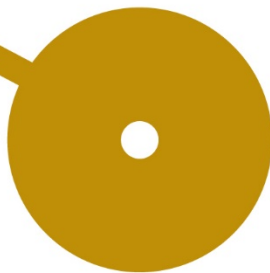


Recursos e Estratégias de Principiantes na Abordagem à Improvisação Jazz - Perspetivas de Vocalistas e Instrumentistas

Maria de Fátima Coutinho de Sousa Serro Gomes

10/2021





MESTRADO
ENSINO DE MÚSICA
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO JAZZ

Recursos e Estratégias de Principiantes na Abordagem à Improvisação Jazz – Perspetivas de Vocalistas e Instrumentistas

Maria de Fátima Coutinho de Sousa
Serro Gomes

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Música
e Artes do Espetáculo e à Escola Superior de Educação como
requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino
de Música, especialização *Jazz, Canto*

Professor Orientador
Prof. Jeffery Davies

Professor(es) Cooperante(s)
Prof. Francisco Pereira
Prof. João Pedro Brandão

Agradecimentos

Um grande agradecimento aos meus professores cooperantes Francisco Pereira e João Pedro Brandão por partilharem comigo o seu “know-how”, permitindo-me assistir às suas aulas. Um agradecimento especial aos alunos que participaram neste estudo. Agradeço também ao Dr. Paulo Perfeito pela sua incansável prestabilidade. Ao Dr. Pedro Sousa e Silva, pelo trabalho de revisão e toda a ajuda e disponibilidade demonstradas. Ao meu orientador, prof. Jeffery Davies, pelas sugestões. Agradeço ao meu marido por tentar ajudar-me a descomplicar. E à minha filha, por toda a paciência.

Resumo

Este Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino da Música da ESMAE/ESE do Politécnico do Porto. Reporta o trabalho desenvolvido pela mestranda ao longo do ano letivo 2020/21 e toda a reflexão gerada pelo mesmo, desenvolvendo-se ao longo de quatro capítulos. Nos dois primeiros capítulos encontram-se o Guião de Observação da Prática Musical, com informação sobre a instituição de ensino onde foi efetuado o estágio – o Conservatório de Música do Porto e o relatório sobre a Prática de Ensino Supervisionada, que inclui uma seleção de grelhas de observação das aulas individuais e de grupo, bem como as reflexões por elas geradas e as planificações e reflexões das aulas lecionadas supervisionadas. No terceiro capítulo desenvolve-se o Projeto de Investigação, cujo objetivo foi aferir quais os recursos e estratégias utilizados por estudantes de jazz principiantes na sua abordagem à improvisação, procurando determinar se existem diferenças significativas entre vocalistas e instrumentistas, no que se refere à utilização destes recursos e estratégias. O trabalho foi desenvolvido a partir da revisão de alguma da vasta literatura existente sobre a matéria, tendo sido elaborado um estudo fenomenológico sobre uma amostra não estatística de estudantes, que pretendeu ser de natureza qualitativa (questionário, gravação e entrevista), de forma a conhecer as experiências e perspetivas dos participantes com a intenção de encontrar pontos em comum nas suas perceções, não pretendendo obter conclusões generalizáveis. No quarto e último capítulo encontra-se a Análise e Discussão dos Resultados Obtidos, que vão ao encontro da literatura revista: os recursos e estratégias utilizados por este grupo de alunos parecem ser tanto mais eficazes quanto maior a dedicação demonstrada pelos mesmos no que diz respeito à Prática Deliberada Autodirecionada, Capacidade Imitativa, Competência Técnica e Experiência em Jazz, revelando algumas diferenças entre Vocalistas e Instrumentistas.

Palavras-chave

improvisação; recursos; estratégias; jazz; vocalistas;

Abstract

This Internship Report was prepared within the scope of the Masters' Degree in Music Education of ESMAE/ESE of the Polytechnic of Oporto. It reports on the work that was developed during the 2020/2021 school year and all the reflection thereby generated. The report is developed over four chapters: the first two chapters are dedicated to the Observation of Musical Practice and Supervised Teaching Practice, including information about the educational institution where the internship was carried out – Conservatório de Música do Porto. The third chapter concerns the Research Project, whose objective was to assess the resources and strategies used by beginner jazz students in their approach to improvisation, determining whether there are divergent differences between vocalists and instrumentalists regarding the use of these resources and strategies. The research project was developed with the support of a review of some of the vast existing literature on the subject as a starting point. A phenomenological study was carried out on a non-statistical sample of students, which intended to be of a qualitative nature (questionnaire, recording and interview), designed to know the experiences and perspectives of the participants, with the intention of finding common points in their perceptions, not intending to obtain generalizable results. The fourth and last chapter contains the Analysis and Discussion of the Results, which are in line with the revised literature: the resources and strategies used by these students seem to be all the more effective as the dedication shown by them regarding Deliberate Self-Directed Practice, Imitative Ability, Technical Competence and Experience in Jazz, revealing some differences between Vocalists and Instrumentalists.

Keywords

improvisation; resources; strategies; jazz; vocalists;

Índice

Capítulo 1 - Guião de Observação da Prática Musical.....	2
1.1 O Conservatório de Música do Porto	2
1.1.1 Caracterização da Escola	3
1.1.2 Oferta Educativa	5
1.1.3 A Variante Jazz	5
1.1.4 Linhas Orientadoras do Projeto Educativo.....	7
Capítulo 2 – Prática de Ensino Supervisionada	8
2.1 Organização do estágio	8
2.2 Cronograma de Estágio	9
2.3 Aulas observadas, lecionadas e supervisionadas	11
2.3.1 Caracterização das alunas de Canto Jazz	12
2.3.2 Aulas Observadas e Reflexões.....	13
2.3.3 Caracterização da Classe de Conjunto (Combo)	35
2.3.4 Observação das classes de conjunto.....	35
2.3.5 Aulas Lecionadas e supervisionadas – Classe de Conjunto.....	44
Capítulo 3 – Projeto de Investigação.....	58
3.1 Introdução.....	58
3.1 Tema e Questões de Investigação	59
3.1.1 “O jazz não se ensina, aprende-se!”	60
3.2.2 A importância da aptidão natural	62
3.2.3 O Ensino da Improvisação	63
3.2.4 A aprendizagem da improvisação	66
3.2.5 A importância da Prática.....	68
3.2.6 Como se processa o pensamento improvisacional na performance?.....	70
3.2.7 Diferenças entre vocalistas e instrumentistas na improvisação	73
3.2.8 Recursos e estratégias utilizados por improvisadores experientes	75
3.2 Metodologia e Métodos	77
3.2.1 Participantes	77
3.2.2 Procedimento	78
Capítulo 4 - Análise e Discussão dos Resultados	86
4.1 Questionário	86

4.2 Entrevistas e gravações	91
4.3 Conclusão	98
Reflexão Final	100
<i>Bibliografia</i>.....	101
<i>Anexos</i>.....	103
Anexo I - Grelhas de observação e reflexão - Aulas de canto	103
1. Margarida – Aulas 2, 3, 4, 5 e 6	103
2. Sofia – Aulas 1, 2, 3, 4, e 6.....	119
3. Constança – Aulas 1, 2, 3 e 5.....	129
Anexo II - Grelhas de observação e reflexão – aulas de grupo (combo).....	138
Aulas 4 a 19	138
Anexo III - Grelha de observação e reflexão – Audição final de alunos	155
Anexo IV - Tabela-resumo das respostas ao questionário.....	158
Anexo V - Transcrição das entrevistas	163
Cantora 1 (C1)	163
Cantora 2 (C2)	167
Cantora 3 (C3)	171
Cantora 4 (C4)	178
Contrabaixista (C).....	180
Saxofonista (S).....	186
Trombonista (T).....	192
Pianista (P)	196

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

FIG. 1 - GRELHA DE BLUES APRESENTADA AOS PARTICIPANTES	85
FIG. 2 - ATIVIDADES COM QUE HABITUALMENTE DESPENDEM MAIS TEMPO	88
FIG. 3 - ATIVIDADES MAIS IMPORTANTES NA APRENDIZAGEM DA IMPROVISACÃO	90
FIG. 4 - EXCERTO DO SOLO DO PIANISTA	96
FIG. 5 - EXCERTO DO SOLO DO SAXOFONISTA.....	97
FIG. 6 - EXCERTO DO SOLO DE C2.....	98

Introdução

Este Relatório de Estágio foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino da Música da ESMAE/ESE do Politécnico do Porto. Reporta o trabalho desenvolvido pela mestranda ao longo do ano letivo 2020/21, sob a orientação dos professores cooperantes Francisco Pereira e João Pedro Brandão. No primeiro capítulo encontra-se o Guião de Observação da Prática Musical, com informação sobre a instituição de ensino que acolheu o estágio – o Conservatório de Música do Porto, o seu contexto educativo e a sua oferta educativa na área do jazz. O segundo capítulo é dedicado à Prática de Ensino Supervisionada, inclui uma seleção de grelhas de observação das aulas individuais e de grupo, bem como as reflexões por elas geradas e as planificações e reflexões das aulas lecionadas supervisionadas, podendo as restantes ser encontradas no capítulo Anexos. No terceiro capítulo descreve-se o Projeto de Investigação, cujo objetivo foi aferir quais os recursos e estratégias utilizados por estudantes de jazz principiantes na sua abordagem à improvisação, procurando determinar se existem diferenças significativas entre vocalistas e instrumentistas. No quarto e último capítulo encontra-se a Análise e Discussão dos Resultados Obtidos.

Capítulo 1 - Guião de Observação da Prática Musical

O Jazz é um estilo musical cuja aprendizagem está, por tradição, intimamente ligada tanto à performance, como a contextos educativos informais (Prouty, 2005). Como área de estudos, aparece pela primeira vez em Portugal no final dos anos 70 e início dos 80, com os primeiros estabelecimentos de ensino do jazz não-formais: a Escola de Jazz do Hot Clube de Portugal em Lisboa, em 1979 e a Escola de Jazz do Porto, em 1985. Estas escolas foram determinantes no “impulso para uma viragem no desenvolvimento do jazz em termos de especialização profissional, impossível de adquirir nos tradicionais estabelecimentos de ensino da música [até então] existentes” (Velo, 2010), mas não conferiam um grau, pelo que no advento do século XXI são criados cursos superiores de Jazz no Porto (ESMAE), Lisboa (ESML) e na Universidade de Évora. A nível secundário, tem sido ao longo dos últimos 15 anos que tem surgido oferta educativa nesta área, nomeadamente em Escolas Profissionais, através dos Cursos Profissionais de Instrumentista Jazz e em Estabelecimentos de Ensino Especializado da Música, como o Conservatório de Música do Porto (CMP), onde realizei o meu estágio. Neste capítulo, farei a contextualização e caracterização desta instituição e da sua variante jazz dos cursos secundário de instrumento e de canto, cuja informação obtive a partir dos documentos orientadores da mesma e do Boletim do Conservatório de Música do Porto (2014, p. 18)

1.1 O Conservatório de Música do Porto

O Conservatório de Música do Porto foi criado em 1 de Julho de 1917 e inaugurado a 9 de Dezembro do mesmo ano, tendo completado 100 anos de existência em 2017. Começou por localizar-se no nº 87 da Travessa do Carregal, onde funcionou até 1975, tendo sido posteriormente reinstalado no nº 13 da R. da Maternidade, no hoje conhecido como Palacete Pinto Leite. Estas mudanças de instalação foram sendo justificadas pela crescente procura de alunos, conduzindo, a partir de 15 de setembro de 2008 a uma terceira mudança de instalações, encontrando-se hoje situado na Praça Pedro Nunes, num outro edifício emblemático - o antigo Liceu Rodrigues de Freitas. A remodelação deste edifício, com mais de um século de existência, da autoria do arquiteto Marques da Silva, foi um dos projetos-piloto da Parque Escolar E.P.E. logo após a sua criação, a qual procedeu à sua total adaptação, técnica e funcional. Assim, o edifício passou a albergar a na ala este a

Escola Secundária Rodrigues de Freitas e o Conservatório de Música na sua ala oeste, partilhando estas duas escolas parte das instalações. Esta nova infraestrutura permitiu finalmente “promover a reorganização do projeto educativo do Conservatório cujo elemento mais relevante é a oferta do regime de frequência de ensino integrado” (Conservatório de Música do Porto, s.d.), concretizando uma aspiração de longa data de “abraçar o ensino integrado e crescer com a dignidade pretendida” (Conservatório de Música do Porto, 2014). Hoje em dia, a Escola recebe alunos provenientes de toda a área metropolitana do Porto.

1.1.1 Caracterização da Escola

O CMP é, de acordo com o seu projeto educativo, uma escola pública do Ensino Artístico Especializado da Música (EAEM), que articula diferentes níveis de ensino, desde o 1º ciclo até ao final do secundário. Como escola pública, uma grande parte da sua organização interna e regime de funcionamento está definida e estruturada de acordo com a legislação que enquadra e regulamenta este tipo de escolas. No presente, o Conservatório de Música de Porto rege-se pelo enquadramento geral do Decreto-Lei nº 55/2018, de 7 de julho e o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, bem como pela legislação específica do ensino artístico especializado do ensino da música, a Portaria nº 223-A/2018, de 3 de agosto e a Portaria nº 229-A/2018, de 14 de agosto.

Como já foi referido, o CMP situa-se no centro do Porto, mas o seu impacto estende-se a uma região substancialmente mais alargada, abrangendo os concelhos limítrofes. Através das suas inúmeras atividades não só na escola como na comunidade, a escola garante uma presença destacada e marcante na vida cultural de toda a região do Grande Porto. Com um destacado papel no contexto artístico educativo nacional e sucessivas gerações de professores e alunos que vêm construindo a sua história, o CMP tem vindo a ser alvo de uma procura, por parte de pais e alunos, sempre maior do que a resposta que a escola tem podido oferecer, quer em termos de meios físicos como de recursos humanos. No entanto, estas alterações mais recentes permitiram que a escola desenvolvesse outras formas de organização e de oferta formativa, nomeadamente com o alargamento da frequência ao regime integrado, até então impraticável. Apesar de desde 2009 registar um aumento progressivo da frequência em regime integrado, continua a registar-se um número significativo de matrículas no regime supletivo de alunos que, vivendo fora da cidade, optam por este regime como a solução mais adequada à gestão do seu horário e do seu currículo, fazendo com que haja uma elevada concentração de aulas na parte da

tarde e tornando necessário o seu alargamento para o período noturno. Assim, a Escola apresenta um horário de funcionamento bastante amplo, funcionando desde as 8.20h às 22.20h de segunda a sexta-feira, aproveitando ainda o sábado de manhã das 8.20h às 13.20h.

O CMP tem mais de 1000 alunos, matriculados desde o 1º ano do 1º ciclo até ao 12º ano/8º grau. Isto significa que é possível a um aluno fazer todo o seu percurso escolar nesta Escola e, por isso, esta dispõe de equipamentos, espaços e acessos, adaptados às necessidades das diversas faixas etárias, apresentando uma grande diversidade de caracterização de salas e de mobiliário.

Em termos de espaço e condições físicas, o CMP ocupa a ala oeste do edifício onde se encontra atualmente e dispõe ainda de um outro edifício construído de raiz, onde se situam os auditórios, devidamente equipados com material de luz e som, um estúdio de gravação, a biblioteca, as instalações do 1.º Ciclo e outros equipamentos de apoio, imprescindíveis a este tipo de ensino, bem como espaços destinados aos professores e funcionários. A cantina, o bar, o pavilhão gímnodesportivo, ginásios e balneários são valências partilhadas com a Escola Secundária Rodrigues de Freitas. As salas de aula estão adaptadas ao ensino da música, nomeadamente no que diz respeito ao isolamento acústico, aos equipamentos, mobiliário e dimensões, de acordo com as diferentes utilizações a que se destinam – aulas individuais, aulas de grupo, aulas de formação geral. Tendo em conta a dimensão da comunidade educativa atualmente, a Escola apresenta já algumas limitações relacionadas com os espaços físicos e com a possibilidade de alargamento da oferta formativa.

A admissão dos alunos é feita através de provas de admissão/aferição, por níveis etários e de ensino, onde os candidatos são seriados pelas suas aptidões e/ou pelos seus conhecimentos musicais, independentemente da sua área de residência. Em termos de distribuição por regime de ensino, o regime supletivo representou, no ano letivo 2018/19 a maior percentagem de estudantes, com 50%. O regime integrado foi constituído por 44% dos mesmos, e o articulado com uma expressão significativamente menor, representado por 6% dos estudantes. Neste mesmo ano o CMP contou com 180 professores, 22 assistentes operacionais – número reduzido para as necessidades específicas da escola, e 7 assistentes técnicos. Dispõe de uma associação de pais e de uma associação de estudantes. O CMP disponibiliza aos alunos que o requisitem alguns instrumentos que poderá ceder de acordo com regras estabelecidas pelo Regulamento Interno. Os alunos beneficiários da Ação Escolar têm prioridade no acesso a estes instrumentos.

1.1.2 Oferta Educativa

A oferta Educativa do CMP tem como base a legislação dirigida às escolas públicas do ensino artístico especializado da música, nomeadamente a partir da publicação do Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de julho. Assim, os cursos atualmente em funcionamento no Conservatório de Música do Porto são: o Curso Básico de Música, Curso Básico de Canto Gregoriano, os Cursos Secundários de Instrumento, que abrangem 23 instrumentos diferentes, Formação Musical, Composição e Canto. A esta oferta formativa acrescentou-se há alguns anos a Iniciação Musical, destinada ao 1.º ciclo, com objetivos, programas, condições de acesso e regimes de frequência próprios. A oferta educativa do Conservatório alargou-se posteriormente ao Curso de Guitarra Portuguesa, ao Acordeão e ao Bandolim e oferece ainda diversos cursos livres, nas áreas da Música (Clássica, Tradicional e Jazz), Teatro e Dança. A variante de Jazz, presente na escola há bastantes anos mas apenas como oferta de música de conjunto (Orquestra ou Combo), foi alargada aos Cursos Secundários de Canto e de Instrumento em 2011.

A admissão dos alunos aos Cursos Secundários das duas variantes – clássica e jazz é feita, de acordo com o Regulamento de Admissões do CMP, através de uma prova de seleção dos candidatos, composta por duas provas de conhecimentos a nível de Formação Musical – uma escrita e uma oral e uma prova prática de aferição de conhecimentos de Técnica Instrumental ou Vocal. De notar que, de acordo com o mesmo regulamento, os únicos candidatos que estão dispensados da prova de conhecimentos de Formação Musical são os candidatos a Canto que pretendam frequentar o regime supletivo.

1.1.3 A Variante Jazz

A partir do ano letivo 2011/12, a Variante Jazz do Curso Secundário de Instrumento e de Canto passa assim a estar disponível como oferta formativa de três anos – do 10º ao 12º ano, nos regimes integrado, articulado e supletivo, alargando e enriquecendo o leque de estilos abrangidos pela Escola e surgindo como a primeira formação certificada a nível intermédio nesta área musical no Grande Porto. Esta certificação académica a nível de estudos secundários na área do jazz era algo que até então não estava disponível na cidade, justificando-se plenamente a criação da Variante como forma de preparar os alunos que o desejem para a prosseguimento de estudos a nível superior.

Como o nome indica, a Variante Jazz foi criada não como um novo curso, mas sim como uma ramificação (variante) dos cursos clássicos de Instrumento e de Canto, baseando-se na estrutura curricular dos mesmos: mantém-se um tronco comum, sendo a especificidade da área do jazz aplicada às disciplinas de Instrumento e de Canto, Classes de Conjunto (Coro, Combo e Orquestra), Acompanhamento e Improvisação e Instrumento de Tecla. Penso que será importante referir dois aspetos que podem determinar experiências e resultados finais bem diferentes aos alunos do curso de canto, dependendo do regime que frequentam. Estes aspetos são, por um lado, o facto de todos os candidatos aos dois cursos deverem prestar provas escrita e oral de conhecimentos gerais de música, exceto os candidatos ao curso de Canto que pretendam frequentar o regime supletivo, que estão dispensados de o fazer, devendo apenas realizar a prova prática. Tendo em conta que 1) os conteúdos da prova prática – pelo menos da de Canto Jazz - são bastante básicos e simples de cumprir aprendendo a executá-los apenas “de ouvido”, a partir de gravações existentes e com um nível residual de conhecimentos teóricos de jazz e que 2) muitos dos alunos concorrem a canto jazz sem possuir (ou com muito pouca) formação teórica e 3) que uma grande parte destes alunos pretende frequentar o curso no regime supletivo, esta exceção fará com que este grupo de alunos de canto inicie o curso secundário em grande desvantagem em relação aos colegas no que toca a conhecimentos teóricos, treino auditivo, leitura e escrita musical. Por outro lado, os alunos do curso secundário de canto jazz do regime supletivo têm como única prática coletiva a disciplina de Coro Jazz, não tendo acesso – como têm os do regime integrado – à disciplina de Combo. A ausência de prática de Combo durante os três anos do curso constitui uma grande lacuna tendo em conta que o jazz vive muito da experiência de interação e comunicação musical entre os elementos do grupo. Esta situação representa também um grande *handicap* para estes alunos no final do curso, quando se espera que, tal como os outros, façam uma Prova de Aptidão Artística (PAA) que consta de um pequeno recital de 20 a 30 minutos e para o qual deverão juntar e ensaiar um pequeno grupo de colegas que os acompanharão. Os estudantes de canto do regime supletivo chegam a este patamar sem qualquer experiência de jazz em grupo (com exceção do coro jazz) e menos familiarizados com os colegas instrumentistas, em grande desvantagem e com menos autonomia que os colegas do regime integrado. Penso que uma reflexão sobre esta circunstância e uma revisão do currículo/conteúdo das provas seria um enorme contributo para a melhoria das competências de improvisação dos cantores.

1.1.4 Linhas Orientadoras do Projeto Educativo

De acordo com os valores que norteiam a ação global das EAEM, o CMP assume as funções de:

- Preparar os alunos, através de uma formação de excelência, orientada para o prosseguimento de estudos no ensino superior: para a entrada no mercado de trabalho, em profissões de nível intermédio; para o desenvolvimento cultural do indivíduo, numa perspetiva de formação integral.
- Dar formação específica ao aluno, proporcionando-lhe o conhecimento e domínio das diversas áreas que integram a sua formação musical, contemplando uma sólida formação ao nível da prática instrumental; uma aprofundada formação teórico-prática ao nível das ciências musicais; uma elevada capacidade de leitura musical; um domínio interpretativo de diferentes géneros e estilos musicais; familiaridade com o repertório contemporâneo e competências para a sua interpretação; prática continuada de música de conjunto.

Os pontos principais do seu Plano de Ação Educativa são os seguintes:

- Promover o sucesso escolar;
- Promover o desenvolvimento musical e cultural;
- Formar para a Cidadania e Inclusão;
- Envolver a comunidade educativa;

Capítulo 2 – Prática de Ensino Supervisionada

2.1 Organização do estágio

O meu estágio decorreu durante o ano letivo de 2020/21, que foi, tal como o anterior, um ano particularmente complicado devido à pandemia e aos confinamentos a que a sociedade portuguesa foi sujeita. Para além disso, a autorização da escola onde estagiei chegou apenas em meados de dezembro, tendo começado a observação de aulas apenas em janeiro. Uma vez que não existe curso básico de jazz, ficou definido que a observação de aulas deveria incidir sobre aulas individuais de alunos do secundário e uma aula de grupo. Para isso, pedi a dois professores cooperantes do CMP autorização para observar as suas aulas – o professor de canto jazz Francisco Pereira e o professor de combo João Pedro Brandão.

O professor Francisco Pereira concordou em deixar-me observar cerca de 20 tempos letivos, manifestando o desejo de que, em vez de observar os de uma só aluna durante todo o estágio, eu observasse cinco ou seis tempos letivos de três alunas diferentes e lecionaria dois tempos. Por conveniência de ambas as partes, assisti às aulas de duas alunas do 10º ano (6 + 6 aulas) e às de uma aluna do 11º (5 aulas), todas do regime supletivo, num total de 17 tempos letivos. Lecionei duas aulas – uma do 11º síncrona online e outra do 10º presencial, ambas supervisionadas pela profª Barbara Francke.

Com o professor João Pedro Brandão foi estabelecido que assistiria a seis aulas do combo do 10º ano – cada aula ocupando três tempos letivos (3 x 45'), mais duas aulas lecionadas (que acabaram por ser três). No total observei 19 tempos letivos de combo e lecionei três (2 tempos aula síncrona online e 1 tempo de aula presencial supervisionada). Uma vez que já tenho uma longa experiência profissional como professora de canto, coro e treino auditivo, para além de experiência em liderar ou coliderar vários projetos musicais, o coordenador dos mestrados, prof. Dr. Paulo Perfeito, considerou que seria suficiente.

O ano letivo começou com algumas imposições e limitações na tentativa de controlar os surtos pandémicos – uso de máscara, distanciamento, limites à lotação das salas de aula, auditório sem público ou com lotação reduzida, cancelamento total das jam-sessions no café-concerto (habitualmente duas ou três por mês antes da pandemia), pelo que a atividade no que toca à variante jazz ficou limitada à observação de aulas, sem outro tipo de atividades-extra, tão importantes para os alunos de jazz contactarem na prática com esta música: ver e ouvir os colegas e professores a tocar, ter oportunidade de tocar e interagir com eles, pôr em prática o que andam a estudar, aprender a estar no palco perante um público e a controlar os nervos e a ansiedade – no fundo aprenderem os “códigos de conduta” dos músicos de jazz. No pós-confinamento, no entanto, surgiu a oportunidade de,

em Junho, assistir/acompanhar a audição final de alunos, onde participaram todos os combos e o Côro de Jazz, tendo ficado a meu cargo a filmagem desta atividade.

Tinha assistido a muito poucas aulas quando foi decretado o estado de emergência e o confinamento geral, tendo estas sido suspensas durante duas semanas, após o que reiniciaram, em regime de aulas à distância. Fiquei impossibilitada de continuar a assistir às aulas da primeira aluna, uma vez que o professor Francisco Pereira considerou que as condições de internet da aluna não garantiam qualidade suficiente para o efeito. Passei então, a partir de março e abril, a assistir às aulas de outras duas alunas com melhores condições técnicas, tendo em meados de abril voltado a assistir às aulas da primeira aluna, quando se retomaram as aulas presenciais. As aulas de canto à distância funcionaram de forma bastante diferente – basicamente através de tarefas semanais que as alunas deveriam gravar em vídeo e enviar ao professor. O contacto semanal por videochamada foi encurtado relativamente à duração normal da aula (passou de 45' para 25 a 30') e serviu basicamente para o professor comentar o trabalho observado nos vídeos, fazer sugestões e correções e combinar um novo objetivo/tarefa para a aula seguinte. Não foi possível observar as aulas com regularidade semanal, havendo semanas em que o professor cooperante me pediu para adiar a observação para a semana seguinte.

No que diz respeito às aulas de combo, o funcionamento à distância foi também muito alterado: na impossibilidade de tocarem juntos, as aulas funcionaram com uma mistura de componentes teóricas e práticas – por exemplo análise de partituras em conjunto com os alunos, envio de links de versões dos temas em estudo, com perguntas às quais eles deveriam tentar responder após audição e discussão das respostas em conjunto. De resto, a prática em conjunto foi totalmente substituída por prática individual sobre gravações de referência ou *play-alongs* instrumentais, que os alunos gravavam em vídeo e enviavam ao professor, o qual, por sua vez comentava de forma construtiva. Em todas as aulas *online* observadas o professor atribuiu tarefas durante a aula, que cada aluno ficou de fazer por sua conta (saindo da aula). O professor manteve a ligação do Teams ativa durante todo o período da aula, para o caso de algum aluno precisar de ajuda, enquanto aguardava o envio dos trabalhos para a plataforma.

2.2 Cronograma de Estágio

O meu estágio decorreu de acordo com o seguinte cronograma:

Cronograma de Estágio

DATAS	AULAS OBSERVADAS E LECIONADAS			
	Margarida (1º supl.)	Sofia (1º supl.)	Constança (2º supl.)	COMBO (10º ANO)
5 JAN	Observação 1 (presencial)			
8 JAN				Observações 1, 2, 3 (presencial)
12 JAN	Observação 2 (presencial)			
15 JAN				Observações 4, 5, 6 (presencial)
19 JAN	Observação 3 (presencial)			
2 MAR			Observação 1 (síncr. online)	
16 MAR			Observação 2 (síncr. online)	
23/MAR			Aula 1 (online) lecion./superv.	
6/ABR		Observação 1 (síncr. online)		
9/ABR				Observações 7, 8, 9 (síncr. online)
13/ABR	Observação 4 (síncr. online)	Observação 2 (síncr. online)		
16/ABR				Observações 10, 11, 12 (síncr. online)
20/ABR	Observação 5 (presencial)	Observação 3 (presencial)	Observação 3 (presencial)	
23/ABR				Aulas 1 e 2 Lecion./Superv (pres.)

27/ABR	Observação 6 (presencial)	Observação 4 (presencial)	Observação 4 (presencial)	
4/MAI		Observação 5 (presencial)	Observação 5 (presencial)	
7/MAI				Observações 13, 14, 15 (presencial)
11/MAI		Observação 6 (presencial)		
14/MAI				Observ. aula 16 (pres.) Aula 3 Lecion./Superv.
21/MAI				Observ. aulas 17, 18, 19 (presencial)
1/JUN		Aula 2 (pres.) Lecion./Superv		
19/JUN	Observação e acompanhamento da Audição Final de Alunos			

2.3 Aulas observadas, lecionadas e supervisionadas

Neste subcapítulo apresento a caracterização das alunas de canto e dos elementos do combo do 10º ano. Incluo grelhas de observação e reflexões de algumas das aulas de canto e de combo que pude observar, bem as planificações, reflexões, grelhas de avaliação e pareceres do professor cooperante Francisco Pereira e da professora supervisora Barbara Francke sobre as aulas que lecionei. No caso do prof. João Pedro Brandão, este preferiu emitir um só parecer final, que também incluo. As restantes aulas observadas poderão ser encontradas no capítulo Anexos.

Todas as aulas presenciais que observei e lecionei decorreram na mesma sala no piso -2,, que apresenta excelentes condições: muito espaçosa, com 3 janelas, aquecimento, boa luz natural e artificial e com todo o equipamento necessário - quadro branco, mesas de apoio, cadeiras, piano acústico, dois pianos elétricos, bateria, contrabaixo, material de amplificação, estantes e armários.

Quanto às aulas lecionadas, foram, como é possível observar no cronograma, duas de canto jazz e três de aula de conjunto – combo. Devido ao tardio início do estágio e à desestabilização causada pelo confinamento em finais de janeiro, não me foi possível

lecionar uma em cada semestre, como seria desejável. No entanto, tentei afastá-las temporalmente o mais possível.

2.3.1 Caracterização das alunas de Canto Jazz

Margarida – 1º ano do supletivo: a Margarida tem 21 anos. Estudou clarinete dos 10 aos 15 anos, no Centro Cultural de Amarante e toca na banda da cidade. Na universidade faz parte da tuna, onde toca clarinete, contrabaixo e canta. Tendo gosto por cantar, decidiu matricular-se no Conservatório de Música do Porto, onde, para além de poder usufruir de uma formação mais completa, acreditada e de qualidade, por um custo praticamente nulo, pôde optar pela vertente jazz, uma vez que o canto clássico não a atraía. É a primeira vez que tem aulas de canto e, apesar de ter alguma formação teórica e capacidade de leitura, apresenta como fragilidade uma personalidade tímida e insegura. Canta com um baixo volume de som, de forma hesitante, com uma expressão corporal contida e alguma tensão corporal, nomeadamente a nível de pescoço e maxilar. O seu objetivo principal com as aulas é desenvolver as suas capacidades vocais. Pelo tempo que lhe dedica, esta aluna mostra um evidente gosto pela atividade musical. No entanto, não exterioriza muito os seus sentimentos, raramente faz perguntas, é muito reservada. A insegurança e a falta de autoconfiança que demonstra tornam a tarefa mais difícil, tanto a ela própria como ao professor.

Sofia – 1º ano do supletivo: a Sofia é uma aluna com 23 anos. Atualmente a frequentar a universidade, frequentou já o conservatório de Música do Porto, onde concluiu o curso do ensino secundário de violino. Tem uma banda de metal-progressivo, os Phase-Transition, na qual toca violino e canta. Como violinista, faz também performances a solo em eventos e participações noutros grupos. A frequência do canto jazz no regime supletivo surgiu como forma de melhorar e desenvolver as suas capacidades vocais. Apresenta como pontos fortes as suas características de personalidade: curiosa, participativa, interessada; tem bons conhecimentos teóricos, bom ouvido, bom sentido rítmico e melódico e é muito musical. Tem um gosto musical eclético e interessa-se por improvisação.

Constança – 2º ano do supletivo: a Constança tem 19 anos. Filha de uma violinista profissional, terminou os estudos de piano clássico no Conservatório de Música do Porto, tendo depois concorrido e ingressado na Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo (ESMAE), onde prossegue os estudos. Paralelamente, regressa ao conservatório para frequentar canto jazz, atividade pela qual se apaixona. Esta aluna apresenta como pontos fortes conhecimentos sólidos de teoria, boa leitura, bom ouvido, bom sentido rítmico e

melódico e muita musicalidade, apreciando a aventura da improvisação. É trabalhadora, curiosa e persistente. Como ponto fraco apresenta um perfil psicológico do tipo tímido/nervoso, notando-se alguma tensão corporal que se reflete em tensão vocal e dificuldades na gestão da respiração. Tem também algumas dificuldades em manter uniformidade timbrica na passagem para o registo médio-agudo, com tendência a ganhar ar. Pretende concorrer ao curso de Canto Jazz da ESMAE ainda este ano letivo.

2.3.2 Aulas Observadas e Reflexões

Neste subcapítulo incluo, a título demonstrativo, os guiões de observação e reflexões de algumas das aulas observadas – uma de cada aluna. Selecionei a aula nº 1 da Margarida, a aula nº 5 da Sofia e a aula nº 4 da Constança. Os guiões de observação de todas as restantes aulas observadas, bem como as respetivas reflexões poderão ser consultados no capítulo Anexos.

Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Fátima Serro	Disciplina: Canto Jazz Aluna: Margarida	Ano/Turma: 1º do supletivo
Escola Professor: C.M.P. Francisco Pereira	Nº de aula: 1	Data: 5.01.2021

Registo de observação diário

19.35h - Aluna chega, 5 minutos atrasada. O professor (prof.) recebe simpaticamente a aluna, perguntando como está, se estudou nas férias, se viu os trabalhos de casa que ele enviou por mail. A aluna não tinha visto. Professor apresenta a estagiária.

19.37h - Iniciam a aula com vocalizações de aquecimento - com ressonância nasal (“ummm” acompanhado de movimento do maxilar), com creek e portamento ascendente para várias vogais.

Prosseguem com vocalizos com som “nei”; professor vai dando sugestões para o som manter ou aumentar o brilho. Elogia a evolução.

Mudam vocalizo para “zuu”, começando no fá2 (um pouco grave demais para a aluna, na minha opinião). Professor dá indicações para relaxamento do maxilar e para a emissão do som na zona mais aguda. Aluna está com maxilar bastante preso, o som

não sai nos agudos. O prof. muda vogal para “zaa” e para “rrá”. Trabalham com todas as vogais. (Penso que o prof. deveria ter chamado a atenção para a libertação do maxilar, teria ajudado). O prof. elogia a evolução.

19.50h - Passam ao improviso-estudo “Bootz”, de Bob Stoloff. O prof. põe a tocar uma gravação do solo, cantada por uma voz feminina, para a aluna cantar por cima. Aluna pede para ouvir primeiro, para lembrar. Está claramente insegura. Antes de passar ao estudo, o prof. lembra as escalas pentatônicas e blues, com as quais está construído o solo. Pede à aluna para cantar a escala pentatônica m (uma oitava). Aluna canta a escala com facilidade. Prof dá um exemplo duma canção que utiliza a escala pentatônica. Pede à aluna para entoar a escala com o som aaah, utilizando ritmos (p. ex, em colcheias, em tercinas). O prof. toca os motivos ao longo da escala e a aluna repete (sempre dentro do âmbito de uma oitava). Depois passam à blues scale e repetem o processo sugestão-imitação. Aluna mostra dificuldade em cantar o cromatismo da 4ª para a 5ª. O prof. aborda depois a questão do swing das colcheias.

20h - Passam então ao estudo, que a aluna canta de forma quase inaudível. O prof. pára o play-along ao fim de 1 chorus e pede à aluna para cantar de novo, incentivando-a a cantar com mais convicção nos agudos. Canta ao mesmo tempo que a aluna, a capella, com um scat muito simples. Reflete depois em voz alta sobre as possíveis causas do som pequenino nos agudos. Sugere à aluna experimentar prender um “d” na garganta e depois soltar uma vogal com um som agudo, para tentar obter o som que ele quer ouvir. Voltam ao playalong, mas a aluna canta com muita timidez, de novo de forma quase inaudível. O prof. aproxima-se para ouvir melhor, fazendo a aluna rir. Propõe baixar uma 2ª M ao tom (usa o software Transcribe). Experimentam. A aluna continua a cantar muito timidamente, mexendo as mãos um pouco nervosamente. Acaba por dizer que não sabe que silabas há-de dizer. Professor explica que ela, na verdade, pode usar qualquer som. Pode substituir as silabas que a intérprete da gravação usa por outras que lhe deem mais jeito. Resolvem ficar com este tom mais baixo. O prof. fala do trabalho que quer que ela faça para a próxima aula. Pergunta se a aluna tem dúvidas (diz que não).

20.13h - Despede-se. Fim de aula

Reflexão sobre a aula observada:

Esta aluna está claramente ainda muito no início do estudo de canto. É uma pessoa tímida e encontra-se talvez um pouco mais intimidada que o costume devido à presença dum observador. O prof. instaura um clima muito descontraído na aula, muito informal, tentando pôr a aluna à vontade, fazendo-a rir um pouco, elogiando os

seus esforços e a sua evolução e incentivando-a a fazer melhor. Ainda assim, a aluna apresenta bastante tensão no maxilar, nomeadamente na zona médio-aguda, que lhe dificulta a emissão da voz nesse registo e com a qual valeria a pena despende um pouco mais de tempo para corrigir esse aspeto nesta fase inicial. Os alunos nesta fase nem sempre compreendem bem nem a mecânica nem a finalidade dos exercícios e por isso também me pareceria bem, para além de explicar o objetivo, diversificar as estratégias para o tentar, porque por vezes não se consegue atingir o objetivo com as primeiras propostas.

Quanto ao improviso-estudo, pareceu-me ser, para já, um pouco difícil para o nível da aluna. Penso que nesta fase o exercício simples de pergunta-resposta que fizeram, com motivos baseados nas escalas em estudo (ou até mesmo só com ritmos e scat, sem notas definidas), seria mais indicado para aquisição de algum vocabulário rítmico e melódico. No entanto, tendo mesmo de ser feito, penso que o mesmo deveria ser cantado bem mais lento e decomposto em elementos mais simples - por exemplo, lerem só ritmo, até utilizando algumas sílabas básicas de “scat” ou exemplificando/imitando em pequenas frases, em vez de pôr a aluna a cantá-lo do início ao fim. Até porque claramente não estava ainda interiorizado.

O prof. demonstrou ter os meios necessários prontos para a aula - computador, gravação do estudo, software para transposição de tom, coluna de som. Utilizou diversificação de exercícios como estratégia e o exemplo/imitação como metodologias. Penso, no entanto, que devia ter incentivado mais a aluna a ser um pouco mais pró-ativa, pedindo-lhe para ler o estudo tal como terá feito em casa, até para perceber como e se a aluna estudou e poder ajudá-la no estudo futuro. A aluna nesta aula esteve a trabalhar postura, colocação vocal, emissão vocal, conceito de swing, de scat, e a trabalhar as escalas pentatónica menor e blues. Não houve uma avaliação, mas sim um feedback imediato acerca da evolução da aluna.

Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Fátima Serro	Disciplina: Canto Jazz Aluna: Sofia	Ano/Turma: 1º supletivo;
Escola: C.M.P. Professor: F. Pereira	Nº de aula: 5	Data: 4.05.21

Registo de observação diário

16.32h – O prof. pergunta como está a aluna, que responde: “Estou bem!”

“Então, conta-me coisas! Os ensaios, estão a correr bem?” A aluna responde que sim, que vai ser só meia hora e nem está sempre a cantar. “E como está a voz?” “As coisas que temos visto, têm-te ajudado?” Responde que sim.

“Vamos fazer uns exercícios só para soltar. (Exemplifica). A aluna começa o exercício e o professor vai dando orientações: “Deixa o grave ir para “creek”. “Traz o som contigo!” “Não puxes!... Exatamente!” Ao fazer uma das vezes, a voz foge à aluna. “Faz lá de novo.” “Sem deixar mudar a voz?” – pergunta a aluna. “Sim, mas faz mais mistura”.

“Yeah, estás a ver as nuances? Em apenas três notinhas, já se ouve tanta coisa...”

16.45h - “Ok, vamos para o Willow Weep For Me”. Sem certeza do tom em que a aluna estudou, o prof. propõe que lhe parece adequado. A aluna canta e no fim diz: “Por acaso acho que é mais agudo...” “Mas fica-te bem este tom!” – diz o prof.. “Mas, ok, podemos experimentar em Mib.” Voltam a experimentar. “Como te sentes neste tom? O que importa é que te sintas confortável”. A aluna diz que se sente bem com este tom. “Eu acho que devias cantar isto um pouco mais grave. Não é que não estejas a conseguir, mas um pouco mais grave talvez te fizesse interpretar de outra maneira...”

Volta a repetir do início. No B a voz da aluna soa, na minha opinião, um pouco tensa.

O prof. pergunta: “E se tiveres de escolher entre os dois tons para cantar amanhã? A escolha do tom é tão, tão importante! Repara, a canção não abrange uma grande extensão e tu consegues cantá-la em vários tons. Tens de escolher o que mais te favorece, mas também o que a música pede! A música é mais introspetiva, mais melancólica, e tem aqui um momento de alguma raiva no B; não queres que fique muito na cabeça, senão fica demasiado leve...”

Experimentam de novo. “No A, mais contemplativa... não há uma só forma correta de fazer, percebes?”

Aluna tenta de novo. “Estou a gostar do B, mas no A ainda me parece indecisa.” O professor põe a tocar um excerto de Andy Bey deste tema. “Mais contida no A, para depois explodires no B, ouves?”. A aluna experimenta de novo. “Isso, soou bem diferente e na minha opinião melhor!” A aluna diz “Pois, eu usei outra voz agora...” “Sim e era isso que eu queria, que houvesse algum contraste entre as partes. Podes usar várias cores, dar mais calor ou ironia, ou suavidade, ou raiva, tudo faz parte da paleta vocal de cores. Quanto mais confortável estiveres na tonalidade, mais paleta de cores vais ter. Sempre com atenção ao que a música pede”. “Agora, vamos voltar ao tom da June Christy e ver como te adaptas a isso.” (voltam a uma tonalidade mais grave)

“Sim, melhor... Bom trabalho! Para a semana continuamos com este tema e vamos ver umas variações. Ouve o sr. Andy Bey!”

17.18h - Fim da aula

Reflexão

Desta vez a aula foi orientada para questões musicais relacionadas com a escolha do tom e com a interpretação. A importância da escolha do tom, que deverá ter a ver não só com o conforto do intérprete a cantá-la, mas também com o tipo de canção e clima emocional que o texto sugere. As potencialidades da voz humana em expressar diferentes emoções também foram salientadas pelo prof., que sugeriu que a aluna ouça diversos intérpretes, para avaliar de que forma o conseguem fazer e perceber que não há uma só forma de fazer e que diferentes formas poderão ser igualmente válidas. Naturalmente, a aluna ainda não consegue pôr em prática tudo da forma que o professor ou ela própria queriam. Neste momento está mais preocupada com a questão do conforto; no entanto, o prof. diz-lhe que a escolha do tom tem de ter em consideração uma combinação de fatores. O prof. refere também a importância da audição de artistas de referência, quando se está a desenvolver aspetos interpretativos. Penso que esta aula foi interessante e pedagógica.

Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Fátima Serro	Disciplina: Canto Jazz Aluna: Constança	Ano/Turma: 2º supletivo
Escola: CMP Professor: F. Pereira	Nº de aula: 4	Data: 27.04.21

Registo de observação diário

15.32h - Aula começa com a aluna a dizer o que tem estudado. Queixa-se de que se perde na estrutura do “Bye Bye Blackbird” ao improvisar, que está demasiado preocupada com isso. O prof. pergunta se ela tem ouvido versões e improvisos de outros artistas. Ela diz que sim e enumera vários, incluindo Miles Davis. O prof. diz: “pois, e quanto tempo achas que o Miles praticou esse tema? 20 anos, até chegar ali? Três coisas são essenciais: Domínio técnico, conhecimentos teóricos, conhecimento da linguagem” (eu acrescentaria a Prática).

“Tens de ter capacidade de olhar para a *Big Picture*. Agora não sabes improvisar, mas tens de ser inteligente, trabalhar o som da voz, ouvir música, saber solos de cor (já devias saber alguns solos de cor), porque isso dá-te referências. Tens de ter paciência... Canta-me a linha de baixo do tema” (dá um dó à aluna).

A aluna tenta, mas não consegue cantar; está muito nervosa, porque é suposto cantar e conseguir improvisar neste tema que quer levar para a prova de acesso ao curso de canto jazz da ESMAE; com os nervos, não consegue evitar que as lágrimas lhe caiam... O prof. fala um pouco, dando tempo à aluna para se recompor; fala da necessidade de ouvir interiormente o que se quer cantar, de seguir a linha da melodia, de seguir a linha do baixo. Eu perguntei se poderia dar também uma sugestão e referi a necessidade de ter noção da estrutura global do tema e do que se passa harmonicamente. Fazem um solo entre os dois, tipo pergunta-resposta. “Agora faz tu as tuas próprias perguntas e respostas.” O prof. propõe como exercício fazer frases de três compassos, seguidos de um de pausa. Na frase seguinte, tentar começar com as últimas notas da frase anterior (trabalhar a memória de curto prazo, a continuidade, o aproveitar de ideias).

O prof. pede, como trabalho de casa, “cantar os baixos, arpejar os acordes”...

Depois pede à aluna para cantar outro tema (o tema “Deed I Do”) ao piano; sugere que toque só a mão esquerda enquanto canta e que improvise a seguir. A aluna queixa-se que é difícil. O prof. pede então outro tema que a aluna já estudou antes, o “If I Were a Bell”. Elogia a aluna, observando como o som da aluna tem melhorado.

16.20 – Fim da aula

Reflexão

Esta aula foi diferente. A aluna estava sob uma grande pressão, com a prova de acesso a aproximar-se e estava a começar a bloquear. Com a ansiedade e a preocupação com os resultados a atingir, não estava a conseguir sequer que as ideias fluíssem para improvisar qualquer coisa simples e não conseguiu evitar chorar. O prof. lidou com a situação com muita calma, falando devagar e dando tempo à aluna para se recompor, lembrando que a improvisação é uma atividade que leva tempo a desenvolver, sugerindo à aluna algumas formas de a trabalhar, sobretudo ouvindo e imitando grandes modelos, de modo a criar o que ele chamou “uma grande biblioteca mental” de vocabulário associado ao estilo. Também sugeriu alguns exercícios práticos, procurando pôr alguns em prática assim que foi possível. Procurou que a aula terminasse de uma forma mais positiva, sugerindo à aluna que cantasse alguns temas que já estudou e com os quais tinha conseguido fazer coisas giras. Com o primeiro desses temas a coisa não funcionou muito bem, porque o prof. pediu tarefas que a aluna não estava a conseguir concretizar, mas depois passaram a outro tema no qual o professor dirigiu a atenção da aluna para as suas conquistas, nomeadamente a nível de som, de forma a terminarem com uma nota de esperança e otimismo.

Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Aulas lecionadas, supervisionadas pela prof^a Barbara Francke:

PLANO DE AULA [RAMO INSTRUMENTO, JAZZ E CANTO]

Aula lecionada nº 1 (Aula Síncrona online) – 23.03.2021

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório de Música do Porto

Ano/Grau: 2º ano supletivo

Duração da aula: Aula Síncrona de 45 min., via Zoom

Regime de frequência: Supletivo

Nome da aluna: Constança

Estagiário(a): Fatima Serro

OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

Interpretar um estudo-improvisado sobre uma forma blues menor, de forma rítmica e estilisticamente adequada.

Reconhecer os diferentes modelos harmônicos de grelha de blues menor sugeridos nesse estudo e entender de que forma as alterações harmônicas se relacionam.

Ser capaz de analisar o conteúdo melódico desse estudo, distinguindo as diferentes escalas utilizadas.

Improvisar sobre forma blues menor simples, utilizando a escala blues e/ou os modos adequados.

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Estudo do Blues menor

- Escalas menor melódica e escala harmônica; escala “Blues”; modos dórico e lócrio;

DESENVOLVIMENTO DA AULA

0 a 10' – Apresentação dos objetivos da aula; aferição dos conhecimentos prévios da aluna sobre a forma blues menor; aferir se e que dificuldades sentiu no estudo do improvisado que teve de preparar durante a semana.

11' a 15' – visualização de vídeo enviado pela aluna com a interpretação do improvisado-estudo “Joe's Thing” de Jim Snidero.

16' a 30' – comentário ao trabalho da aluna; ajudar a aluna a identificar as diferentes grelhas de blues menor do estudo e a analisar algum do conteúdo melódico do mesmo, consoante a grelha harmônica.

30' a 35' – pedir à aluna para fazer um solo improvisado sobre o play-along de um blues menor, utilizando a escala blues, bem como elementos que tenha conseguido memorizar do estudo.

35 a 45' – esclarecimento de dúvidas e auto-avaliação.

RECURSOS E FONTES

Snidero, Jim – “Jazz Conception” – livro + cd

Aebersold, Jamey – “Nothin’ But The Blues” – livro + cd

I-Real Pro – aplicação p/ gerar play-backs instrumentais.

AVALIAÇÃO

- auto-avaliação;

REFLEXÃO

Penso que esta primeira aula correu bem, dentro das limitações de uma aula síncrona. Felizmente não houve problemas de ligação, foi possível realizar todas as atividades que estavam previstas. O clima da aula foi descontraído, até porque esta aluna já foi minha aluna no ano anterior, já nos conhecemos bem. Eu não estava inteirada acerca do que a aluna já tinha estudado acerca do tópico que iríamos abordar, pelo que preparei a planificação de forma a ter alguma margem de manobra. Nos primeiros minutos de conversa, verifiquei que a aluna sabia ainda muito pouco acerca do que é um blues menor, pelo que tentei proceder a uma rápida revisão dos blues maiores e daí mostrar-lhe as diferenças entre esse e o blues menor, remetendo depois para o estudo-improviso que o seu professor pediu que ela preparasse.

Após a visualização do estudo que a aluna preparou e gravou em vídeo, comecei por elogiar o seu trabalho no que respeita a questões rítmicas e melódicas, pois não era fácil e fez um bom trabalho. Chamei a atenção da aluna para os pontos que se revelaram ainda frágeis com a tarefa – a aluna revela ainda tensão no corpo e na voz,

bem como alguns problemas de gestão da respiração e procurei dar-lhe alguns conselhos para procurar controlar esses parâmetros – preparar as peças devagar, prestando atenção à forma como prepara a inspiração e o ataque das notas, e ir aumentando de velocidade gradualmente. Outro dos aspetos que achei pertinente chamar a atenção foi a questão do scat utilizado, nem sempre a favorecer uma articulação rítmica ou fluência eficazes, pelo que também lhe dei algumas sugestões para melhorar.

Na análise do conteúdo melódico do estudo a aluna demonstrou que, à parte o 1º chorus, no qual percebeu estar a ser utilizada a escala blues, não sabia muito bem o que estava a cantar. Estivemos a analisar uma grelha simples de blues m (extraída do livro de Jamey Aebersold “Nothin’ But the Blues, pág. 17)) e falámos da possibilidade de alternar o uso da escala blues com alguns modos e escalas que funcionam sobre essa harmonia. A aluna percebeu e fez perguntas relacionadas com o assunto.

Por fim, pedi à aluna para improvisar um pouco sobre o play-along de uma grelha de blues menor utilizando a “blues scale”. Foi perceptível que a aluna ainda está pouco à vontade a improvisar sobre esta estrutura e a utilizar a “blues scale”. Como a aula já estava no fim, sugeri que a aluna (que é também pianista), como trabalho de casa, praticasse este tipo de exercício, cantando ao piano, de forma a garantir que está efetivamente a usar a escala que pretende – inicialmente a escala blues, e, numa fase posterior, os modos.

Senti que talvez devesse ter-me focado em menor quantidade de informação – provavelmente apenas na “blues scale”. É possível que tenha sido um pouco de informação a mais para uma aula só. Isso acabou por refletir-se na gestão do tempo, porque tencionava perguntar à aluna em que medida a aula tinha sido útil e se tinha alguma dúvida, mas já não houve tempo para o fazer.

Grelha de avaliação
 Aula Leccionada Supervisionada N° 1
 Aluna: Constança 2º ano supletivo
 C.M.P
 23/03/2021

Parâmetros de avaliação técnicos e artísticos		Níveis de desempenho			
		Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Blues menor	Conhecimento da estrutura de um blues menor e pelo menos de uma variante.	A aluna não consegue descrever a estrutura básica de um blues menor	A aluna consegue descrever uma estrutura de blues menor, ainda que com alguns erros	A aluna consegue descrever perfeitamente a estrutura básica de um blues menor, mas não uma variante	A aluna consegue descrever perfeitamente a estrutura básica de um blues menor e pelo menos uma variante
	Utilização eficiente da escala "blues"	A aluna não consegue utilizar a escala blues	A aluna consegue utilizar a escala blues, com algumas limitações	A aluna consegue utilizar a escala blues com relativo à vontade	A aluna consegue utilizar de forma correta e com à vontade a esc. Blues.
	Utilização correta dos vários modos	A aluna revela muitas dificuldades na aplicação dos modos	A aluna compreende quais os modos a aplicar mas revela ainda dificuldades de concretização.	A aluna compreende quais os modos a aplicar e utiliza-os com relativo à-vontade	A aluna compreende quais os modos a aplicar e utiliza-os com à-vontade
Compreensão musical	Compreensão dos pontos de tensão e relaxamento harmónicos e condução melódica sobre estes pontos	A aluna não demonstra compreender os pontos de tensão ou relaxamento	A aluna demonstra reconhecer os pontos de tensão e relaxamento harmónicos, mas ainda tem dificuldades em conduzir a melodia sobre esses pontos	A aluna demonstra já algum à-vontade conduzindo a melodia sobre os pontos de tensão e relaxamento já com alguma eficácia.	A aluna demonstra total compreensão dos pontos de tensão e relaxamento e consegue conduzir a melodia com à-vontade
Fraseado	Ritmo	A aluna tem dificuldade em articular o ritmo, facilmente se perdendo nos tempos.	A aluna consegue articular ritmicamente as ideias, mas tem dificuldade em sincopar ritmos	A aluna tem facilidade em expressar-se ritmicamente.	A aluna é muito segura ritmicamente.

Grelha de avaliação
 Aula Leccionada Supervisionada Nº 1
 Aluna: Constança 2º ano supletivo
 C.M.P
 23/03/2021

Parâmetros de avaliação técnicos e artísticos		Níveis de desempenho			
		Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Clareza na articulação e desenvolvimento melódico.	A aluna tem muita dificuldade em articular e desenvolver frases melódicas	A aluna consegue articular ideias melódicas mas tem dificuldade em desenvolvê-las	A aluna demonstra à-vontade na articulação e desenvolvimento melódicos.	A aluna é bastante clara na sua articulação e desenvolvimento melódicos.	
Articulação e scat	A aluna não consegue utilizar o scat de forma eficaz na articulação do ritmo.	A aluna consegue exprimir ideias rítmicas com um scat minimamente eficiente	A aluna usa o scat de forma natural e eficaz na articulação rítmica	A aluna usa o scat de forma muito eficaz na articulação rítmica	
Dinâmica	A aluna apresenta um registo monocórdico e "flat" em termos de dinâmica.	A aluna já revela algum grau de utilização de dinâmica.	A aluna revela boa gestão de elementos de dinâmica	A aluna revela excelente gestão de elementos de dinâmica	
Afinação	A aluna apresenta falhas graves na afinação de uma forma geral	A aluna consegue afinar numa forma geral mas quando se trata de notas mais dissonantes revela dificuldades	A aluna demonstra ter em geral uma boa afinação.	A aluna demonstra ter uma excelente afinação de forma geral.	

Supervisão da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Fátima Serro	Instrumento: Canto Jazz	Ano/Turma: 2º supletivo
Escola Conservatório de Música do Porto Professor Cooperante: Francisco Pereira	Nº de aula:1	Data: 23.03.21

Comentário do Professor Cooperante

A 23 de Março estagiária Fátima Serro, cumprindo com as orientações de regulamentos do Mestrado em Ensino de Música ministrou uma aula à aluna Constança Lidegran (aluna no 11º ano de Canto Jazz do Conservatório de Música do Porto, no regime supletivo).

De acordo com as indicações recebidas enviou dentro do prazo estabelecido o plano de aula e foram realizados os devidos procedimentos em relação aos contatos com os demais intervenientes na observação da aula, nomeadamente a prof. Barbara Francke.

A aula, que foi dada por meio da plataforma ZOOM pelas imposições do confinamento, iniciou à hora prevista e teve a duração de 45min.

A estagiária cumpriu com o plano previsto tendo realizado as várias tarefas propostas e ainda, fruto da sua experiência e conhecimentos como docente, aproveitou vários momentos e oportunidades para introduzir assuntos relevantes que contribuíram para uma dinâmica contínua e produtiva.

Procurou orientar a aluna nos vários momentos da aula e, apesar da distância, manter uma comunicação fluída e contínua.

O planeamento da aula foi adequado às necessidades da aluna e realista em termos da quantidade de trabalho proposto para o tempo disponível. Foi dando o feedback necessário e acompanhou os vários exercícios da aluna com insights oportunos.

No final da aula realizou uma sùmula das atividades realizadas e deu ainda possibilidade à aluna de realizar uma reflexão sobre os assuntos abordados e a oportunidade de esclarecer algumas dúvidas ou questões em aberto.

A estagiária, fruto do seu longo e vasto currículo na docência e no ensino, demonstrou conhecimentos técnicos, musicais e culturais que são necessários à docência das artes performativas. Não encontro qualquer assunto digno de menção. Cumpriu com os objetivos propostos.

Assinatura:



Supervisão da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Fátima Serro	Instrumento: Canto Jazz	Ano/Turma: 2º supletivo
Escola: C. M. P. Professor Cooperante: Francisco Pereira	Nº de aula:1	Data: 23.03.21

Comentário da Professora Supervisora

Acompanhamento de uma aula de canto jazz lecionada pela estagiária Fátima Serro no Conservatório de Música do Porto. A aula decorreu online, via Zoom, tendo a supervisão sido feita pela mesma via.

O tema da aula foi: Interpretação e improviso sobre a forma blues menor.

A aula decorreu num ambiente agradável e construtivo.

A aluna foi introduzida ao tópico acima mencionado, partindo do nível de conhecimento que trazia para a aula. Apenas este facto já se mostra como sendo bastante desafiante, tendo em conta a complexidade da temática a ser trabalhada. A aula foi muito bem estruturada, as partes práticas e teóricas foram trabalhadas de forma equilibrada. Houve um grande fluxo de informação. Sugestões técnicas vocais foram discutidas, bem como questões musicais e de consciência corporal. Foram trabalhados os seguintes pontos:

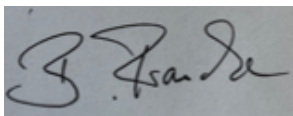
- Aperfeiçoamento de sílabas “scat”, sua articulação e marcações;
- Perguntas técnicas sobre escalas e suas origens;
- Possíveis fontes de inspiração (por exemplo, gravações);
- Exercícios rítmicos de “scat” sem melodia;
- Improvisação livre na forma blues;

Foram dadas instruções claras sobre o que precisa ser melhorado. A aluna foi sempre convidada a pensar de forma criativa. Existiu assim durante toda a aula uma boa relação

entre “input” e “output”. Tarefas e sugestões para o trabalho em casa foram dadas. A lição foi um grande sucesso! Talvez a quantidade de informações novas tenha sido um pouco demasiada para uma aula de 45 minutos.

Profª Barbara Francke
(Escola Superior de Música do Porto (ESMAE))

Assinatura:



PLANO DE AULA [RAMO INSTRUMENTO, JAZZ E CANTO]

Aula lecionada nº 2 (Aula Presencial) – 1.06.2021

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório de Música do Porto

Ano/Grau: 10º ano

Duração da aula: 45 min.

Regime de frequência: Supletivo

Nome da aluna: Sofia

Estagiário(a): Fatima Serro

OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

Conhecer a escala pentatónica maior e menor

Continuar o estudo do tema “Summertime”

Criar variações melódicas simples à volta da melodia original

Improvisar utilizando as escalas pentatónicas

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Técnica vocal – agilidade e extensão
- Escalas pentatônicas maior e menor
- Standard do período do swing – forma AB
- Variação e manipulação melódica do tema, com e sem letra

DESENVOLVIMENTO DA AULA

0 a 5' – Apresentação dos objetivos da aula;

6' a 15' – aquecimento vocal – trabalhar a colocação, a extensão e a agilidade

16' a 30' – continuação do tema em estudo – Summertime

30' a 40' – variação e manipulação melódica c/ e s/ letra, tendo por base a escala pentatônica menor

40 a 45' – feedback, esclarecimento de dúvidas

RECURSOS E FONTES

“Summertime” – Standards Real Book – 2000, Sher Music

I-Real Pro – aplicação p/ gerar play-backs de estudo

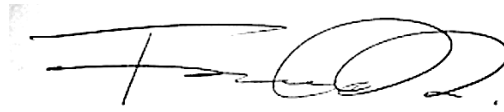
Quadro

Coluna de amplificação

Teclado

AVALIAÇÃO

- hetero-avaliação feita ao longo da aula;



Aula lecionada nº 2

REFLEXÃO

Esta aula decorreu dentro do previsto na planificação, tendo sido possível cumprir tudo o que estava planeado. Estiveram presentes o prof. cooperante Francisco Pereira e a profª supervisora Barbara Francke. A aluna foi recetiva e colaborante, respondendo bem a tudo o que foi proposto. A aluna já conhecia bem o tema, pelo que foi possível concentrarmo-nos na questão das variações melódicas e improvisação. A aluna não conhecia ainda as escalas pentatónicas maior e menor, mas apanhou a sua sonoridade rapidamente, tendo conseguido aplicá-las com facilidade tanto à improvisação sem letra como à variação melódica com a letra. Foi ainda possível fazer um exercício que não estava planeado, que foi um diálogo pergunta-resposta de frases improvisadas, sobre o play-along instrumental. Os objetivos foram conseguidos com sucesso, em parte devido à facilidade demonstrada pela aluna em interiorizar o ambiente escalar pentatónico, mas também devido à sua predisposição para improvisar.

Parâmetros de avaliação técnicos e musicais		Níveis de desempenho			
		Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Técnica Vocal	Suporte respiratório e colocação vocal.	A aluna revela fraco suporte respiratório e muitas dificuldades em colocar a voz de forma a que soe estável, clara e “sem esforço” na maior parte da sua tessitura	A aluna já consegue estabilidade vocal na parte central da tessitura, mas ainda apresenta dificuldades de colocação vocal nas zonas extremas.	A aluna consegue colocar a voz de forma estável, clara e “sem esforço”, encontrando apenas dificuldades pontuais	A aluna tem bom suporte respiratório e facilidade em colocar a voz de forma estável, clara e “sem esforço” ao longo da sua tessitura
	Extensão	A aluna apresenta uma tessitura muito limitada e muita resistência às estratégias para a expandir.	A aluna revela dificuldades na transição da voz de peito para notas mais agudas	A aluna revela flexibilidade vocal, apesar de mostrar alguma dificuldade nas zonas de passagem	A aluna revela confiança e flexibilidade vocal ao longo da sua tessitura, respondendo bem aos desafios solicitados.
	Afinação	A aluna revela muitas dificuldades de afinação	A aluna revela dificuldades pontuais de afinação	De uma forma geral, a aluna não apresenta problemas de afinação	A aluna é muito segura na afinação.
Interpretação do tema	Dicção	A aluna apresenta sérios problemas de dicção e dificuldade em corrigi-los.	A aluna apresenta alguns problemas de dicção, mas consegue corrigi-los com prática.	A aluna demonstra facilidade na dicção e na correção de erros pontuais.	A aluna apresenta uma dicção correta e clara.
	Afinação	A aluna revela muitas dificuldades de afinação	A aluna revela dificuldades pontuais de afinação	De uma forma geral, a aluna não apresenta problemas de afinação	A aluna é muito segura e precisa na afinação.
	Coordenação frases/respirações	A aluna ainda não consegue coordenar as frases e as respirações	A aluna demonstra dificuldades pontuais na coordenação das frases com as respirações.	A aluna coordena bem as frases e as respirações	A aluna coordena perfeitamente as frases e as respirações

Aula Supervisionada N° 2
 Aluna: Sofia 10° ano
 C.M.P
 01/06/2021

Tabela de avaliação

Parâmetros de avaliação técnicos e musicais		Níveis de desempenho			
		Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
	Ritmo	A aluna tem dificuldades rítmicas e precisa trabalhar mais para melhorar.	A aluna tem algumas dificuldades rítmicas, mas esforça-se por as ultrapassar.	A aluna tem um bom sentido rítmico	A aluna tem um sentido rítmico acima da média
	Melodia	A aluna apresenta dificuldades de leitura ou de entoação e precisa trabalhar mais para melhorar.	A aluna apresenta dificuldades de leitura ou de entoação mas esforça-se por melhorar	A aluna tem boa leitura melódica e aprende as melodias com facilidade	A aluna tem excelente leitura e é rápida a aprender as melodias
	Aplicação do swing	A aluna demonstra muita dificuldade em “swingar” o ritmo.	A aluna percebe o conceito de “swing” mas ainda tem dificuldade em o pôr em prática.	A aluna já começa a mostrar autonomia na aplicação de “swing” ao ritmo do texto	A aluna consegue “swingar” o ritmo do texto de forma autônoma
Variação melódica c/ letra	Inflexões e “embellishments”	A aluna ainda não consegue pôr em prática este tipo de recursos.	A aluna reconhece os recursos mas tem dificuldade em aplicar alguns deles	A aluna consegue imitar exemplos e está a começar a utilizar estes recursos.	A aluna tem facilidade em usar estes recursos
	Simplificação / elaboração melódica	A aluna tem muita dificuldade em criar variações melódicas	A aluna já consegue articular variações melódicas simples.	A aluna demonstra algum à-vontade na articulação e desenvolvimento de variações	A aluna tem facilidade em articular e desenvolver variações melódicas.
Variação melódica s/ letra	Utilização da escala pentatônica menor	A aluna ainda não consegue entoar a escala com segurança.	A aluna consegue entoar a escala mas ainda tem dificuldades em utiliza-la p/ improvisar.	A aluna consegue utilizar a escala	A aluna demonstrou facilidade na utilização da escala p/ improvisar.
	Afinação	A aluna não consegue afinar bem quando improvisa	A aluna demonstra dificuldades pontuais com a afinação ao improvisar	A aluna mantém a afinação ao improvisar, duma forma geral	A aluna não demonstra quaisquer problemas na afinação ao improvisar

Supervisão da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Fátima Serro	Instrumento: Canto- Jazz	Ano/Turma: 1º ano supletivo
Escola: C.M.P. Professor Cooperante Francisco Pereira	Nº de aula: 2 (presencial)	Data: 1.6.2021

Comentário do Professor Cooperante

A estagiária cumpriu com o plano elaborado. Estabeleceu rapidamente uma ligação de confiança e trabalho com a aluna, comunicando de forma clara os objetivos e indicações que foram necessários. Apesar de ter um plano específico, que foi integralmente cumprido dentro do tempo de aula, teve sempre o cuidado de complementar com informação pertinente, correções adequadas e reforçando positivamente as conquistas da aluna.

A aula teve vários momentos que se sucederam de forma orgânica, com informação teórica quando necessária e envolvimento prático com participação ativa em determinadas passagens. De referir ainda que não existiram tempos mortos, tendo preparado material necessário à aula e trazendo os meios de que necessitou.

A estagiária, que assistiu a várias aulas da aluna, complementou a atividade que o docente vinha a realizar e tornou a aula num momento de continuidade que foi valioso para todos os envolvidos.

No final da aula a estagiária realizou uma sùmula da matéria abordada e deixou algum tempo para dÙvidas, comentários e outras observações pertinentes.

Fruto da sua experiência de vários anos na docência e no meio artístico, a estagiária demonstrou domínio teórico, técnico e pedagógico de excelência, não pedindo nada eu não fosse capaz de realizar nem impôs qualquer restrição desnecessária às ações da aluna.

Assinatura:



Supervisão da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Fátima Serro	Instrumento: Canto- Jazz	Ano/Turma: 1º ano supletivo
Escola Professor Cooperante Francisco Pereira	Nº de aula: 2 (presencial)	Data: 1.6.2021

Comentário da Supervisora

Assisti a uma segunda aula de Canto-Jazz da estagiária Fátima Serro, lecionada a uma aluna do Conservatório do Porto. O tema trabalhado foi o famoso “Summertime” da ópera Porgy and Bess de G. Gershwin. A aula começou com um aquecimento vocal, estando este relacionado com a aprendizagem de aspetos de técnica vocal. Nos vocalizos foram também introduzidos exercícios com a escala pentatónica maior e menor, tendo em conta a colocação, agilidade e extensão da voz. A aluna, que teve alguma dificuldade com a afinação foi ajudada pela estagiária com a técnica de vibração labial.

Tendo o tema sido cantado pela aluna duas vezes em andamento médio swing, a estagiária trabalhou questões de respiração e fraseado. De seguida executaram-se algumas experiências utilizando a melodia, com variações e pequenas manipulações da mesma, com e sem a letra. Lentamente passaram para uma improvisação mais livre, sempre com base na escala pentatónica, sem envolver outras notas (este ponto foi particularmente desafiante para a aluna).

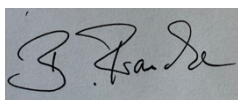
Um “jogo musical” de pergunta e resposta com frases de blues (pentatónicas) entre professora e aluna, trouxe um ambiente inspirador e deu à aluna mais segurança na linguagem. Através deste método, os motivos pentatónicos puderam ser trabalhados com o texto. O trabalho continuou com várias outras questões como: dar o tempo aos músicos, criar uma ideia para o início (vamp inicial), sinal para indicar o fim da improvisação e criação de um final para o standard. A estagiária acompanhou a aluna ao piano, utilizando também uma gravação I-Real Pro para gerar playbacks de estudo.

Estou convencida, de que a aluna aprendeu bastante nesta aula e saiu contente com os novos impulsos adquiridos.

Prof.a Barbara Francke

Escola Superior de Música (ESMAE) do Porto

Assinatura:

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'B. Francke', is placed on a light gray rectangular background.

2.3.3 Caracterização da Classe de Conjunto (Combo)

Este combo é composto por cinco elementos entre os 15 e os 16 anos - Sax alto (António), guitarra (Tomás) e três bateristas (Miguel, Francisco e Pedro), todos a frequentar o regime integrado. Dada a característica - difícil de gerir - de haver três bateristas, o professor tomou a decisão de pôr cada um deles a assumir diferentes papéis, de forma rotativa - um fará linhas de baixo num piano elétrico (utilizando um som de contrabaixo), outro tocará vibrafone e o terceiro ficará na bateria. Esta decisão faz toda a diferença na gestão do combo, uma vez que permitirá que funcione com uma formação mais tradicional, passando a haver a habitual secção rítmica - bateria, baixo e instrumentos harmónicos, que é também mais indicada para o nível dos alunos e para o tipo de repertório que irão abordar. Permite também a estes bateristas ganhar alguma versatilidade, passando a conhecer um pouco mais por dentro não só o papel do seu próprio instrumento, mas também o papel do contrabaixo e do vibrafone num grupo de jazz.

2.3.4 Observação das classes de conjunto

Como já referi, estas aulas estão organizadas em grupos de três tempos, pelo que a maioria dos relatórios de observação corresponde a três aulas observadas. São aulas práticas, onde os alunos têm verdadeiramente a oportunidade de experienciar o que é o trabalho de um músico de jazz em grupo, essenciais para compreender a essência desta música e para pôr em prática conceitos e conteúdos teóricos que, sem esta prática, pouco ou nada significam. Este grupo infelizmente não incluiu nenhum(a) vocalista. Por serem aulas essencialmente de cariz prático, tentei assistir ao máximo de aulas presenciais, uma vez que, em situação de aulas à distância este cariz se perde. No entanto, até precisamente para ter uma noção do que um professor de combo pode fazer com os alunos à distância, foi interessante observar algumas destas aulas. Apresento aqui apenas uma das presenciais e uma aula on-line, a título demonstrativo. As restantes aulas poderão ser encontradas no capítulo Anexos (III).

Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Fátima Serro	Disciplina: Classe de conjunto - Combo	Ano/Turma: 10º ano
Escola Professor: C.M.P. João P. Brandão	Nº de aula: 1, 2 e 3	Data: 08.01.21 Hora: 10.40h - 13h

Registo de observação diário

É a primeira aula do 2º período. Esta aula tem lugar numa sala espaçosa, arejada, com luz natural. A sala encontra-se muito bem equipada, com piano acústico vertical, dois pianos elétricos, contrabaixo, bateria, vibrafone, dois amplificadores (guitarra e baixo), quadro branco, estantes, mesas e cadeiras.

10.54h - O prof. manda os alunos entrarem na sala e estes preparam os instrumentos para começar. O prof. ajuda a verificar ligações de amplificadores. Propõe começarem com a revisão de um tema já iniciado no 1º período - Opus de Funk (um blues). Os alunos estão de máscara (exceto o saxofonista), com alguma distância. Começam finalmente às 10.59h. O prof. conta para iniciarem a introdução (intro). Interrompe-os várias vezes para corrigirem pequenos detalhes - uma troca do 2 e do 4 no prato de choque, p. ex. O prof. marca o tempo com palmas e marca os *kicks*¹ do arranjo. No fim da exposição manda recomeçar num tempo um pouco mais rápido. Interrompe no final da intro e pede para repetirem apenas com os elementos da secção rítmica, para “limpar” pormenores. O vibrafonista está a usar quatro baquetas pela primeira vez e a adaptar-se. Recomeçam, mais rápido. A música já se desenvolve com mais fluidez. O prof. dá indicações ao baterista durante o solo do sax para manter o padrão do *ride*². O saxofonista revela já alguma fluidez na técnica e no discurso musical. Solo do guitarrista, claramente um elemento com menos experiência. No fim do solo do guitarrista, o prof. interrompe e explica ao baterista e ao “baixista” a importância de marcarem as semínimas durante o solo dos colegas e de não deixarem “cair” o tempo. Propõe tocarem mais um pouco a acompanhar o solo da guitarra. Vai dando indicações à bateria e ao baixo. Voltam a parar no fim do *chorus*³ do guitarrista. O prof. sugere que haja diferentes dinâmicas nos vários *choruses*. Pretende que recomecem o solo da guitarra com uma dinâmica mais suave no primeiro chorus, crescendo um pouco no segundo. Tentam mais uma vez. O solo segue para o vibrafonista e voltam à exposição. O prof. manda parar, diz que o tempo está a cair muito. Manda voltar ao solo do vibrafone e diz ao aluno “chuta para aí, não tenhas medo das tuas baquetas novas”, incentivando-o a arriscar mais.

¹ *Kick*: “a specific rhythm played by the drummer and/or all of the rhythm section players, as brief as a single eighth note, or as long as two measures or more.” (Weir, 2005, p. 96)

² *Ride* pattern: “A specific rhythm pattern that jazz drummers play on the ride cymbal when in swing feel” (idem)

³ *Chorus*: “one full time through the chord progression of a song.” (idem, p.95)

Manda parar ao fim do *chorus*, diz ao baterista que está a fazer marcações de final de *chorus* sempre iguais e que devia tentar variar um pouco, mas sem largar o *ride*. Repetem do mesmo sítio e voltam à reexposição (feita pelo sax). Na transição para a coda, atrapalham-se e param. Estão a tocar de cor e já não está presente o arranjo. O prof. cantarola a coda em scat, para lhes lembrar como é e propõe-lhes repetirem. Repetem várias vezes, até sair melhor. O prof. pede para juntarem a 2ª parte do tema à coda, para fazerem a transição. O tempo está agora bem mais rápido. Corre melhor. O prof. observa: “Boa, nada mal! A seguir rodamos os bateristas”. (Fim do 1º tempo).

11.25 (2º tempo) – Continuam a trabalhar o mesmo tema (Opus de Funk), mas os bateristas alternam as tarefas. O aluno que estava na bateria vai para o piano acústico (ainda não se sente seguro para fazer os baixos), com a partitura, a tentar acompanhar o papel do baixo. O que estava no piano elétrico vai para a bateria; o prof. senta-se ao piano elétrico fazer os baixos. Repetem a mesma música do início. O novo baterista é um pouco mais velho, tem mais segurança e à-vontade. Fazem mais uma ronda de solos. O prof. manda parar depois do solo de guitarra. Dá indicações ao aluno que está a aprender a fazer os baixos. Dá também indicações ao guitarrista, relativamente à curva de solo, diz-lhe para começar com menos notas e gradualmente ir acrescentando. O guitarrista ainda tem pouca experiência, mas não tem medo de pôr em prática o que o prof. pede. Este diz ao novo baterista para tentar criar dinâmicas diferentes no 2º *chorus* de solo dos colegas. Recomeçam. Não corre como o prof. espera e repetem várias vezes, à medida que este dá indicações. O prof. exemplifica, usando ritmos e onomatopeias, gesticula com os braços e puxa por todos: “ainda mais intenso, aí!”. “Também podes ajudar um bocadinho”, voltando-se para o guitarrista. Vai a seguir para a bateria exemplificar o intensificar do *comping*⁴ que ele pretende que o baterista faça. “Qualquer coisa que resolva no final”. Repetem. “Quem é que esteve a puxar por isto? Foi ele!” diz, referindo-se ao saxofonista. “Ó pá, estás à espera que aconteça alguma coisa...! Tens de ser tu! Repetem. “Dá-lhe!”, gesticula, fazendo movimentos como se estivesse ele a tocar. “Dá-lhe!”. O baterista mantém a sua pose tranquila e um pouco desanimado, suspira. “Estou-te a chatear muito hoje, não é?”, diz o professor. O aluno diz que não e sorri. Repetem. “Está melhor!”. Ele diz que provavelmente o que o baterista está a fazer são influências do rock & roll, mas explica que no jazz é diferente, há que justificar

⁴ Comping: Expressão de gíria que se refere ao acompanhamento (complemento) feito pela secção rítmica a um solista. (nota da autora)

mais “breaks” com um crescendo.

11.50h - Rodam mais uma vez. O aluno que estava na bateria vai agora para o piano elétrico e o vibrafonista vai para a bateria. O aluno que estava no piano pede ao professor para sair mais cedo. Recomeçam o mesmo tema. O prof. fala com os alunos sobre ferramentas de comunicação entre elementos dum combo. Fala de imitação de ideias - agarrar uma ideia do baterista, por exemplo. Recomeçam. O prof. continua a dar indicações ao novo baterista para crescer, enquanto uma ideia se repete. Propõe continuarem até ao final de seguida. Vão do solo do sax. O prof. puxa pelo baterista, fazendo movimentos com os braços como se tocasse. “Não largues o prato! Se vocês largam o *groove*⁵, fica um buraco grande”. “Outra vez!” “Isso!” (quando o baterista responde ao que ele procura).

11.57h – O prof. pede ao guitarrista para definir melhor o fim do seu solo. “O solo só acabou porque definimos que eram dois choruses, não foi?” Aluno dá uma desculpa. “Pois, mas agora é para solar.” Retomam e páram de novo. Dirige-se ao baterista: “Francisco, tens de marcar a estrutura!”. Diz-lhe também para ouvir mais o guitarrista e interagir com ele. Repetem. Após o solo de guitarra, regressam ao tema e fazem a coda. “Ok, pronto, havemos de voltar a isto” A dificuldade aqui é ouvir os outros enquanto continuamos a tocar”. “Mas está melhor”.

12.05h - Fazem um intervalo antes de iniciar o 3º tempo da aula.

12.20h - Regresso do intervalo. “Ok, vamos aqui ouvir uma coisa nova”. Prof. põe a tocar um mp3 com uma proposta de novo tema: “Mamacita”, de Joe Henderson. É outro blues, mas agora com ritmo *latin*. O prof diz que já lhes enviou o pdf e procura no computador uma partitura em Mib para o saxofonista. Os alunos abrem o pdf nos telemóveis e o prof. volta a reproduzir o tema, para acompanharem com a leitura da partitura. Os alunos colocam dúvidas sobre a cifra, e o prof. ajuda-os na descodificação. “Hã? Espetacular, não tem nada que saber...!”, termina, brincando.

12.30h - O prof. envia o mp3 aos alunos. “Vamos ver só o groove inicial?” Ajuda o rapaz que vai fazer os baixos no piano elétrico e apanhar a linha do baixo. Pergunta-lhe em que consiste o groove do baixo” - “é só tónica e quinta, não é?” “E então quando vais para sib, como é que fica?” (Tenta que ele chegue lá por dedução). Chama a atenção para a linha nos últimos 4 compassos, que é um pouco diferente.

⁵ *Groove*: “Rhythmic style, such as swing or bossa nova” (Weir, 2005, p. 95)

Depois vai ter com o guitarrista e chama-lhe a atenção para certos kicks na partitura. Diz-lhe para perguntar ao prof. de instrumento como lhe sugere que faça certos acordes. Ouvem de novo o mp3 para o baterista ver o que tem de fazer. Começam a tentar colar o groove inicial - bateria, baixo e guitarra. “É esse o *voicing*⁶ que fazes para F7?” - pergunta ao guitarrista. Faz-lhe algumas perguntas básicas sobre cifra, a ver se ele já sabe descodificá-la. Vai ao quadro tirar algumas dúvidas que persistem. Passam alguns minutos a esclarecer dúvidas. Volta ao rapaz que faz os baixos para o ajudar. O guitarrista apresenta muitas dúvidas básicas. O prof. puxa por ele, tentando que ele chegue a algumas conclusões por analogia a outros temas que anda a ver no instrumento. Vão passando todos os acordes do tema, para assegurar que ele os faz corretamente e só então passam aos da grelha de solos.

12.55h - Voltam a tentar tocar a intro, “agora com as notas todas!”. O guitarrista faz perguntas sobre aspetos técnicos e o prof. responde que “cenas técnicas esclareces com o teu professor de instrumento, isso não te sei dizer”. Passam aos 4 compassos finais, onde há outros kicks. Repetem duas ou três vezes, para limpar. Tiram dúvidas, voltam a repetir. Pede ao baixo para fazer sozinho uma certa passagem, para os outros ouvirem onde cai o kick. Depois juntam os outros dois. Entretanto, o saxofonista está à janela há bastantes minutos, possivelmente a transpor a parte dele para mib. Os outros continuam a limpar os kicks da exposição. Repetem uma vez mais. O saxofonista, entretanto, já tem a partitura pronta e junta-se a eles. Repetem do início da exposição, em loop, para se habituarem. O prof. vai cantando a melodia com o saxofonista e marcando os kicks com palmas. Ficam em loop até ao final da aula.

13.05h - O prof. termina a aula, pedindo aos alunos para verem o tema em casa e com os respetivos professores de instrumento.

Reflexão

Nesta aula os alunos estiveram a fazer revisão de trabalho anterior, o qual já se encontrava um pouco esquecido por causa das férias de Natal. Estiveram a trabalhar dois arranjos sobre estruturas de blues, um em swing e outro em latin, no qual tiveram de expor os temas com os respetivos kicks rítmicos e improvisar sobre a

⁶ *Voicing*: “The arrangement of chord tones and extensions as played by a pianist or guitar player.” (Weir, 2005, p. 96)

grelha harmónica. Estiveram a trabalhar improvisação - pondo em prática diferentes *feelings* rítmicos, e conteúdos teóricos como cifragem de acordes, estrutura, harmonia, melodia, escalas etc., que aprendem nas aulas de instrumento e de treino auditivo. Os instrumentos solistas - saxofone, guitarra e vibrafone - estiveram a trabalhar o desenvolvimento dos seus improvisos e a secção rítmica trabalhou o acompanhamento dos improvisos dos colegas, principalmente aspetos relacionados com a manutenção do tempo e com a criação de curvas dinâmicas nos solos. Trabalharam ainda a interação e a capacidade de ouvir e reagir ao que outro faz, sem descurar o seu próprio papel. Como se trata de alunos do 10º ano (sendo o 1º ano da variante jazz), são conteúdos e conceitos que os alunos estão a começar a aprender a pôr em prática e a tentar dominar e penso que os blues são estruturas muito indicadas para o fazer, pela simplicidade harmónica e estrutural que apresentam.

Para os conduzir na direção pretendida, o prof. usou metodologias como instruções verbais e gestuais, demonstrações (através de palmas e gestos), a repetição em diferentes andamentos. Na minha opinião, poderia ter havido um momento numa aula tão longa (e por vezes densa), em que se poderiam visualizar alguns exemplos a partir de fontes áudio ou vídeo, para mostrar aos alunos (principalmente ao baterista) exatamente o que o prof. queria dizer com as “diferentes dinâmicas”, porque me pareceu que ele não sabe bem de que forma poderia consegui-lo. Penso que o clima da sala de aula foi claramente promotor de aprendizagem, decorrendo com ritmo e sem quebras que poderiam proporcionar distrações. A linguagem utilizada pelo prof. foi completamente informal e adequada às necessidades dos alunos e o comportamento dos mesmos não apresentou necessidade de qualquer chamada de atenção. A avaliação dos alunos foi feita através de feedback direto do professor.

Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Fátima Serro	Disciplina: Combo on-line, via Teams	Ano/Turma: 10º
Escola Professor: João Pedro Brandão	Nº de aula: 7, 8, 9	Data: 9.04.21

Registo de observação diário

(Aula síncrona on-line)

10.40h – Todos estão presentes na sessão do Teams. O prof. pergunta como correram as férias da Páscoa. Fala sobre os trabalhos que recebeu: faltava um dos trabalhos, o do António. Pede aos alunos para ouvirem a versão do “Take the A-Train”, cujo link lhes enviou e que tentem perceber a estrutura do arranjo – intro, tema, solo de quem, quantos chorus, o que se passa a seguir. Dá-lhes 10 minutos para cumprirem a tarefa.

11h - Reúne de novo os alunos e pede a cada um para expressar as conclusões a que chegou.

Tomás: Introd + A + intro + solo sax + solo piano + mini improv. guitarra + solo bateria + tema + final

Francisco: Intro + Tema (AABA) + solo sax 16 ch. + solo piano 16 chorus (ch.) + 4's ch. bateria + tema

Pedro: Intro + tema (AABA) + solo sax + solo piano + 4's c/ bat + tema

Miguel: diz a mesma coisa

Antonio: Intro + AABA + solo 2 ch. sax e 2 ch. piano + 4's banda toda + bateria + tema (só BA) + “Outro”

11.15h – O prof. refere que há observações muito diferentes e pede a todos para voltarem a ouvir, comparando com o que todos os colegas disseram e tentarem chegar a conclusões mais precisas. Volta a dar-lhes mais 10 minutos.

11.26h – Os alunos apresentam as correções:

Tomás – estrutura tema AABA – solo sax 1 ch. + 1 ch. piano + BA

Miguel – aconteceu algo em casa e não ouviu a música outra vez

Francisco – Intro + tema AABA + solo sax 16 ch. + piano 16 ch. + 4's banda toda “contra” a bateria + tema BA + coda

Pedro – Intro + tema AABA + 16 ch. sax + 16 ch. piano + (banda toda + bateria) + BA + coda

António – conclui que nos 4's há uma frase pré-definida que a banda toca + solo bateria

11.32h – O prof. pergunta o que são esses 16 compassos nos solos – “É meio chorus? Sobre o que improvisam os músicos exatamente?”. Francisco diz: sax faz AA e piano faz BA. - “E naqueles 4's em que toca a banda toda, que estrutura é usada? António responde que “há uma espécie de frase pré-definida e depois uma resposta da bateria que acontecem nos A's e reexpõem só o BA para completar a estrutura”.

O prof. confirma e fala sobre a manutenção da estrutura ao longo de todo o arranjo, com exceção da intro e da coda, que fogem a esta regra: “O que eu quero, quando vos ponho a tocar com as versões originais é que vocês estejam cientes destas coisas – onde está a começar a estrutura, onde vai para o B, etc.”.

11.50h - “Agora vou-vos propor que trabalhem no que não está tão bem nos trabalhos que vocês enviaram: Pedro: vê de novo o “Big Bertha”, atenção às mudanças de estrutura, não é preciso assinalá-las de forma tão exuberante; Miguel: também te sugiro que vejas de novo o Big Bertha. Estás a atrapalhar-te com questões de tempo. Vê também o “Equinox”, tenta fazer mais parecido com o que a bateria faz, e com o que o baixo faz; António: vai gravar o que não gravaste ainda; Francisco: Não gravaste o Opus de Funk, grava-me esse; Tomás (que não tinha enviado nada): vai gravando o que puderes. Quando conseguires envia-me para o mail. Ouve os temas, e imita o que puderes”. O aluno propõe imitar o guitarrista do Big Bertha: “Sim, ouves as frases dele e imitas logo a seguir, ou alguma pequena ideia de que gostes.” Aluno diz que enviou há poucos minutos algumas gravações que faltavam.

12.05h - O prof. dispensa de novos os alunos, pedindo-lhes que entreguem as tarefas até ao final da aula, dizendo que se tiverem dúvidas, podem contactar, pois ele está com a sessão ligada até ao final da aula.

12.15h – O prof. vê as gravações que o Tomás enviou e depois restabelece ligação com o aluno para lhe dar feedback. Pede-lhe especificamente para gravar de novo alguns dos temas, dando especial atenção ao comping.

12.25h - A sessão mantém-se aberta até ao final da aula, mas os alunos não contactam mais. Entretanto entregam as tarefas via Teams.

Reflexão

Nesta aula síncrona online, o prof. procurou que os alunos focassem a sua atenção na audição ativa duma versão do “Take The A-train”. Trabalharam-se os conceitos de estrutura do tema e estrutura do arranjo – em quantas partes se divide, quem fez solos e em que parte da estrutura, como apresentaram a reexposição, etc. Foi curioso ver como na primeira chamada, poucas versões coincidiram, em termos de perceções do arranjo. Mesmo em termos da contagem de compassos, os alunos perceberam coisas bem distintas, não tendo sido claro para eles, inicialmente, sobre que harmonia improvisaram os solistas, nem o que se passou depois dos solos, antes da reexposição do tema. Apesar de tudo, perceberam que houve ali uma troca de frases – a que chamaram “quatro’s”. Mas, com algumas questões que o professor levantou, na segunda audição os alunos foram capazes de descobrir mais pormenores e as coisas foram ficando mais claras. A noção de que os solos se desenrolaram sobre partes da estrutura do tema (AA para o saxofone, BA para o pianista) e que depois dos solos o combo e a bateria fizeram uma espécie de pergunta-resposta durante os dois A’s, tendo a reexposição do tema incidido apenas no BA restante acabou por ficar clara, e os alunos aprenderam que nem sempre se improvisa sobre chorus inteiros, que é possível dividir a estrutura entre vários solistas e que a reexposição do tema pode ser apenas parcial, num arranjo. Também foi possível constatar que, entre alunos principiantes, coisas que parecem tão simples como contar compassos num arranjo, e perceber como está delineada a estrutura do mesmo não é assim tão intuitivo. Os alunos confundem-se a contar e não é claro para todos como distinguir diferentes partes. É importante que o professor esclareça se essas noções básicas estão bem compreendidas, fazendo perguntas. Penso que a estratégia usada pelo professor foi boa, uma vez que os alunos aprendem melhor se forem eles próprios a descobrir certas coisas. Relativamente às tarefas que os alunos já tinham enviado, é sempre importante a parte de receber o feedback do prof., para o aluno perceber em que e como pode melhorar. Penso que foi uma aula proveitosa.

2.3.5 Aulas Lecionadas e supervisionadas – Classe de Conjunto

Neste subcapítulo apresento as Planificações das aulas lecionadas de classe de conjunto, respetivas Reflexões, grelhas de avaliação e comentários dos professores Cooperante e Supervisora: As duas primeiras aulas lecionadas foram *online*, devido à obrigatoriedade de confinamento. O professor João Pedro Brandão achou pertinente aproveitar-se a situação de aulas à distância para levar a cabo uma aula mais teórica, onde

se reveriam uma série de conteúdos que se torna essencial estarem bem compreendidos para que os alunos consigam analisar e perceber as harmonias dos temas que vão tocar na aula. Sendo assim, resolvi voluntariar-me para lecionar estes dois tempos. A terceira aula foi já presencial. Ambas contaram com a supervisão da professora Barbara Francke.

PLANO DE AULA |RAMO INSTRUMENTO, JAZZ E CANTO

ANO LETIVO 2020-2021

Aulas nº 1 e 2 – 23.04.2021

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório Música do Porto

Ano/Grau: 10º ano

Duração da aula: 45 + 45' (aula síncrona)

Regime de frequência: Integrado/Supletivo

Número de alunos: 5

Estagiário(a): Fátima Serro

OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

Rever o campo harmónico das escalas Maiores;

Compreender a relação do campo harmónico da escala maior com o da sua relativa menor;

Analisar o campo harmónico da escala menor natural;

Compreender o porquê de nas tonalidades menores se utilizar o V7 e o VII graus da menor harmónica;

Codificação e descodificação da cifragem dos acordes

Analisar a harmonia do tema “Blue Bossa” e identificar as escalas a utilizar na improvisação;

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Temas em tonalidade menor;
- Campo harmónico tonalidade menor c/ V7(b9/b13) e Vø7

DESENVOLVIMENTO DA AULA

11.25h – estabelecimento de ligação na plataforma Teams com o professor cooperante e com os alunos;

11.26 – 11.30h - apresentação dos objetivos da aula;

11.31 – 11.45h – Partilha de ecrã para iniciar revisão dos acordes que se formam sobre os vários graus da escala maior, utilizando como modelo a escala maior de Dó. A escrita dos acordes será feita num ficheiro de software musical - “Finale”. Construção dos acordes com a ajuda dos alunos, através de perguntas, aproveitando para analisar os intervalos que constituem os acordes e a sua classificação.; audição de cada acorde, reproduzindo o ficheiro Finale ou tocando ao piano.

11.46 – 12h - Relacionar o campo harmónico da esc. maior com o da sua relativa menor e construção dos acordes sobre os vários graus da escala menor natural, também com a ajuda dos alunos, fazendo-lhes perguntas de forma a que tenham de pensar e relacionar informação que já adquiriram com a nova informação.

12.01 – 12.10h – Análise dos acordes obtidos no novo campo harmónico e constatação de que não existe um acorde dominante no V grau, para possibilitar a formação de cadências II-V7-I.

12.11 – 12.20h – Comparação da escala menor natural com a menor harmónica e percepção de que esta última tem no V e VII graus os acordes que faltam na primeira (acorde VII visto como um dominante a começar na 3ª, com b9)

(Fim do 1º tempo e início do 2º)

12.21 – 12.30h – Obtenção da escala final, mistura da menor natural com a menor harmónica. Audição dos acordes ao piano.

12.31 – 12.45h – análise da harmonia do tema Blue Bossa; aferição das escalas a utilizar, tanto em Dó m como em Réb M.

12.46 – 13h – Esclarecimento de dúvidas quanto aos conteúdos da aula e quanto à cifragem dos acordes.

13h – Fim da aula

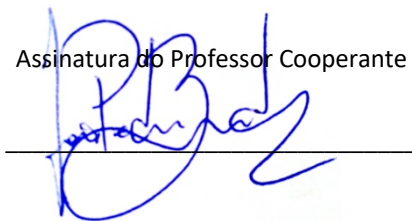
RECURSOS E FONTES

- PC
- Plataforma Teams
- Software de Escrita Musical – Finale
- Piano

AVALIAÇÃO

A avaliação da compreensão dos conteúdos será feita ao longo da aula, através de perguntas aos alunos e da participação.

Assinatura do Professor Cooperante



Aulas nº 1 e 2

REFLEXÃO

A ligação com todos os intervenientes foi estabelecida por Teams pelo prof. João Pedro Brandão, que depois passou a direção da aula para mim. Os alunos estiveram todos presentes (cinco alunos). Comecei por apresentar os objetivos desta aula e depois fiz partilha de ecrã, abrindo um ficheiro de Finale criado para esta aula. Pareceu-me que a utilização deste software seria a forma mais prática de substituir o quadro branco que seria utilizado presencialmente, permitindo escrever, apagar ou reescrever rapidamente, com a vantagem de se poder ouvir o que se vai escrevendo e até imprimir no fim para PDF. Fui construindo os acordes do campo harmónico de dó maior com as respostas que os alunos foram dando às minhas perguntas, aproveitando para que praticassem aspetos básicos como classificação de intervalos, qualidades das tríades, qualidade das 7^{as}. No fim deste primeiro objetivo, ouvimos as várias tétrades a serem tocadas e fui pedindo individualmente que cantassem os arpejos. Deu para perceber que os alunos se distraem facilmente neste tipo de aulas coletivas à distância, sendo necessário estar constantemente a chamá-los a participar. O prof. Brandão, por exemplo, sentiu necessidade de intervir num momento para perguntar a um dos alunos qual o motivo de não estar a olhar para o ecrã e estar sempre a olhar para baixo (“estás no telemóvel?”) e dizer-lhe para pôr o telemóvel de lado. De seguida revimos o conceito de “escalas relativas”, que estava muito mal compreendido. Esta parte da aula suscitou dúvidas nas respostas que eu ia pedindo, e incentivei os alunos a colocar as questões todas que tivessem, por básicas que parecessem. Por fim relacionamos então dó maior com a sua relativa menor; falámos também de outras escalas menores - harmónica e melódica, que os alunos aproveitaram para rever. Expliquei então o porquê de, no campo harmónico menor irmos utilizar a menor harmónica, aproveitando para falar nos acordes de tensão – dominantes e meio-diminutos e na cadência V7-I. Mais uma vez, depois de preenchidos os acordes com a ajuda dos alunos, toquei os acordes para ouvirem, pedindo-lhes individualmente para cantarem pelo menos um cada um. Também esclareci algumas dúvidas quanto à cifragem dos acordes, que suscita sempre alguma confusão. Depois deste exercício, passámos então à análise do tema “Blue Bossa” e voltámos a rever estes conceitos agora aplicados a outra tonalidade. É interessante

verificar como o que a um professor parece tão básico se revela difícil e confuso para os alunos mais inexperientes. Penso que um professor nunca deve esquecer isso. Mesmo quando pensamos que todos compreenderam o que se acabou de explicar, quando se aborda o assunto numa perspetiva ou contexto diferente, há sempre coisas que permanecem mal percebidas, ou demoram a ser interiorizadas... aplicando esta matéria a um novo contexto, as dúvidas voltam a aparecer e algumas respostas são ainda hesitantes... Penso que esta aula foi produtiva e contribuiu para consolidar noções e conceitos que estavam esquecidos ou eram desconhecidos.

Grelha de avaliação
 Aula de combo Leccionada Supervisionada
 N.ºs 1 e 2 (on-line)
 Combo: 10.º ano
 C.M.P - Prof. João Pedro Brandão
 23/04/2021

Conteúdos apresentados na aula		Níveis de desempenho	
		Insuficiente	Suficiente
Campo harmónico das escalas maiores	Identificação/ construção da armação de clave		
	Campos harmónico de tonalidades maiores		
	Relacionar o campo harm. da esc. maior com o da sua relativa menor		
	Compreender a necessidade de substituição dos acordes V e VII graus nas tonalidades relativas menores		
Cifragem dos acordes	Codificação e descodific. da cifra		
Análise harmónica do tema "Blue Bossa"	Identificação da tonalidade e modo		
	Reconhecimento dos acordes do campo harmónico		
	Identificação de pontos de modulação		
	Identificação de escalas a utilizar		

Supervisão da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Fátima Serro	Classe de Conjunto – Combo	Ano/Turma: 10º ano
Escola: C. M. P. Professor Cooperante: João Pedro Brandão	Nº de aula: 1 e 2	Data: 23.04.21

Comentário da Professora Supervisora

Estas duas aulas foram dedicadas a aspetos teóricos e decorreram on-line, na plataforma Teams. O tema abordado foi o das escalas maiores e menor natural e os campos harmónicos a elas associados. Trabalhou-se a questão da utilização do V7(b9) e VII \emptyset 7 graus da escala menor harmónica nas tonalidades menores.

Foi ainda abordada nesta aula a questão da codificação e descodificação da cifragem dos acordes.

Foi realizada a análise harmónica do tema “Blue Bossa”, assim como a identificação das escalas a utilizar na improvisação. Paralelamente a esta análise fez-se uma preparação para a improvisação sobre este tema.

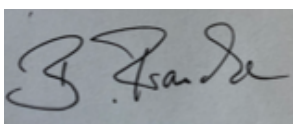
A aula foi muito bem estruturada. Os assuntos foram sendo gradualmente apresentados aos alunos e houve espaço para perguntas e esclarecimento de dúvidas sobre os conteúdos abordados.

Esta sessão de ensino foi bem sucedida, mais ainda considerando as condições especiais nas quais decorreu.

Profª Barbara Francke

(Escola Superior de Música do Porto (ESMAE))

Assinatura:



PLANO DE AULA | RAMO INSTRUMENTO, JAZZ E CANTO

Aula Leccionada de Combo nº 3 - 14.05.2021

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Conservatório de Música do Porto

Ano/Grau: 10º ano

Duração da aula: 45'

Regime de frequência: Integrado

Número de alunos: 6

Estagiário(a): Fatima Serro

OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

Conhecer um novo tema – Blue Bossa (Dexter Gordon);

Compreender o ritmo-base da Bossa Nova;

Compreender o papel de cada instrumento na composição deste feeling rítmico;

Coordenar ritmicamente todos os instrumentos na exposição do tema;

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Estudo do estilo rítmico Bossa Nova; análise do padrão rítmico da Clave 2/3 e 3/2

- Articulação e coordenação entre bateria e baixo;

- Articulação e coordenação do comping com os outros elementos;

DESENVOLVIMENTO DA AULA

0 a 5' – Apresentação dos objetivos da aula; decidir quem vai tocar na bateria e no teclado;

5' – 10' - Aferição dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema que se vai

iniciar (o que é o ritmo Bossa Nova, as suas características principais);

10' a 25' – A construção da base rítmica: escrever no quadro o que faz a bateria no prato (colcheias – “even 8ths”⁷), no bombo (semínima c/ ponto + colcheia); no prato de choque (2 e 4) e na tarola (clave); chamar a atenção do baixista para fazer o mesmo ritmo que o bombo; lembrar que clave vai servir também para o comping; a clave 2/3 e a clave 3/2; pedir aos alunos para baterem cada parte rítmica, utilizando diferentes timbres (através de percussão corporal).

25' a 35' – escrever no quadro a harmonia do tema; o que vai fazer o baixo – tónicas e 5^{as} junto com o bombo; baterista experimenta, por camadas (bombo + hi-hat); juntamos o baixo; bateria acrescenta o prato livre e a clave 2/3. Acentuação do último compasso do primeiro A (kicks 1º e 2º tempo); juntam-se o sax e o trombone.

35' a 45'' – ouvir todo o grupo a tocar a estrutura; pedir à guitarra e ao vibrafone para fazerem o “comping” aproveitando o ritmo da clave, os espaços deixados pela melodia ou certas notas da melodia;

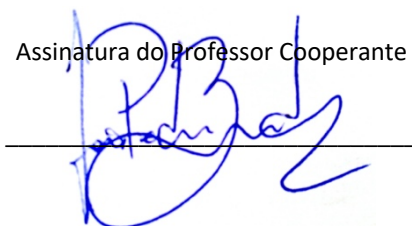
RECURSOS E FONTES

- Grelha harmónica do tema “Blue Bossa” (iReal)
- Latin Real Book (Sher Music Co.)
- Quadro
- versão audio do tema em mp3

AVALIAÇÃO

- a avaliação será dada através de feed-back do professor ao longo da aula.

Assinatura do Professor Cooperante



⁷ Estilo rítmico no qual as colcheias são tocadas em subdivisão binária, sem swing (nota da autora).

PLANO DE AULA |RAMO INSTRUMENTO, JAZZ E CANTO

Aula lecionada nº 3

REFLEXÃO

Esta aula foi, para todos os efeitos, a primeira aula prática de combo que lecionei. Apesar disso, como já dirigi muitos ensaios de grupo ao longo dos anos, sentia-me confiante. Trata-se de uma aula que aborda a Bossa Nova; apesar de estar bastante familiarizada com o estilo, nunca tive de explicar a instrumentistas o que e como fazer no seu instrumento. Um professor de combo, não tendo de ser um multi-instrumentista, precisa, no entanto, de conhecer bastante bem o papel e o funcionamento de cada instrumento, devendo ser capaz de corrigir ou dar orientações básicas a cada aluno. De todos os instrumentos do combo, o que me pareceu que me poderia trazer mais dificuldades em ajudar seria a bateria; por isso, não sabendo ao certo o que os bateristas deste combo seriam já capazes de fazer, senti necessidade de aprender como se faz, de forma a explicar aos alunos, caso fosse necessário. Nesse sentido, fui documentar-me melhor acerca da clave da Bossa Nova, tendo observado vários vídeos no YouTube sobre o papel da bateria e de cada um dos seus componentes. Experimentei mesmo executá-la numa bateria, tendo ficado com uma ideia mais clara do nível de coordenação que o estilo exige e de como o pôr em prática, decompondo o processo em etapas mais simples. Após ter observado tantas aulas do prof. João Pedro, procurei seguir um modelo de aula parecido. Procurei que a aula fosse dinâmica, incentivando a intervenção e participação dos alunos, tentando mantê-los e concentrados, mas num ambiente descontraído e informal.

Os alunos estiveram todos presentes, bem como o professor cooperante e a professora supervisora.

A planificação foi seguida como previsto, tendo os alunos cooperado de forma exemplar. O Pedro ficou no teclado a fazer os baixos, o Francisco na bateria, o Miguel no piano acústico também a praticar a linha de baixo, o Tomás na guitarra e o António e o Afonso nos sopros. Comecei por introduzir historicamente o ritmo da Bossa Nova, contextualizando temporalmente. Para que os alunos participassem, comecei por fazer-lhes perguntas, tentando perceber se já tinham alguma ideia da época em que surgiu o estilo. Não andaram longe, mas também não estavam muito seguros do que diziam, nem tinham referências de nomes, pelo que lhes falei do estilo e de alguns dos nomes mais conhecidos. Depois fui escrevendo no quadro, por camadas, os ritmos

que os diferentes elementos da bateria fazem. Fomos batendo juntos esses ritmos, utilizando diferentes timbres (palmas, pés, palmadas nas coxas, etc.), até chegarmos à clave. Não foi difícil para eles, porque já tinham estudado noutra aula a clave do Bembe, com o mesmo grau de dificuldade. Passamos de seguida à aplicação prática nos instrumentos, que correu de forma bem mais rápida do que eu pensei, porque o baterista já conseguia coordenar tudo bastante bem. Expliquei ao Pedro como deveria fazer uma linha de baixo. Escrevi a harmonia do tema no quadro (já previamente analisada nas minhas aulas lecionadas nº 1 e 2) e começámos por tentar coordenar tudo, devagar. Sugeri ao Tomás um ritmo baseado na clave para articular os acordes na guitarra. Quando todos pareceram confortáveis, fomos dando voltas à estrutura, já com o António e o Afonso a tocarem a melodia. Esta parte decorreu melhor do que eu esperava, pelo que ainda houve tempo de fazer algumas rondas de solos. Voltei a lembrar a alguns dos alunos a análise que já tínhamos feito há umas semanas, para que eles utilizassem as escalas e modos corretos durante os solos. Houve também tempo de ouvirmos juntos a introdução da versão de referência (Dexter Gordon) e tentarmos concretizá-la, bem como para arranjarmos um final para o tema. O mais complicado de gerir nesta aula foi o facto de ter de dar bastante apoio aos dois alunos que estão a fazer as linhas de baixo tanto no teclado como no piano; apesar do Pedro já conseguir aguentar-se bastante bem, o Miguel demonstra muitas dificuldades e é preciso dar-lhe algum apoio para que, neste processo, consiga efetivamente aprender alguma coisa e não estar ali só a marcar presença. No geral, penso que a aula foi produtiva e funcionou bem. Deu para perceber que é uma aula bastante exigente para o professor, devido à grande e constante concentração que é exigida, dando permanente atenção à interação entre os alunos, diagnosticar problemas e orientá-los de forma a poderem evoluir musicalmente, melhorar o arranjo, etc..

Grelha de avaliação - Aula de combo Leccionada Supervisionada Nº 3 (presencial)
 Combo: 10º ano
 C.M.P - Prof. João Pedro Brandão
 14/05/2021

Conteúdos apresentados na aula		Níveis de desempenho		
		Insuficiente	Suficiente	Bom
Estilo rítmico "Bossa Nova"	Compreender enquadramento histórico			
	Compreender composição rítmica (clave)			
	Compreender o papel de cada instrumento			
	Articulação e coordenação entre baixo/ bateria			
	Articulação e coordenação entre guitarra/ piano			
Aplicação ao tema "Blue Bossa"	Compreensão dos referentes (estrutura, arranjo)			
	Aplicação do estilo rítmico à estrutura e harmonia			
	Aplicação prática das escalas e acordes			
Interação e comunicação	Interação entre solistas e secção rítmica			
	Comunicação entre a secção rítmica			

Supervisão da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Fátima Serro	Classe de Conjunto – Combo	Ano/Turma: 10º ano
Escola: C. M. P. Professor Cooperante: João Pedro Brandão	Nº de aula:3	Data: 14.05.21

Comentário da Professora Supervisora

Nesta data supervisionei uma aula de classe de conjunto – combo jazz do 10º ano, lecionada pela estagiária Fátima Serro no Conservatório de Música do Porto.

O tema da aula foi a abordagem ao estilo Bossa Nova, aplicada a um tema jazz – Blue Bossa, na versão de Dexter Gordon.

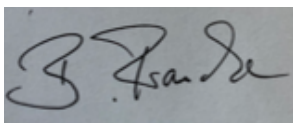
A aula decorreu num ambiente agradável e construtivo. Depois de uma breve contextualização histórica, foram esclarecidas a base rítmica e a estrutura harmónica, sempre procurando a participação dos alunos ao instrumento, ou fazendo exercícios rítmicos. Depois de tocarem o tema uma primeira vez, ouviram em conjunto uma gravação do mesmo, como exemplo e fonte de inspiração. Os alunos tocaram o tema várias vezes, havendo espaço para improvisações da guitarra, saxofone e trombone. Estas foram sempre acompanhadas de intervenções críticas, a fim de alcançar possíveis melhorias. Em conjunto foram discutidas as escalas que deverão ser aplicadas à harmonia, pondo ênfase na sua importância para a improvisação, ou seja, na sua aplicação prática.

A aula foi muito bem estruturada, apresentando um bom equilíbrio de componentes teóricas e práticas. As questões rítmicas, harmónicas e outras ligadas à improvisação foram bem trabalhadas, tendo cada elemento tido um feedback individualizado por parte da estagiária Fátima Serro.

Profª Barbara Francke

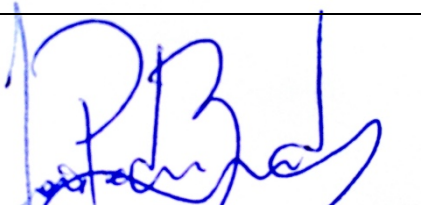
(Escola Superior de Música do Porto (ESMAE))

Assinatura:



Supervisão da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Relatório do professor cooperante

<u>Professor Cooperante:</u> João Pedro Brandão	<u>Estagiário:</u> Fátima Serro
<u>Escola:</u> Conservatório de Música do Porto	<u>Classe de Conjunto:</u> Combo Jazz – 10º ano
Comentário do Professor Cooperante	
<p>A estagiária Fátima Serro assistiu às aulas de Classe de Conjunto – Combo jazz 10º - tendo estado atenta à dinâmica das aulas, quer em tempo de aulas on-line, quer em tempo de aulas presenciais.</p> <p>Ao longo deste tempo realizamos pequenas conversas após cada aula assistida, as quais demonstraram o interesse, empenho e sentido crítico da Fátima.</p> <p>A Fátima tentou perceber o contexto de cada aluno para entender melhor a dinâmica do grupo. Para além de observar, fez ainda sugestões e colocou sempre questões pertinentes.</p> <p>Ao longo do processo foi ganhando a confiança dos alunos, por se mostrar afável e conhecedora nas intervenções que foi fazendo nas aulas a que assistiu.</p> <p>As aulas lecionadas foram feitas com rigor mas também com sentido de adaptação ao contexto momentâneo da aula.</p> <p>A Fátima foi extremamente dedicada e realizou este estágio de forma exemplar.</p>	
Assinatura:	

Capítulo 3 – Projeto de Investigação

3.1 Introdução

The act of musical improvisation is central to the jazz idiom
[Schuller (1968), citado em Noorgard (2011, p. 109)]

Na música, e em particular no jazz, a improvisação é “a realização espontânea de um discurso musical original e com significado, que não está escrito nem memorizado e é reconhecível dentro dos padrões convencionais do jazz (1920 a 1960)”⁸⁹ (Rutherford, 2014, p. 4). Trata-se de uma atividade central ao próprio género, o qual, apesar de “envolver uma série de convenções estilísticas que o distinguem de outros, encontra na improvisação algo que o define ao longo da sua história (Gridely, citado em Noorgard, 2011). A improvisação representa um grande desafio para os instrumentistas, mas talvez ainda mais para os vocalistas de jazz. Apesar de alguns preferirem limitar-se a interpretar as melodias dos temas, muitos outros sentem o desejo de se libertar das letras e improvisar como os instrumentistas. No entanto, no meio académico é esperado que todos, no seu percurso como estudantes de jazz, saibam improvisar, sendo igualmente esperado que, dando-lhes a mesma instrução e as mesmas condições de aprendizagem, o façam tão eficazmente como os instrumentistas. Não obstante, a história do jazz tem-nos mostrado que, apesar dos inúmeros trabalhos discográficos em nome de vocalistas masculinos e femininos e da sua presença regular nos mais variados projetos musicais, não são assim tantos os que improvisam e são menos ainda os que são reconhecidos como improvisadores de alto nível. Como professora de canto jazz, interessa-me compreender melhor os processos que estão envolvidos na aprendizagem, desenvolvimento e realização da improvisação: como se inicia e gere o processo de aquisição e aplicação de recursos e estratégias de improvisação, nomeadamente entre os estudantes principiantes e se há diferenças entre a forma como estas estratégias e recursos são utilizados por instrumentistas e vocalistas, de forma a perceber melhor como poderei ajudar os meus alunos de canto a desenvolver as suas capacidades de improvisação, adaptando as ferramentas de ensino e aprendizagem à sua especificidade de cantores.

Nesse sentido, nos capítulos seguintes farei uma revisão de literatura, procurando respostas para as questões que levanto adiante e descreverei o pequeno estudo

⁸ Todas as traduções neste trabalho foram realizadas por mim.

⁹ No original: “[Jazz Improvisation is defined as] a spontaneous performance of an original, meaningful, musical work that is not notated nor a memorized composition, and is recognizable as conventional jazz (in the style of American Jazz from 1920 to 1960).”

exploratório que levei a cabo e que envolveu estudantes de jazz principiantes de nível secundário (quatro instrumentistas e quatro vocalistas). O trabalho envolveu um questionário, gravações de improvisações dos alunos e entrevistas acerca dos processos de pensamento utilizados nas mesmas, a partir das quais procurei descrever quais os recursos e estratégias utilizados por uns e outros na improvisação e se há e quais são as diferenças assinaláveis entre recursos e estratégias de vocalistas e instrumentistas. O estudo e os métodos utilizados serão descritos no capítulo dois, analisados e discutidos no capítulo três e apresentarei as conclusões do mesmo no capítulo quatro.

3.2 Tema e Questões de Investigação

A improvisação representa “o” grande desafio para um músico de jazz e é quase sempre o motivo que leva o público a pagar para assistir a um concerto seu; um momento em que o ouvinte pode testemunhar, ao vivo e em direto, a concretização de um processo criativo no qual o músico expressa as suas emoções e criatividade, através de um estilo que desenvolveu, que o caracteriza e distingue. Sendo algo que até há poucas décadas não se sabia muito bem como explicar, a capacidade de improvisação parece envolver uma mistura de talento inato, intuição e inspiração, tudo envolto num certo “mistério” e fascínio (“mystery”). No entanto, quando experimentamos dedicar-nos pessoalmente à prática do jazz e da improvisação, conseguimos perceber que, muito para além do talento inato, intuição e inspiração há principalmente o domínio técnico (“mastery”) dum instrumento ou voz e da linguagem idiomática de um género, pressupondo longos anos de prática intensiva individual e coletiva e uma sólida aquisição de conhecimentos teóricos.

A improvisação é também “o” grande desafio também para os cantores jazz. Alguns cantores preferem limitar-se a cantar as “cabeças” dos temas, normalmente apresentadas sob a forma de uma melodia com letra, tentando reinventar-se, a cada vez que o fazem, através de pequenas variações melódicas e rítmicas, inflexões, diversificação tímbrica e expressiva, o que acarreta já alguma capacidade de improvisação. Este tipo de discurso, normalmente chamado de “interpretação”, é largamente subvalorizado como processo improvisacional, levantando-se mesmo a questão, principalmente entre músicos, aficionados e críticos, de serem ou não verdadeiros cantores de jazz os que se limitam a “interpretar” os temas. Como não tenciono enveredar por essa questão, vou considerar para efeitos desta dissertação o discurso musical normalmente referido como “solo” ou “improviso” num momento particular da performance no qual a melodia cede à harmonia o papel de principal referente composicional, por contraponto aos momentos em que a melodia é o principal referente (“exposição” e “reexposição” dum tema escrito por um determinado compositor)

(Hargreaves, 2014). Muitos cantores sentem o desejo de improvisar como os instrumentistas, apreciando a criatividade, o risco e a liberdade que isso lhes proporciona e querem aprofundar e desenvolver essa capacidade. No meio acadêmico, é efetivamente esperado que todos sejam capazes de improvisar, sendo igualmente esperado que, dando-lhes a mesma instrução e as mesmas condições de aprendizagem, o façam tão eficazmente como os instrumentistas. No entanto, no que diz respeito à improvisação de alto nível, existem incomparavelmente mais instrumentistas do que cantores - Jeff Pressing (1988) refere mesmo que “para cada cantor [jazz] de primeira categoria, há-de haver aí uns quinhentos saxofonistas”¹⁰ - e vários investigadores têm, nas últimas décadas, dedicado as suas pesquisas à explicação desta realidade, levantando hipóteses relacionadas com a qualidade e o tempo de prática, as estratégias e condições de ensino e aprendizagem (Rutherford, 2014), os processos cognitivos envolvidos na improvisação (Johnson-Laird P. N., 2002), (Noorgard, 2011), os fatores que influenciam a sua aprendizagem (May, 2003; Pereira, 2011), a adequação dos professores que se dedicam ao seu ensino, ou a influência do género e da personalidade. Recentemente, alguns investigadores têm tentado trazer à luz os atributos específicos dos vocalistas que os distinguem dos instrumentistas (Hargreaves, 2014) e que poderão determinar que o grau de sucesso daqueles, na improvisação, nunca possa ser equiparado ao destes (idem), propondo uma revisão dos currículos escolares e das estratégias de ensino, de forma a que possam acomodar melhor os vocalistas, indo ao encontro das suas especificidades.

Neste trabalho, no qual tentarei descrever os recursos e estratégias de principiantes na abordagem à improvisação jazz, gostaria de reunir algumas conclusões a que têm chegado investigadores para responder a questões como: “Como se ensina/aprende a improvisar?”, “Quais os processos cognitivos envolvidos no ato da improvisação?”; ou “De onde vêm as ideias?”; “A que recursos e estratégias recorrem os improvisadores experientes?”; “Em que difere a voz dum instrumento ao improvisar?” E, por outro lado: no caso de vocalistas e instrumentistas principiantes - a que recursos e estratégias se agarram eles, na sua inexperiência? Apresentam diferenças nas suas estratégias?

3.2.1 “O jazz não se ensina, aprende-se!”

Esta frase é um lugar-comum no mundo do jazz. É uma forma de dizer que, mais do que depender dum professor, a aprendizagem da linguagem jazzística depende da vontade, motivação, esforço e dedicação do aspirante a músico. Mas, afinal, é possível ou não ensinar a improvisar?

¹⁰ No original: “for every first-rate singer, there must be 500 first-rate saxophone players”.

Todos nós sabemos que podemos aprender muito por nossa conta, desde que o queiramos, através dos métodos da descoberta (até casual) e da tentativa e erro. No entanto, também a todos nós já alguma vez ocorreu o pensamento: “se alguém me tivesse ensinado isto mais cedo, o tempo que me teria poupado...!”. A minha experiência como professora e - primordialmente - estudante autodidata leva-me a crer que, nos primeiros anos de aprendizagem, a orientação e partilha de conhecimentos de um professor experiente pode poupar ao estudante auto-didata muitas horas a “partir-pedra” e ser determinante em vários sentidos: como fonte de inspiração e motivação dos alunos, contagiando-os com o gosto pelo jazz e toda a sua cultura, servindo de modelo (ou exemplo) com os seus dotes de intérprete e improvisador e como um orientador, fornecendo aos alunos conhecimentos e ferramentas que os ajudem a melhorar tecnicamente, a “ouvir” e a perceber melhor o que ouvem, a transcrever e a imitar, ajudando-os a desenvolver a sua criatividade, e ainda a selecionar o material, tanto teórico como técnico e prático (exercícios, intérpretes, gravações e solos de referência) que lhes poderá ser mais útil e proveitoso a cada momento. Este apoio dum professor, por mais dedicado, exemplar e consistente que seja, pode, no entanto, manifestar-se insuficiente para o sucesso na improvisação. A capacidade de improvisação não vive apenas do domínio teórico, técnico ou estilístico que um intérprete possa ter, mas também, como referi na introdução, dum lado mais misterioso, ligado aos processos mentais do improvisador, em grande parte subconscientes, o que faz com que os próprios improvisadores nem sempre tenham uma resposta à pergunta “como o fazem?” (Johnson-Laird P. N., 2002, p. 415). Este complexo processo criativo subconsciente requer uma capacidade ativa de resolução de problemas, num ambiente onde as coisas se sucedem rapidamente em tempo real (Berkowitz, 2009; Badgayan, 2012, citados em Rutherford, 2014, p.20) A gestão desta capacidade não depende, assim, apenas dos conhecimentos e técnica acumulados, mas também da criatividade e da capacidade de saber exatamente quando e como os utilizar em cada situação.

Na literatura que tive oportunidade de ler, a opinião geral na resposta à questão colocada neste capítulo tende para que seja de facto possível ensinar a improvisar, ainda que com algumas reservas: Paul Berliner, por exemplo, no seu livro “Thinking in Jazz” (1994) coloca a responsabilidade nas mãos do estudante, afirmando que “nem sempre é fácil, nem para grandes improvisadores que cresceram na tradição do jazz, perceber o que é que os aprendizes de improvisação poderão aprender com eles”¹¹ (1994, p. 6). Ou seja, saber fazer nem sempre é garantia de saber ensinar. Por outro lado, afirma que “tal como as crianças aprendem a falar a sua língua nativa imitando os mais velhos, assim os jovens

¹¹ No original: “it is not always apparent to fluent improvisers who have grown up in the jazz tradition what, precisely, naïve learners need from them.”

músicos aprendem a linguagem do jazz imitando os improvisadores experientes”¹² (1994, p. 95), enfatizando que a aprendizagem da improvisação se faz aprendendo com e imitando os bons modelos, num trabalho que o estudante deverá desenvolver através duma forte componente aural, imitativa e de prática intensiva, tanto individual como coletiva. Joe Lovano, saxofonista de renome, questionado acerca de ser ou não possível ensinar as pessoas a improvisar, afirma que “não se pode ensinar ninguém a improvisar, mas pode-se ensinar os alunos a ensinarem-se a si próprios” (Schroeder, 2002, p. 37), indo ao encontro do que afirmo no início deste capítulo, de que cabe ao professor dar ao aluno ferramentas para ele aprender a improvisar, cabendo ao aluno utilizá-las da melhor forma que a sua aptidão musical permitir para desenvolver as suas capacidades musicais e criativas.

Lissa May, na sua investigação de 2003 sobre os fatores que influenciam o sucesso na improvisação jazz, dá conta de vários estudos que concluem que a capacidade de improvisação melhora com a instrução, mas que por vezes parece haver uma desconexão entre as ferramentas pedagógicas utilizadas e a evidência de que funcionam.

O neurocientista Aaron Berkowitz (2009) acredita que, através do estudo dos improvisadores e das suas improvisações – que são, no fundo, manifestações conscientes dos seus processos subconscientes de pensamento na improvisação, se podem vir a revelar formas de desenvolver uma pedagogia para ensinar a improvisar.

Sherill Rutherford, na sua tese de doutoramento (2014, p. 26) refere vários estudos que se debruçaram sobre a eficácia do ensino da improvisação a pré-adolescentes, ainda que nem todos na área do jazz e que as conclusões foram no sentido de que a instrução de facto mostrou melhorar as capacidades de improvisação. Na mesma tese, é referido que Hart (2011, p. 67), numa investigação dirigida a oito estudantes de nível secundário com pouco ou nenhum contacto prévio com o jazz, concluiu que, apesar dos níveis de sucesso serem variados, o programa educacional aplicado resultou na capacidade de todos eles realizarem improvisações com sentido.

3.2.2 A importância da aptidão natural

Relativamente ao grau de sucesso no ensino/aprendizagem da improvisação, há opiniões distintas quando ao papel do “talento natural”. Bloom (1985), citado por Rutherford (2014, p. 27), refere que o que uma pessoa aprende, qualquer outra poderá aprender, desde que lhe sejam dadas as mesmas condições de aprendizagem e que há apenas 1 ou 2% de indivíduos com capacidades de aprendizagem acima do normal. Azzara (2002, p.182),

¹² No original: “just as children learn to speak their native language by imitating older competent speakers, so young musicians learn to speak jazz by imitating seasoned improvisers.”

conclui que todos têm algum potencial para improvisar, dado que as competências de improvisação são algo que se desenvolve ao longo do tempo. Edwin Gordon chega à conclusão, nos anos 70 do século passado que “a aptidão musical é o produto da conjugação de um potencial inato com as influências ambientais, formais e informais” e que quanto mais cedo o potencial inato for desenvolvido, melhor será a aptidão musical demonstrada (2000, p. 9). Na minha experiência, penso que a aptidão natural é de uma enorme importância quando falamos de um potencial improvisador de excelência, se bem que esta de pouco sirva sem uma boa orientação e anos de dedicação – audição, estudo e prática. No entanto, a aptidão natural dá, à partida, uma grande vantagem a quem a tem, desde que tenha a oportunidade, os meios, a inteligência e a autodisciplina para a aproveitar.

Sendo assim, poderemos concluir que a improvisação se ensina em certa medida ou até um certo ponto, orientando o aluno, ajudando-o a obter os conhecimentos necessários, ensinando-o a estudar e a praticar, aconselhando estratégias e dando-lhe as ferramentas necessárias para desenvolver a sua capacidade de improvisação; contudo, há fatores, dos quais depende o grau de sucesso que será alcançado, que estão ligados às aptidões musicais e criatividade de cada um, bem como ao nível de competência alcançado por cada aluno, através dum trabalho árduo e prática focalizadas.

3.2.3 O Ensino da Improvisação

Like any complex subject, jazz is difficult to teach. One of its great challenges, and one that makes jazz education unique, is that the success of a jazz musician lies in the ability to improvise. How does one teach the ability to be spontaneously creative ‘in time’?
(Schroeder, 2002, p. 36)

Existem diversas abordagens ao ensino da improvisação e alguma polémica acerca de qual será a mais eficaz. De acordo com a minha experiência, todas elas têm a sua pertinência e todas poderão complementar-se, devendo, na minha opinião, ser selecionadas e combinadas de acordo com a idade do aluno, o seu nível de conhecimentos, as suas competências musicais, a sua experiência e as suas necessidades, entre outros fatores. Esta parece ser também a opinião de Sherill Rutherford (2014, p.6), que afirma que “devem ser usadas diversas estratégias de ensino para que um professor possa comunicar com todo o tipo de alunos, com variados ‘backgrounds’ musicais”.¹³ De acordo com esta autora,

¹³ No original: “There needs to be several teaching strategies that would provide an instructor with enough options to able to connect with all types of learners with various musical backgrounds”.

há diversas abordagens à pedagogia da improvisação (idem, p.7), que apesar de parecerem algo contraditórias entre si, de forma alguma se excluem mutuamente, apesar de cada professor poder ter as suas preferências. As abordagens são:

- Pedagogia baseada na teoria musical e notação
≠ (por oposição a uma)
- Pedagogia focada na aprendizagem aural (Berliner, 1994)

- Pedagogia que segue um processo sequencial (Kratz, 1991)
≠ (por oposição a uma)
- Pedagogia imersiva e multidimensional (não sequencial) (May, 2003)

A mesma tese refere ainda outras duas abordagens, referidas por Bailey, 1993 (idem), defendendo a teoria de que “a improvisação, no jazz, é uma mistura equilibrada de criação e imitação”.¹⁴

- Pedagogia baseada na imitação mecânica
≠ (por oposição a uma)
- Pedagogia focada na exploração da criatividade

John Kratz, no seu artigo “Growing with Improvisation” (1991), defende uma abordagem sequencial, organizada em sete níveis, começando na orientação dum processo exploratório (níveis 1 e 2) e terminando num processo orientado para um produto final a pensar numa audiência (níveis 6 e 7); ao sétimo nível, segundo este pedagogo, chegarão apenas certos músicos que conseguem transcender estilos reconhecidos de improvisação, abrindo caminhos e criando um novo estilo; Kratz defende que a improvisação devia ser uma parte importante da educação musical de cada estudante, desde criança até adulto.

Berliner (1994) compila no seu livro “Thinking in Jazz” relatos na primeira pessoa de muitos músicos e vocalistas de jazz de renome, cujas experiências pessoais na aprendizagem da improvisação parecem ir no sentido de que uma abordagem imersiva terá sido a mais significativa (com uma grande componente aural e imitativa numa fase inicial, mas reconhecendo, numa fase posterior, a importância do estudo da notação e teoria do jazz, bem como da exploração da criatividade e desenvolvimento dum estilo pessoal), se bem que, como já referi, o sucesso desta abordagem seja posto mais nas mãos dos aprendizes do que nas dos seus modelos.

Schroeder, no seu artigo “Four Approaches to Jazz Improvisation Instruction” (2002), descreve as abordagens sugeridas por quatro músicos de jazz de renome – Joe Lovano, Dave Holland, Dave Douglas e Kenny Werner - durante um workshop de três semanas.

¹⁴ No original: “Jazz Improvisation is a balance between creation and imitation”.

Apesar de cada abordagem ser diferente nas estratégias sugeridas para desenvolver a improvisação – uma mais formal, baseada em referentes de estrutura, harmonia, melodia, padrões, cadências; outra mais rítmica, providenciando soluções para lidar de forma mais eficaz com ritmos menos familiares; outra mais apoiada no treino auditivo, como estratégia para alargar a paleta harmónica e introduzir inflexões cromáticas num contexto diatónico ou ‘free’ e ainda outra mais psicológica, baseada na importância dos estados mentais espirituais e emocionais no que concerne ao processo criativo – Schroeder conclui que o desenvolvimento das competências de improvisação é semelhante ao da aquisição de fluência numa língua estrangeira e que, melhor do que aprender a partir de livros ou de gravações, a interação com outros que sejam fluentes nessa língua se revela como a melhor forma de a aprender, permitindo alcançar um outro nível de compreensão.

Lissa May (2003, pp. 255-256), num artigo baseado na sua tese de doutoramento, propõe, com base nos resultados obtidos, um modelo teórico para a instrução da improvisação jazz instrumental. Na sua opinião, a improvisação jazz instrumental necessita de uma multiplicidade de subcompetências interdependentes, que por isso deverão ser desenvolvidas de forma simultânea, em vez de sequencial, sugerindo que o modelo de instrução inclua: a) conhecimentos teóricos de escalas e acordes, competências auditivas e capacidade de imitação aural; b) aquisição de material melódico idiomático através da memorização de temas; c) experiências com desenvolvimento melódico e rítmico; d) manipulação de elementos expressivos. Estas competências “devem ser adquiridas de forma integrada e num ambiente que conjugue a prática disciplinada e a experimentação criativa de forma equilibrada.” Infelizmente este trabalho é dirigido apenas a instrumentistas, não confirmando se este modelo de instrução funcionará de igual forma com vocalistas.

Wendy Hargreaves, na sua tese de doutoramento de 2014 cujo tema versa as diferenças entre vocalistas e instrumentistas na improvisação jazz observa que apesar de desde há muito se constatar que, no que concerne à improvisação jazz, os vocalistas demonstram uma lacuna perceptível no desempenho em relação aos instrumentistas, nada foi ainda feito no sentido de atribuir um lugar na educação formal do jazz às características particulares e específicas dos cantores. Critica o facto de a instrução que recebem continuar a ser idêntica à dos instrumentistas e recomenda que se reconheça que iguais abordagens para ambos nunca irão produzir os mesmos resultados, dadas as diferenças fundamentais à partida, para as quais fornece evidências.

Como síntese deste subcapítulo, podemos dizer que, apesar de não haver uma opinião unânime acerca da melhor abordagem pedagógica da improvisação, a opinião geral parece ir no sentido de que uma abordagem imersiva será a mais adequada, através da qual o estudante se envolve de forma profunda e diversificada com a música e os músicos, aprendendo a sua “linguagem” e desenvolvendo simultaneamente várias subcompetências.

Esta abordagem deverá ser tanto mais eficaz quanto mais cedo este envolvimento se verificar, potenciando a aptidão natural do estudante e incluir uma forte componente aural, imitativa, interativa e prática; deverão considerar-se as particularidades do subgrupo dos vocalistas, olhando às suas necessidades específicas.

3.2.4 A aprendizagem da improvisação

(...) aspiring jazz performers peruse their music's multifaceted oral literature, acquiring and analysing a repertory of compositions, classic solos and discrete phrases which embody the aesthetic values of jazz tradition and bring to light the underlying principles of improvisation. By contemplation of this repertory, students absorb the harmonic and melodic forms that guide invention and develop a storehouse of basic musical components from which they fashion their individual contributions to the group. (Berliner, 1994, p. 493)

Berliner (1994, p. 146), defende a ideia de que, através do contacto e prática intensivos com o universo do jazz – jam-sessions, concertos, audição de discos, sessões de estudo privadas com amigos ou mentores – o aprendiz vai criando o seu próprio “banco” de ideias (Idea Bank) ao qual recorre no momento da improvisação; essas ideias vêm da aprendizagem e análise de solos clássicos e de repertório, bem como outros elementos musicais: progressões harmónicas, frases, padrões e uma miríade de elementos que representam os valores estéticos da tradição jazzística. Os músicos principiantes, não tendo ainda desenvolvido esse vocabulário, deverão aprender imitando os músicos experientes (Idem, p.95). Alguns músicos relatam que sentiram, mais tarde, necessidade de aprender a ler e a escrever notação musical para preservarem o seu lugar em bandas com repertório e arranjos originais e teoria de jazz, para desenvolverem as suas competências de análise e composição:

Although youngsters rely heavily on aural means of learning, most eventually learn to read music in order to gain access to additional material: (...) The degree to which performers can succeed in their community without reading skills depends both on their aural abilities and the specific demands that bands make upon them. (...) Some expect band members to read elaborate written scores, or charts, while others rely upon relatively spare aural scores, or head arrangements, whose parts are transmitted through demonstration and memorized on the spot. (Berliner, 1994, p. 64)

Patrice Madura, (1996, p. 264), faz um estudo que envolve 101 estudantes de jazz vocal de nível universitário, tentando identificar os fatores mais diretamente relacionados com o sucesso na improvisação jazz vocal. Identifica três fatores que de forma mais consistente mostraram ser preditores de sucesso, sendo eles: Conhecimentos Teóricos de

Jazz, a Capacidade Imitativa e a Experiência em Jazz (principalmente o estudo, prática e audição intensivas de jazz).

Lissa May (2003, pp. 254-255), afirma que não há acordo nem compreensão total quanto ao conjunto de competências que deverão ser desenvolvidas para improvisar, mas é de opinião que uma aprendizagem aural, obtida através da audição/imitação de outros e da prática instrumental/vocal interativa é mais eficaz do que uma aprendizagem baseada em teoria.

Pereira (2011) afirma que, no caso dos vocalistas, os fatores que mais influenciam a aquisição de competências para a improvisação são o conhecimento dum repertório variado, a prática de audição de jazz vocal e instrumental, a análise e transcrição de solos e um espírito de autoconfiança. Já Palmer (2016, p. 374), referindo-se aos instrumentistas, refere a imitação aural e a competência técnica como fatores de importância primordial para desenvolver a capacidade de improvisação.

Berkowitz, pianista e neurocientista, no seu livro *The Improvising Mind*, de 2010, cujo resumo pude conhecer através de um artigo de Spinner (2012, pp. 161-162), bem como de referências no trabalho de Noorgard (2011, pp. 110, 111) e de Hargreaves (2014, p.34), compara a aquisição de competências de improvisação com a aprendizagem dum idioma, adquirindo-se numa primeira fase por *Incubação* (imersão), ouvindo e memorizando (ambas as aprendizagens se servem de conhecimentos implícitos, ou seja, adquiridos de forma não consciente e de conhecimentos explícitos - aprendidos em contexto de sala de aula). Segue-se a fase da *Internalização*, na qual, através da prática, o conhecimento explícito se torna implícito e é sistematizado e por fim a *Assimilação*, fase de aprendizagem contínua que decorre da performance e do ensino. Esta fase é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem e da competência. Berkowitz afirma mesmo, citado em Hargreaves (2014, p. 36) (p. 94 do orig.) que “não há nada que substitua a experiência de improvisar em performance, quando se está a aprender a improvisar”.

Este mesmo autor é também citado na tese de doutoramento de Sherill Rutherford (2014, p. 10), cujo tema versa o ensino e a aprendizagem da improvisação, onde a autora refere os três componentes de conhecimento que, na opinião de Berkowitz (2009, pp. 8-9 do orig.) são fulcrais para adquirir e desenvolver capacidade de improvisação. O primeiro será a criação de uma base de *Conhecimento Factual Declarado* (“Saber que”, ou “saber sobre”), baseado na ideia de que as ideias não nascem do nada, têm de vir de algum lado (Berliner, 1994; Johnson-Laird, 2002;). O improvisador desenvolve um banco de ideias baseado em centenas ou milhares de temas, ‘licks’¹⁵ (malhas), sequências, frases, nas mais variadas tonalidades, estilos, compassos, etc., bem como de conhecimentos teóricos e de

¹⁵ Pequenas frases comumente ouvidas no fraseado tradicional do jazz

regras. Rutherford cita, a este propósito, Azzara (2002), que afirma a propósito da importância da construção deste banco de ideias, que “a memorização de repertório é fundamental para a improvisação, uma vez que, para além de promover a compreensão sobre como desenvolver uma linha melódica, permite uma firme interiorização das progressões harmónicas”¹⁶ (p. 22 do orig.). Interessante referir que, para além destes benefícios (segundo este autor), quanto mais material um músico de jazz tiver de memória, mais fácil lhe será memorizar material novo. O segundo componente é o *Conhecimento Procedimentar* (“Saber Como”) – é fundamental adquirir uma série de competências relacionadas com técnica instrumental, audição¹⁷ (capacidade de tocar o que ouvimos na cabeça), sentido rítmico, domínio de estilos rítmicos, ouvir e comunicar – “a interação que ocorre na prática em grupo é fundamental à improvisação” (idem, p. 16), e predisposição para arriscar – “Improvising jazz in front of an audience not only requires self-confidence in your ability, it also imbues an enjoyment of living on the edge and taking risks;” (idem). Por último, é necessário adquirir *Conhecimento Condicional* (“Saber quando e o que fazer”) – que se refere ao domínio das “regras do jogo” – dos elementos, formas e processos musicais - e à capacidade de avaliar que competência ou conhecimento deverá ser usado em cada situação. Rutherford (p. 17) cita, mais uma vez, a este respeito, Berkowitz (2009, p. xi do orig.), que desta maneira resume em que se baseia a capacidade de improvisar:

The ability to improvise in a style relies on an intimate knowledge of the musical elements, processes and forms of that style, all of which has been internalized completely, both mentally and physically, allowing spontaneous fluency, and becomes a sort of *code of conduct*.

3.2.5 A importância da Prática

O tempo e a qualidade da prática são também preditores de sucesso na improvisação no jazz. Palmer (2016) num estudo que envolveu instrumentistas de jazz de

¹⁶ No original: “memorized repertoire is fundamental to improvisation because in addition to promoting an understanding of how to develop a melodic line, it enables a firm grasp of harmonic progressions in jazz music”.

¹⁷ Audição é um conceito criado por Edwin Gordon. No seu livro *Teoria da Aprendizagem Musical* (2000, p. 16), este autor explica que “a audição tem lugar quando assimilamos e compreendemos na nossa mente a música que acabámos de ouvir executar” ou “que podemos não ter ouvido, mas que lemos, compomos ou improvisamos”. Uma frase interessante deste autor que gostava de deixar aqui é: “Som em si mesmo não é música. O som só se converte em música através da audição, quando, como com a linguagem, os sons são traduzidos na nossa mente, para lhes ser conferido um significado” (idem, p.18).

vários níveis refere, como principais preditores de sucesso, para além da capacidade de imitação aural, a competência técnica, nomeadamente aquela que é adquirida através da prática regular de ouvido, que faz com que o aprendiz desenvolva, com o tempo, uma importantíssima ligação entre ouvido e mão (“ear-hand coordination”), propiciando a aquisição de fluência na concretização do seu pensamento musical, “leading to hyperconnectivity in cognitive processing” (p. 374). De facto, de acordo com documentos biográficos de nomes famosos do jazz, a obsessão com a prática parece ter sido determinante nas suas carreiras. John Coltrane, só para referir um exemplo, é lembrado, entre muitos outros aspetos, como sendo o “campeão dos estudantes de jazz” (Ratliff, 2007, p. xi).

A prática deverá ser tanto individual como coletiva, o que proporcionará o desenvolvimento de diferentes competências. De acordo com Jeff Pressing (1988), a capacidade de improvisação depende do desenvolvimento de “Open Skills” e de “Closed Skills”. As “Open Skills” são competências cuja realização requer interação com estímulos externos e cujas ações decorrem em ambientes dinâmicos, em mudança constante (como nas atuações ao vivo, por exemplo, ao ar livre ou em espaço fechado, com muito ou pouco público, músicos conhecidos ou desconhecidos, mais ou menos barulho ambiente, um tempo que sai mais rápido ou mais lento, etc.), pressupondo *performance* em grupo, interação, multi-tarefas e parâmetros de espaço e tempo não definidos. Por contraponto, as “Closed Skills” - que decorrem com autoestímulos - são as que trabalhamos num ambiente estático, individualmente, focados numa só tarefa e num espaço e tempo definidos, como na prática individual, em casa, na escola ou noutra local (I.D.T.S., 2017).

Relativamente aos vocalistas, a prática parece ser bastante descurada pelos mesmos, quando comparada com o tempo que os instrumentistas lhe dedicam. Como refere Michelle Weir:

There’s a direct relationship between practice time spent and competency. Instrumentalists have long accepted the fact that paying ‘practice dues’ comes with the territory of being a jazz musician; it can’t be avoided if they wish to sound good. However, it seems that most vocalists don’t practice improvisation nearly as much as good players do, though there’s no reason they shouldn’t. (Weir, Practice Concepts for Vocal Improvisation, 2003)

Estas “*paying dues*” (“dívidas a pagar”, traduzindo à letra), expressão tão usada no universo do jazz, referem-se ao esforço individual dos músicos de jazz no sentido de desenvolverem a sua linguagem, a sua técnica, o “seu” som, dos quais precisam para se fazerem distinguir. A aprendizagem e a competência na improvisação está também, como todas as tarefas, diretamente relacionada com o tempo que lhe dedicamos e com uma

prática deliberada¹⁸ muito direcionada às necessidades de cada um. A este propósito, Hargreaves (2014) refere que, enquanto os instrumentistas estudam as progressões, a relação entre acordes e escalas, os arpejos, etc., os cantores parecem concentrar-se em aprender as canções e as letras. De facto, este é um dos papéis principais dos vocalistas e um dos que os distingue em absoluto dos instrumentistas, sendo compreensível que lhe dediquem bastante tempo, até porque a forma como o farão poderá tornar-se uma imagem de marca pessoal. Mas Hargreaves apresenta ainda, como explicação para o facto dos efeitos da prática não serem tão óbvios para os vocalistas, certas características específicas da voz como a suscetibilidade, a variabilidade tímbrica e a limitação física, características que levam a que se gere alguma má interpretação no que se refere à importância da prática: esta, quando feita de forma intensa, leva muitas vezes a um desgaste vocal que pode ter como consequência imediata uma pior resposta e maior instabilidade tímbrica, quando noutras ocasiões em que a prática foi menor a voz responde muito bem. A questão é que, para se ser um bom improvisador é preciso muito mais do que ter uma boa voz – é preciso saber o que fazer com ela - e, evidentemente, caberá aos professores corrigir esta má interpretação e ensinar formas de gerir o tempo e a qualidade da prática de forma a extrair dela o maior benefício possível, de forma saudável e equilibrada, principalmente entre os vocalistas que não se querem cingir ao papel de intérprete e que aspiram a ser bons improvisadores.

3.2.6 Como se processa o pensamento improvisacional na performance?

Jeff Pressing (1988, pp. 129-178), na sua investigação sobre métodos e modelos de Improvisação resume em três componentes o modelo humano de processamento de informação no qual se baseia a capacidade de improvisação:

- 1) Receção de informação (“Input”) – entrada de informação, efetuada através dos órgãos sensoriais como visão, audição, tato.
- 2) Processamento e tomada de decisões – momento no qual os sons percebidos são transformados em representações cognitivas e avaliados como música, permitindo que se gere no sistema nervoso central um esquema e despoletação da próxima sequência de ações.
- 3) Resultado Motor (“Motor Output”) – concretização, através de movimentos motores, do esquema mental criado no ponto anterior, após a propagação de complexos

¹⁸ A Prática Deliberada é, de acordo com (Ericsson, 2008), um conjunto de atividades estruturadas consideradas importantes com vista a melhorar a performance

sinais eletroquímicos através do sistema nervoso, permitindo que músculos, ossos e ligamentos executem uma sequência complexa de ações.

No caso de um improvisador inexperiente, a sua capacidade de improvisação encontra-se limitada por uma forte monitorização dos processos motores, feita de forma consciente, e será apenas com o tempo e a prática que se irão desenvolvendo as competências de improvisação. Estas serão tanto mais desenvolvidas quanto maior for a quantidade e a qualidade de feedback sensorial que o improvisador tiver ao seu dispor, uma vez que este contribui grandemente para uma eficaz monitorização da improvisação e permite a correção de erros. Pressing refere ainda a importância do conceito de Redundância de Feedback (“Feedback Redundancy”), que tem a ver com o facto de os vários tipos de feedback se reforçarem mutuamente. Um instrumentista, para além de ter várias formas de feedback ao improvisar – aural, visual, tátil, propriocetivo, beneficiará desta redundância, que vai potenciar a precisão das informações que produz e recebe. O vocalista, por seu lado, só pode basear-se no *feedback* aural e propriocetivo, pelo que, para além de já estar à partida em desvantagem, beneficiará menos deste efeito de redundância. Pressing refere ainda certas competências como *adaptabilidade*, *eficiência*, *fluência*, *flexibilidade* e *expressividade*, que vão sendo desenvolvidas com a prática e a experiência e que são características dos improvisadores de alto nível, permitindo que, a partir de uma certa altura, deixe de ser necessária a monitorização consciente dos processos motores.

Berkowitz, referido em (Noorgard, 2011, pp. 110-120) descreve o pensamento improvisacional como um processo de constante avaliação, que decorre em quatro momentos que se sucedem de forma contínua (em loop): 1) Conceptualização (de uma ideia); 2) Formulação (de acordo com uma tonalidade, um compasso, um estilo rítmico, etc.); 3) Articulação (decisão e execução motora); 4) Auto-monitorização (avaliação do resultado); Numa investigação conduzida em 2011, Martin Noorgard procura descrever os processos de pensamento de sete músicos de jazz de alto nível e identifica dois processos contínuos utilizados por estes músicos:

- Processo de Monitorização Avaliativo (backward looking) – durante o qual os músicos avaliam o que fizeram ou estão a fazer, de forma a corrigir erros ou avaliar resultados;
- Processo de Planificação (forward looking) – referente às decisões sobre o que deverão fazer a seguir;

Para além destes processos contínuos, este investigador descreve quatro estratégias geradoras de material musical nas improvisações:

- Utilização de elementos memorizados (idea-bank);
- Seleção de notas com particular atenção à estrutura harmónica (harmonic-priority);

- Seleção de notas com particular atenção ao contorno melódico (melodic-priority);
- Invocação de ideias tocadas anteriormente, reincorporando-as numa linha melódica decorrente;

Wendy Hargreaves, citada em Rutherford (2014, p. 11), acredita poder descrever os processos cognitivos envolvidos na improvisação, tanto conscientes, como subconscientes, identificando a “geração de ideias” como um dos processos utilizados pelos músicos de jazz. Assim, categoriza estas ideias em três tipos, consoante a fonte que as gera:

- Ideias geradas por *Estratégia* – este tipo de ideias é formulado de forma consciente e aplicadas com uma determinada intenção e incluem padrões ou frases memorizadas, repetição de intervalos, deslocação rítmica, uso de sequências, cromatismo, variação, escalas/acordes. Por serem geradas de forma consciente, são mais acessíveis a improvisadores inexperientes, que ainda não conseguem gerar ideias por audição. No entanto, pelo mesmo motivo, implicam maior demora na sua aplicação, não podendo ser utilizadas em tempos tão rápidos como as geradas por audição. Para além disso, desviam o foco de atenção do improvisador para si próprio, retirando a atenção ao meio envolvente. Normalmente identificam-se por gerarem discursos mais mecânicos e menos melódicos.
- Ideias geradas por *Audição* – são ideias formuladas de forma inconsciente, que o improvisador ouve mentalmente, imediatamente antes ou no momento em que são produzidas. Ocorrem a improvisadores experientes, com elevada capacidade de audição, e que também já desenvolveram a chamada “ear-to-hand coordination”, de forma que são capazes de tocar qualquer ideia que lhes ocorra, de forma automática, no tom certo.
- Ideias geradas por *Movimento Motor* – neste caso, o resultado musical (ideia) é despoletado por ações motoras. Cada instrumento, pela abordagem técnica que permite, propicia determinados movimentos que frequentemente geram ideias que são aproveitadas pelos improvisadores. Estas ideias podem ou não ser geradas de forma consciente, mas, segundo esta autora, não são audiadas.

O pensamento improvisacional parece, assim, ser gerido pela audição e outras formas de *feedback* sensorial, memória, capacidade imitativa, competências técnicas e pela experiência do improvisador, mas também pela interiorização dum conjunto de regras (constrangimentos) que criam um enquadramento sobre o qual o músico dá largas ao seu pensamento criativo (p. ex. forma, harmonia, melodia) e por um conjunto de procedimentos estratégicos e técnicos, sendo o resultado controlado por dois processos contínuos, um de planificação e doutro de monitorização.

3.2.7 Diferenças entre vocalistas e instrumentistas na improvisação

Um importante e exaustivo estudo foi levado a cabo pela autora com que terminei o capítulo anterior - Wendy-Louise Hargreaves, que o descreve na sua tese de doutoramento *Jazz-Improvisation: Differentiating Vocalists* (2014), versando sobre a evidência de características diferenciadoras entre cantores e instrumentistas na improvisação e da necessidade de distinguir os cantores como um subgrupo com atributos únicos e distintivos, com um enfoque nas implicações das suas conclusões na educação. Apesar do seu estudo se focar num universo de participantes australianos, a maior parte das suas conclusões é generalizável a todos os cantores e instrumentistas jazz, uma vez que se referem a distinções entre a utilização dum instrumento de natureza orgânica, como é a voz e a utilização dum “artefacto” feito pelo homem, como é um instrumento musical. Hargreaves procede inicialmente à identificação de diferenças entre uns e outros identificadas numa extensa revisão de literatura, chegando a uma lista de 37 diferenças assinaladas (pp. 68, 69), que serão o objeto da sua investigação e que divide em cinco áreas principais:

- a) “Feedback” recebido durante a *performance*, que se manifesta 1) na menor quantidade e qualidade do mesmo nos cantores, que se baseiam apenas em feedback aural e proprioceptivo, enquanto os instrumentistas dispõem destes e ainda de importante feedback visual e táctil; 2) na forma diferente de conceptualizar os sons (altura dos sons absoluta para os instrumentistas e relativa para os cantores) (p. 119) e 3) na utilização da capacidade de audição (p. 106), da qual os cantores dependem muito mais para a produção dos sons e da afinação e na qual se baseiam quase exclusivamente para começar a improvisar, fazendo-o “de ouvido”, enquanto os instrumentistas utilizam a “goal-note strategy” (pensam numa nota ou motivo em função dum acorde) (p. 116), ou seja, sabem exatamente que nota(s) querem tocar, bastando-lhes articular no seu instrumento a(s) nota(s) desejadas.
- b) Capacidade de verbalização (pp. 138 - 206) – uma capacidade utilizada apenas pelos cantores ou instrumentistas-cantores, através do uso de letras ou do “scat”, que lhes proporciona experiências específicas que os instrumentistas não experienciam. Através da letra, o vocalista comunica e conecta-se com o público emocionalmente. Ao abandonar a letra para improvisar com “scat”, o vocalista sente essa comunicação ameaçada, por um lado, mas ganha liberdade para improvisar, por outro. No entanto, implica a necessidade de desenvolver um vocabulário específico para o praticar.
- c) “Embodiment” (pp. 166-206) ou Corporalidade do instrumento vocal, diferente de todos os outros por se encontrar no interior do corpo humano, com todas as

implicações físicas e psicológicas que isso acarreta: *Universalidade e Acessibilidade* (p. 167) - toda a gente tem uma, o que a torna universal, fazendo com que o ato de cantar pareça muito mais acessível (e seja por isso muitas vezes subestimado) relativamente ao ato de tocar um instrumento; *Versatilidade* – a voz é um instrumento multi-tímbrico, capaz de produzir muitas *nuances* diferentes, mais do que qualquer instrumento; *Suscetibilidade* (pp. 167-177) - uma vez que é facilmente afetada por estados físicos e psicológicos; *Representação pessoal* (p. 178) - noção de que a voz, percebida como uma representação pessoal de quem a produz, expõe mais o intérprete; *Emoção* (p. 185) – ao veicular textos, o cantor traz as emoções para o seu canto, ficando mais exposto emocionalmente, enquanto o instrumento funciona como uma barreira física protetora; *Crítica* (p. 187) - os cantores sentem a crítica numa forma mais pessoal, como se estivessem a ser julgados como pessoas pela forma como cantam ou improvisam e, finalmente o *Risco* (p. 190) - devido à sua maior exposição, muitas vezes à frente da banda, os cantores sentem que correm mais riscos ao improvisar, o que muitas vezes mina a sua autoconfiança.

- d) *Experiências de Aprendizagem Musical* (pp. 210-276): nesta área, as conclusões de Hargreaves vão no sentido de que, comparados com os instrumentistas, os vocalistas têm menos familiaridade com os referentes¹⁹ e procedimentos²⁰ utilizados na improvisação, demonstrando bases de conhecimento mais fracas no acesso ao ensino superior; têm menos experiência em improvisação jazz, participando menos em atividades musicais; ouvem menos jazz e, dentro do que ouvem, preferem ouvir cantores, os quais, por sua vez, improvisam menos, o que lhes dá menos modelos de improvisação; têm menor conhecimento teórico e menor literacia musical, baseando-se mais na audição – aprendem mais depressa ouvindo ou imitando e por isso não sentem necessidade nem têm paciência para ler; logo, têm menos competências de leitura (em parte, por não lhes ser exigido); no que diz respeito à “Self-directed Music Practice”²¹ (Prática Deliberada Autodirecionada – P.D.A.), há diferenças significativas entre

¹⁹ “Componentes musicais num esquema formal de regras subjacentes [i.e., indicador de compasso, armação de clave, progressão harmónica]” (Hargreaves, 2014, p. 211)]

²⁰ “Estratégias que um improvisador adota consciente ou subconscientemente para manobrar sobre as regras” (i.e., *voice-leading*, “*double-time*”, seguir a melodia ou a harmonia, etc.) (idem)

²¹ “A dedicação e o compromisso com que um músico se envolve em atividades práticas musicais para seu próprio proveito, com o propósito de adquirir, melhorar ou manter a sua proficiência musical (em situações extra-performance)” (Hargreaves, 2014, p. 235)

instrumentistas e cantores quer no conteúdo, quer na quantidade. Os estudantes de canto parecem não ter noção de que o desenvolvimento das suas competências musicais necessita de muita e consistente prática. O valor que os cantores dão à prática parece ser também afetado por características como a suscetibilidade da voz, que geram confusão – umas vezes trabalham intensamente e a voz “não responde”, outras vezes não trabalham nada e sentem a voz ótima. Dada a capacidade de variabilidade tímbrica, a voz acaba por não ter um som tão estável e consistente como os instrumentos, pelo que os efeitos da P.D.A. nem sempre são tão visíveis para os cantores. Por outro lado, enquanto os instrumentistas estudam as progressões, a relação entre acordes e escalas, os arpejos, etc., os cantores parecem concentrar-se em aprender as canções e as letras (a autora apresenta várias explicações para este facto na p. 240). A limitação física do aparelho vocal coloca também limites ao tempo de prática. As “oportunidades para improvisar” parecem também apresentar diferenças, principalmente nos contextos informais como *jam-sessions*. As conclusões indicam que o facto de os cantores cantarem muitas vezes em tons diferentes dos originais parece dificultar a sua participação nas *jam-sessions* ou em bandas de jazz.

- e) O Papel do Cantor – As conclusões deste estudo quanto ao papel do cantor vão no sentido de que este é muito mais visto como um *performer*, “alguém que apresenta a música a um público, [sendo] responsável pela sua experiência” (p. 277), esperando-se que “entretenha”, “saiba estar em palco” e que comunique também visualmente (apresentação visual). Estas expectativas desviam muitas vezes a atenção dos cantores das competências necessárias para improvisar e podem inclusivamente acentuar algum desconforto físico e/ou psicológico quando o fazem (p. ex., ter de cantar de saltos altos ou vestido apertado). Os instrumentistas são vistos como os “real artists”, os “fazedores de música, independentemente da presença de público” (*idem*), deles se esperando que improvisem. A exceção acontece quando os cantores querem improvisar por gosto pessoal, ou reservam as suas improvisações para certos momentos da performance, apostando no fator “novidade”. (p. 315)

3.2.8 Recursos e estratégias utilizados por improvisadores experientes

De acordo com Pressing (1988), “quando se atinge um alto nível na improvisação, todas as funções motoras são coordenadas de forma automática (sem um controlo consciente) e a sua atenção é dirigida quase exclusivamente a parâmetros de controle

expressivo dum nível mais alto, como: forma, timbre, textura, articulação, gestos, nível de atividade, relações entre notas, *design* expressivo, emoção, colocação de notas e dinâmica. É dada também prioridade à monitorização auditiva, em detrimento da cinestésica e visual”.²²

Segundo o dicionário online Priberam, um recurso é “um meio”, algo “que serve para alcançar um fim” (Recurso, s.d.); no plural, será um “conjunto de meios disponíveis para serem utilizados” (idem); a estratégia é a “combinação engenhosa para conseguir um fim” (Estratégia, s.d.). Assim, à laia de resumo da literatura efetuada, podemos dizer que os recursos dos improvisadores experientes são: o domínio técnico, uma grande experiência em jazz, um banco de ideias muito bem recheado, que conseguem evocar e tocar em qualquer tom de forma quase inconsciente, graças a uma excelente coordenação ouvido-mão, aliada a uma desenvolvida capacidade de audição, que lhes permite tanto reutilizar e adaptar elementos melódicos desse banco de ideias, como criar novas melodias de forma espontânea, criativa, expressiva, fluente, flexível, adaptando-as a qualquer estilo rítmico, compasso, etc.. Para além disso, compreendem e dominam as harmonias e são capazes de desenvolver ideias motívicas sobre sequências tonais e rítmicas, usar eficazmente o silêncio, mostram compreensão de tensão/relaxamento através da resolução de notas e da variedade rítmica; ornamentam notas e realizam variações de melodias pré-existentes (Azzara, 1999, citado em Rutherford, 2014, p. 18). Quanto às estratégias, estas parecem surgir quando se adquire um profundo conhecimento condicional: conhecendo bem as regras do jogo, sabendo quando e como fazer, desenvolve-se a capacidade de antecipar um plano geral para cada solo, que vai sendo adaptado à medida que este se desenrola, de acordo com o que acontece no momento (Rutherford, 2014). Concluo assim este capítulo através do qual pude obter algumas das respostas às questões colocadas no capítulo 3.2.

O estudo que descrevo de seguida pretende averiguar quais os recursos e estratégias utilizados na improvisação por estudantes de jazz ainda pouco experientes – tanto vocalistas como instrumentistas, no contexto do ensino do jazz a nível secundário.

²² No original: “By the time advanced or expert stages have been reached (...) all motor organisation functions can be handled automatically (without conscious attention) and the performer attends almost exclusively to a higher level of emergent expressive control parameters. In the case of improvised music these emergent control parameters are notions like form, timbre, texture, articulation, gesture, activity level, pitch relationships, motoric 'feel', expressive design, emotion, note placement and dynamics. There must also be a developed priority given to auditory monitoring over kinesthetic and especially visual monitoring“.

3.3 Metodologia e Métodos

Neste trabalho de investigação pretendi aferir quais os recursos e estratégias utilizados por um pequeno grupo de estudantes de jazz principiantes na sua abordagem à improvisação, bem como determinar se existem diferenças significativas entre vocalistas e instrumentistas no que se refere à utilização destes recursos e estratégias, relacionando as conclusões com a literatura revista e com algumas informações que tentei obter sobre estes alunos a nível de background musical, hábitos de audição, de estudo e de prática e ainda sobre o seu autoconceito, de forma a compreender melhor os resultados obtidos. Decidi utilizar um método de investigação qualitativa – questionário e entrevista, uma vez que pretendo, como afirmam Denzin e Lincoln (2003:13), citados no Manual de Investigação Qualitativa em Educação (Amado, 2014), “enfatizar a qualidade dos sujeitos estudados e os seus processos e significações”. Este tipo de método “pretende compreender as opiniões, perceções e perspetivas que os sujeitos colocam nas suas ações, em relação com os contextos em que e com que interagem” (Amado, 2014). Nesse sentido, para obter algumas perspetivas diversas, decidi juntar uma amostra não-estatística de indivíduos que têm em comum a frequência dum curso de jazz de nível secundário numa escola do ensino artístico da música, incluindo neste grupo quatro vocalistas e quatro instrumentistas principiantes (do 10º ao 12º anos). Este estudo pretende ser fenomenológico, uma vez que explora as experiências dos participantes com a intenção de encontrar pontos em comum nas suas perceções, não pretendendo obter conclusões generalizáveis.

3.3.1 Participantes

A minha intenção inicial era selecionar uma amostra de oito estudantes – quatro vocalistas e quatro instrumentistas dentre pelo menos duas escolas diferentes. No entanto, por uma questão prática, acabei por restringir a seleção a oito estudantes do universo de estudantes do curso de jazz do Conservatório de Música do Porto. Era também minha intenção concentrar a seleção num grupo de alunos finalistas (12º/3º ano do supletivo), mas tal não foi possível, devido ao facto de neste ano letivo não existirem nesta escola alunos finalistas de todos os instrumentos. Assim, a escolha dos instrumentistas – um trombonista (T), um saxofonista (S), um contrabaixista (C) e um pianista (P) - foi feita da seguinte forma: T e C são ambos finalistas e os únicos do curso nos respetivos instrumentos, pelo que a escolha foi naturalmente feita; S, apesar de ser do 10º ano, foi selecionado por ser o único aluno de saxofone jazz e por mostrar possuir já algumas competências de improvisação (pude constatar o facto nas aulas de combo que observei e confirmá-lo com o seu professor

de instrumento); P, apesar de ser do 11º ano, foi recomendado pelo seu professor de piano como sendo, dentre todos, o seu aluno mais competente e adiantado na improvisação, apesar de estudar jazz apenas há um ano e meio. Quanto às vocalistas – três estudantes (C1, C3 e C4) finalistas e uma do 2º do supletivo (C2) - foram recomendadas pelo professor de canto como as quatro mais preparadas, na sua opinião, para fazer uma improvisação “com significado”.

3.3.2 Procedimento

Os estudantes foram todos contactados por mim pessoalmente ou por via telefónica ou e-mail, no sentido de saber se concordariam em participar no estudo, tendo todos concordado, bem como os encarregados de educação dos alunos menores de idade, que assinaram uma autorização para participarem e os seus improvisos serem gravados em áudio. A proposta que fiz aos alunos foi, numa primeira fase, preencherem um questionário e numa segunda fase serem gravados a improvisar num blues e entrevistados logo de seguida, convidando-os na entrevista a comentar o que foram improvisando. O preenchimento dos questionários e as gravações decorreram entre 22 de Maio e 6 de Junho de 2021.

a) Questionário

O questionário foi concebido e elaborado por mim, com o objetivo de conhecer um pouco as características demográficas, atividade musical passada e presente, hábitos de audição, estudo, prática e performance de cada sujeito, bem como o seu autoconceito em relação a uma série de tópicos relacionados com competências musicais e autoconfiança na improvisação. Este questionário foi enviado por e-mail aos alunos para administração direta, pelo que procurei elaborá-lo com toda a correção e clareza na formulação das questões e com um tipo de linguagem adequado aos respondentes. Constou de algumas perguntas abertas, mas, na sua maior parte, de perguntas fechadas de escolha única e escolha múltipla, de resposta Sim/Não e com sistema de escalas Lickert. Fiz um pré-teste a um colega, que me ajudou a refinar a versão final. Os questionários, depois de preenchidos, foram-me devolvidos pela mesma via ou entregues em mão em papel e digitalizados. Apresento em seguida o modelo do questionário que enviei aos alunos:

“Este questionário visa conhecer um pouco melhor a tua origem, o teu “background” de experiências musicais pré-secundário e a tua experiência durante o curso que estás a frequentar. Lê com atenção as perguntas e as possibilidades de resposta antes de o

preencheres. No fim, imprime para pdf por favor e reenvia para fatimaserro@gmail.com. O anonimato das tuas respostas será completamente assegurado.

1. Aspetos demográficos (P.f. assinala ou preenche com a resposta correcta)

1.1 Idade _____

1.2 Sexo M _____ F _____

1.3 Onde cresceste? (Assinala a resposta correcta)

A) Zona rural (longe dum centro urbano) _____

B) Zona urbana no litoral (ou perto) _____

C) Zona urbana no interior (ou perto) _____

1.4 Profissão do pai: _____

1.5 Profissão da mãe: _____

2. Background musical

2.1 Antes de entrares para o curso, tiveste algum tipo de atividade relacionada com a voz ou um instrumento?

2.1.1 Não _____ (Se respondeste “não”, podes passar para o ponto 3)

2.1.2) Sim, a) Numa escola de música _____

b) Com um familiar ou amigo que te ensinou _____

c) Com um professor particular _____

d) Numa banda filarmónica _____

e) Num coro _____

f) Sozinho(a), como autodidata _____

2.2 Qual foi o teu primeiro instrumento/atividade vocal? _____

2.2.1) Quantos anos tinhas? _____

2.2.2) Durante quantos anos o(a) estudaste/praticaste? _____

2.2.3) Continuas a praticá-lo? (Assinala a resposta mais correcta)

- a) Todos os dias _____
- b) Frequentemente _____
- c) de vez em quando _____
- d) Raramente _____
- e) Não _____

2.3 O teu primeiro instrumento foi:

- a) uma escolha tua _____
- b) Uma escolha dos teus pais _____
- c) sugestão da escola/banda _____
- d) O que estava disponível em casa _____

2.4 Os teus estudos iniciais de instrumento foram acompanhados de estudos de teoria musical?

- a) Sempre _____
- b) Quase sempre _____
- c) Por pouco tempo _____
- d) Nunca _____

2.5 Alguma vez experimentaste improvisar antes de entrares para o curso de jazz?

Sim _____ Não _____

3. Estudos secundários de jazz

3.1 Escola onde estudas

- a) Conservatório - Ano que frequentas _____
Regime - _____
- b) Escola Profissional - Ano que frequentas _____

3.2 Qual o instrumento que estudas atualmente? _____

3.3 - Enveredares por estudar jazz a nível secundário foi:

- a) Uma sequência natural dos estudos que já vinhas a fazer _____
- b) Por não te agradarem as alternativas _____
- c) Influência de amigos ou familiares _____

d) A oportunidade que esperavas para te iniciares no jazz _____

e) Outra: _____

3.4 - Durante o curso, tens/tiveste aulas de Prática Coletiva?

Sim _____ Não _____ Ocasionalmente _____

3.5 - Que tipo de Prática Coletiva foi?

a) Combo Jazz _____

b) Orquestra Jazz _____

c) Coro Jazz _____

3.6 - Durante o curso estudas ou estudaste um segundo instrumento?

a) Sim _____

b) Não _____

c) Sim, durante um pequeno período _____

3.6.1 - Qual? _____

3.7 - Ordena por ordem decrescente as atividades com que habitualmente despendes mais tempo no teu estudo (1= mais tempo a 10= menos tempo):

_____ - Teoria

_____ - Treino Auditivo

_____ - Técnica Instrumental/Vocal e repertório

_____ - Estudo/prática individual de Improvisação

_____ - Estudo de Harmonia

_____ - História do Jazz

_____ - Transcrição de solos

_____ - Análise de solos

_____ - Audição (discos, vídeos, concertos, etc.)

_____ - Prática Coletiva

3.8 - Que tipo de jazz ouves com mais frequência?

a) Jazz Vocal _____

b) Jazz Instrumental _____

c) Normalmente não ouço jazz _____

3.9 - Tens por hábito assistir a concertos de jazz?

- a) Sim, tento ver todos os que acontecem _____
- b) Vejo apenas os que realmente me interessam _____
- c) Vou, se me oferecerem um bilhete _____
- d) Não _____

3.10 - Quanto a frequência de “Jam-Sessions”?

- a) Costumo ir e participo sempre ou quase sempre _____
- b) Vou poucas vezes, mas participo sempre ou quase sempre _____
- c) Costumo ir, mas raramente participo _____
- d) Costumo ir assistir, mas nunca participo _____
- e) Vou poucas vezes e apenas para assistir _____
- f) Não costumo ir _____

3.11 - Se respondeste à alínea C, D, E ou F, podes explicar porquê?

3.12 - Com que frequência cantas/tocas jazz em público (em audições escolares, concertos, “gigs”, etc.)?

- a) De zero a 3 vezes por ano _____
- b) 4 a 10 vezes por ano _____
- c) Superior a 10 vezes por ano _____

3.13 - Tens algum projeto musical extraescola? Sim _____ Não _____

3.13.1 - Que tipo de música praticas nesse projeto? Podes assinalar mais do que uma resposta)

- a) Rock _____
- b) Jazz _____
- c) Alternativa _____
- d) Baile _____
- e) Pop _____
- f) Folk _____
- g) Outra _____

3.14 - Qual destas atividades foi mais importante para aprenderes a improvisar? (Ordena de 1 a 7 (1= mais importante a 7= menos importante))

_____ - Ouvir/imitar vocalistas

- _____ - Ouvir/imitar instrumentistas
- _____ - Ensaiar/Tocar com os meus colegas/professores/amigos
- _____ - Ler livros sobre improvisação
- _____ - O que aprendi nas aulas de instrumento/combo
- _____ - Transcrever e analisar solos
- _____ - Outra (indica qual) _____

3.15 - Quando improvisas, qual (ou quais) das estratégias utilizas mais frequentemente? (Podes assinalar várias respostas)

- a) Faço variações à volta da melodia do tema _____
- b) Improviso usando “malhas”/”licks” que estudei _____
- c) Improviso a pensar na harmonia do tema _____
- d) Improviso a pensar nas escalas/modos que estudei _____
- e) Improviso intuitivamente, de acordo com o que vou ouvindo _____
- f) Improviso a pensar nos nomes das notas que quero tocar/cantar _____
- g) Improviso sem qualquer estratégia em particular _____
- h) Outra _____

4. Experiência e Autoconceito

Prestes a chegar ao final do curso:

(Avalia numa escala de 1 a 8, sendo 1= muito fracas, 8=excelentes)

4.1 Como avalias as tuas competências a nível de Treino Auditivo? _____

4.2 Como avalias as tuas competências a nível de conhecimentos teóricos (escalas, acordes, harmonia, etc.)? _____

4.3 Como avalias o teu domínio técnico do instrumento/voz? _____

4.4 Como avalias as tuas competências de improvisação? _____

4.5 Como avalias o teu grau de autoconfiança na improvisação? _____

4.6 Como avalias de forma geral as tuas experiências de improvisação em ensaio? _____

4.7 Como avalias o teu grau de autoconfiança quando improvisas em público? _____

4.8 Como avalias as condições que tens em casa para praticar improvisação? _____

4.9 Como descreverias numa palavra a tua experiência (sensação) ao improvisar? _____

Apenas para os(as) vocalistas:

4.10 Como avalias o teu grau de conforto ao improvisar com “scat”? _____

4.11 Como avalias o teu grau de conforto ao improvisar com a letra duma canção? _____

Muito obrigada pela tua colaboração!”

d) Gravação e Entrevista

As sessões de gravação e entrevista foram calendarizadas individualmente, de acordo com as disponibilidades de cada sujeito, constando de realização de um improviso, seguido de entrevista aberta. Gravei cada sujeito individualmente, a improvisar sobre uma base instrumental duma estrutura de blues em Si bemol. As salas onde foram realizadas as sessões localizaram-se sempre em escolas de música no centro do Porto, para maior conveniência dos estudantes. Escolhi a estrutura de blues pela sua simplicidade e universalidade – todos os alunos do curso de jazz estudam no primeiro ano este tipo de estrutura harmónica e trabalham improvisação sobre a mesma. A tonalidade de si bemol pareceu-me adequada às vocalistas e também aos instrumentistas, dado ser uma das tonalidades mais utilizadas nos blues e uma daquelas em que estão mais habituados a improvisar, de forma a minimizar dificuldades técnicas. A base instrumental utilizada foi a faixa #7 do vol. 1 - “How to Play Jazz and Improvise”, de Jamey Aebersold (1967, revista em 1992), correspondente à grelha de blues apresentada na Fig. 1. A faixa áudio, em mp3, foi reproduzida num computador pessoal (PC) e amplificada numa coluna portátil por *bluetooth*; O ficheiro foi dado a ouvir aos participantes antes de se proceder à gravação, de forma a regular o volume na coluna e a proporcionar uns minutos para os mesmos se ambientarem, aquecerem a voz ou os instrumentos e descontraírem um pouco. Não foi colocado um limite de *choruses*²³ aos solistas, mas foi sugerido fazerem pelo menos três. Em seguida, procedeu-se à gravação, tendo os improvisos sido captados pelo microfone interno de um i-Pad. Logo a seguir à realização do improviso, o ficheiro foi enviado para o PC via *air-drop* e reproduzido na coluna portátil, sendo o conjunto reprodução+entrevista que se seguiu,

²³ neste caso, sendo um blues, um chorus tem 12 compassos, ficando ao critério do solista o número de repetições a fazer.

também gravado no i-Pad; os participantes foram ouvindo a gravação que fizeram e respondendo a perguntas acerca do seu discurso musical, tentando refletir sobre os recursos e estratégias que utilizaram na sua improvisação. Como referi antes, as entrevistas foram abertas, seguindo por caminhos ligeiramente diferentes com cada entrevistado, dependendo das suas respostas, mas teve como pontos em comum algumas perguntas, nomeadamente a) se o sujeito tinha algum plano pensado para o solo antes de começar e b) se o sujeito era capaz de reconhecer a origem das suas frases (*idea-bank*, *audiação*, ou outra).

Fig. 1 - Grelha do Blues apresentado aos participantes

The diagram illustrates a 12-measure blues progression in the key of Bb. It is presented as three staves, each containing four measures. The chords for each measure are as follows:

- Staff 1: Bb7, Eb7, Bb7, Bb7
- Staff 2: Eb7, Eb7, Bb7, Bb7
- Staff 3: C-7, F7, Bb7, F7

Capítulo 4 - Análise e Discussão dos Resultados

4.1 Questionário

Uma tabela com os resumos dos resultados do questionário poderá ser consultada na secção “Anexos IV”. Relativamente aos dados demográficos (ponto 1), constata-se que a média de idades das cantoras da amostra mostra ser algo superior à dos instrumentistas (19 anos – raparigas - contra 17,5 anos dos rapazes), apesar do mais velho ser o contrabaixista, com 21 anos. O facto de todas as cantoras serem do sexo feminino e todos os instrumentistas do masculino neste caso não é relevante, uma vez que se trata de uma amostra muito restrita, mas vem ao encontro do que normalmente tem acontecido nestes cursos: os rapazes representam sempre uma minoria no curso de canto jazz, o mesmo acontecendo com as raparigas no curso de instrumento. A minha experiência pessoal, como professora e cantora de jazz razoavelmente conhecedora do panorama nacional, mostra-me que esta situação continua a ser comum no panorama jazzístico nacional.

Quanto à atividade musical anterior à entrada para o curso de jazz (ponto 2), todos os inquiridos revelaram ter estudado algum instrumento ou atividade vocal (num coro, por exemplo) durante pelo menos um ano durante a infância/adolescência (as respostas variaram entre 1 e 13 anos), quase sempre numa escola de música e acompanhados de teoria musical, registando-se o início da prática musical numa faixa etária entre os 5 (C4) e os 10 anos (C3). A escolha do primeiro instrumento foi maioritariamente feita pelo próprio, surgindo o piano como o primeiro instrumento de metade da amostra (C2, C4, S e P). Três inquiridos destacam-se dos restantes (C2, S e P) por se terem dedicado ao estudo do mesmo instrumento (piano) ao longo de 6 a 13 anos, continuando a tocá-lo “todos os dias” ou “frequentemente”, o que poderá, de acordo com a literatura, revelar-se importante no aspeto de aquisição de competências técnicas, leitura, harmonia, coordenação ouvido/mão e/ou capacidade de audição, bem como num maior desenvolvimento do seu potencial musical inato, de acordo com Edwin Gordon. Todos os inquiridos revelaram ter acompanhado a prática do instrumento “sempre” ou “quase sempre” com estudos teóricos, o que também poderá ser útil na aquisição de conhecimento factual e domínio de referentes. Três dos sujeitos (C1, C3 e T) afirmaram nunca ter experimentado improvisar antes de entrar para o curso de jazz, o que pode vir a revelar menor conhecimento procedimentar na utilização de recursos e estratégias, bem como menos “Open Skills”. A segunda fase do estudo poderá confirmar ou desmentir estas hipóteses.

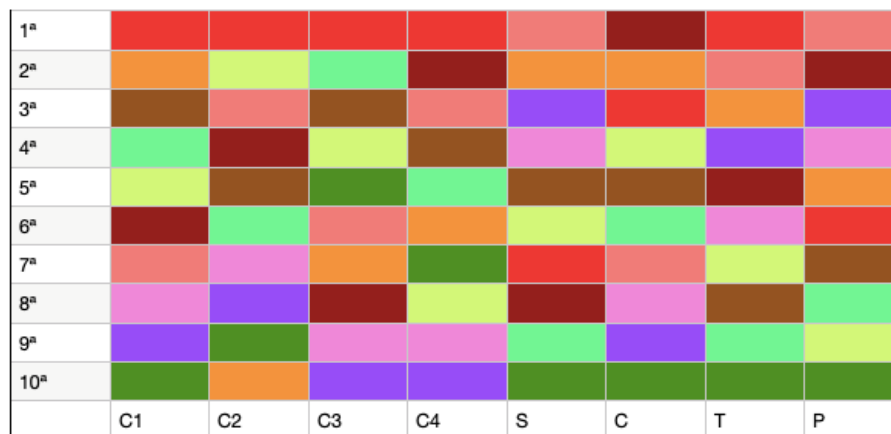
Relativamente aos Estudos Secundários de Jazz: apenas uma cantora (C1) e dois instrumentistas (S e P) frequentam o CMP em regime integrado, sendo todos os restantes

do supletivo. Isto revela que três das cantoras não têm acesso direto às aulas de combo, uma disciplina muito relevante na aquisição de experiência em jazz e no desenvolvimento das competências de improvisação de acordo com a literatura. No entanto, uma delas (C4) refere ter frequentado combo e orquestra jazz, o que pode ter acontecido, na minha opinião, devido a um maior interesse desta aluna em participar nestas disciplinas, que a possa ter levado a voluntariar-se para as frequentar (o mais provável, na minha opinião, depois de a ter entrevistado), ou ter-lhe sido proposto que colaborasse nesses grupos, dadas as competências demonstradas e/ou a necessidade do coletivo. De todo o modo, o facto de a aluna frequentar estas disciplinas práticas de forma voluntária vem ao encontro de Berliner, no sentido de a aprendizagem da improvisação estar muito nas mãos dos alunos e no seu empenho e dedicação. Os instrumentistas tiveram todos prática de combo jazz e dois deles (S e T) também de orquestra, o que também pode revelar-se benéfico pela experiência. Metade dos inquiridos frequenta o curso de jazz por ser “a oportunidade que esperava para se iniciar no jazz” (C3, C4, S e P); outros três escolheram o curso por “influência de amigos ou familiares” (C1, C2 e C) e um “por sugestão do professor de clássico” (T). Esta questão pode ser relevante na motivação dos primeiros para um maior envolvimento com o jazz. Todos os alunos estudaram piano jazz como segundo instrumento, na disciplina de Instrumento de Tecla - IT, exceto S (ainda no 10º ano) e P (os pianistas não frequentam IT). Saber tocar um instrumento pode ser um fator importante no desenvolvimento da capacidade de improvisação dos vocalistas, uma vez que, para além de melhorar as competências de leitura e de compreensão harmónica, fornece também uma associação entre memória visual e ouvido que poderá ser útil aos cantores.


No que diz respeito às atividades de jazz com que habitualmente despendem mais tempo (questão 3.7), os resultados podem verificar-se na Fig. 2. Podemos observar que a atividade a que claramente todas as vocalistas dedicam mais tempo é o estudo de “Técnica Vocal e Repertório”, encontrando-se as restantes atividades práticas em posições muito variadas. Estranhamente, C4, que afirma ter frequentado todas as aulas práticas de grupo, coloca a “Prática Coletiva” em 6º lugar, o que pode subentender alguma incorreção numa das respostas. Apenas duas cantoras (C2 e C4) referem o “Estudo/Prática Individual de Improvisação” (EPII) numa posição alta (3º lugar). “Análise” e “Transcrição” de solos (AS e TS), uma das atividades mais importantes, segundo Berliner e Pereira, é apresentada por todas as cantoras nos últimos lugares (entre o 7º e 10º), enquanto que para S e P são das atividades mais frequentes. A “Audição” de jazz, também referida pelos mesmos autores como outra das atividades mais importantes para o sucesso na improvisação é referida como uma das atividades mais frequentes apenas por C4, C e P; O “Treino Auditivo” surge em posições mais altas entre as vocalistas do que entre os instrumentistas, o que também vem ao encontro da literatura revista, que aponta o Treino Auditivo como uma competência

muito importante para os cantores, uma vez que se baseiam tanto no “ouvido” para improvisar. Os instrumentistas, pelo contrário, todos referem nas três primeiras posições atividades práticas, tanto individuais como coletivas, preterindo a prática de “Técnica e Reportório” para uma posição menos relevante. As atividades menos praticadas pelos instrumentistas parecem ser “Teoria” e “História do Jazz” (esta última relegada para a derr-

Fig. 2 - Atividades com que habitualmente despendem mais tempo



Legenda:

	Técnica Vocal/Instrumental e Reportório		Treino Auditivo
	Prática Coletiva (Combo, Côro, Orquestra)		Audição (discos, concertos)
	Estudo/Prática Individual de Improvisação		História do Jazz
	Transcrição de Solos		Teoria
	Análise de Solos		Harmonia

deira posição por quase todos os inquiridos). Isto é compreensível, já que a disciplina não consta do Plano de Estudos, o que é de lamentar, uma vez que seria importante para aumentar a cultura jazzística dos estudantes, fornecer exemplos de vida e prática dos grandes mestres do jazz e eventualmente levar também a uma audição mais frequente (e comentada) de obras significativas.

É curioso (se bem que previsível) verificar que, relativamente à questão 3.8, as cantoras afirmam ouvir predominantemente jazz vocal, enquanto os instrumentistas ouvem jazz instrumental, mas seria importante os professores sensibilizarem os alunos para a necessidade de uns e outros ouvirem o “outro lado”, porque ambos poderiam beneficiar com isso – as cantoras para ouvirem mais (e melhores) modelos de improvisação e os instrumentistas para conhecerem as letras dos temas e eventualmente melhorarem a sua abordagem melódica e expressiva. O hábito de assistir a concertos (questão 3.9) é inconclusivo (a formulação das hipóteses de resposta deveria ter sido mais específica), uma

vez que a resposta dada pela maioria dos inquiridos foi que apenas assistem “aos que realmente lhe interessam”, ficando por esclarecer o significado real da resposta (os “que realmente interessam” podem ser muitos ou muito poucos num ano...). Quanto à questão 3.10, a pandemia parece ser o motivo principal para a reduzida frequência de jam-sessions (J-S), apesar de alguns dos sujeitos (principalmente os finalistas) ainda terem frequentado cerca de ano e meio do curso em situação “normal”, ficando por esclarecer como teria acontecido se não tivesse havido pandemia; ainda assim, a vocalista C1 (finalista) afirma que “[as J-S] nunca foram algo que me chamasse a atenção”, revelando pouco interesse na atividade e outras duas (C2 e C3) afirmam que por vezes vão, mas mais como ouvintes do que como participantes, indo ao encontro do que Hargreaves afirma, de as vocalistas participarem menos em actividades musicais. Apenas dois instrumentistas e uma das cantoras (C e P e C4) afirmam ter por hábito ir e participar “sempre ou quase sempre”. Esta é outra das atividades referidas por Berliner como importante no desenvolvimento da linguagem e na aquisição de experiência em jazz; é também determinante no desenvolvimento do conhecimento procedimentar e condicional (Berkowitz), por sua vez relacionados com as “open skills” referidas por Pressing, pelo que a pandemia poderá ter penalizado muito os alunos neste aspeto. Apenas dois dos sujeitos maiores de idade (C2 e C) afirmam, na questão 3.12, tocar em público mais de dez vezes por ano, ambos em projetos de jazz, o que lhes pode dar alguma vantagem em termos de experiência na improvisação. Relativamente a outras atividades musicais, as vocalistas parecem ser mais pró-ativas, uma vez que todas afirmam ter projetos musicais extraescola (questão 3.13), enquanto, entre os instrumentistas, o facto é apenas referido por C. Isto poderá dever-se à maior parte destes ser ainda muito jovem.

Relativamente às atividades que, na opinião dos inquiridos foram mais importantes para aprenderem a improvisar (questão 3.14), as respostas foram as que são apresentadas na Fig. 3. A partir da análise deste quadro torna-se claro que a audição e imitação de modelos (vocalistas para umas e instrumentistas para outros) se revela como uma das atividades mais importantes na aprendizagem da improvisação. Também “Ensaiar e Tocar” e “Transcrição e Análise de Solos” parecem ser importantes para os instrumentistas, enquanto entre as cantoras a opinião se divide mais. Curioso reparar que C3, que na Figura 1 designa “Transcrição” e “Análise de Solos” como as atividades com que despense menos tempo, refere, no entanto, que esta foi a atividade que mais contribuiu para a sua aprendizagem de improvisação, podendo ser revelador da importância da mesma. Fica também claro que os instrumentistas desvalorizam unanimemente o contributo de “ouvir/imitar vocalistas” na aprendizagem da improvisação, bem como a “Leitura de livros sobre Improvisação”, atividade teórica apontada por quase todos como a menos importante. Revela-se assim a importância de realçar, não só aos jovens estudantes de jazz vocal como

aos professores, a importância da Audição de modelos instrumentais, Transcrição e Análise de Solos, e Prática Coletiva de jazz para a aquisição de linguagem, providenciando que dediquem mais tempo a essas atividades. Na minha experiência pessoal, considero que, de

Fig. 3 - Atividades mais importantes na aprendizagem da improvisação

1	Aulas de instrumento e combo	Ouvir/imitar vocalistas	Transcrever e analisar solos	Ouvir/imitar vocalistas	Ensaiai / tocar c/ colegas e prof.	Ouvir/ imitar instrumentistas	Ouvir/ imitar instrumentistas	Ouvir/ imitar instrumentistas
2	Ensaiai / tocar c/ colegas e prof.	Ouvir/ imitar instrumentistas	Ouvir/ imitar vocalistas	Aulas de instrumento e combo	Aulas de instrumento e combo	Ensaiai / tocar c/ colegas e prof.	Transcrever e analisar solos	Transcrever e analisar solos
3	Ouvir/imitar vocalistas	Aulas de instrumento e combo	Ouvir/ imitar instrumentistas	Ensaiai / tocar c/ colegas e prof.	Ouvir/ imitar instrumentistas	Aulas de instrumento e combo	Aulas de instrumento e combo	Ensaiai / tocar c/ colegas e prof.
4	Ouvir/ imitar instrumentistas	Transcrever e analisar solos	Aulas de instrumento e combo	Ouvir/ imitar instrumentistas	Transcrever e analisar solos	Transcrever e analisar solos	Ensaiai / tocar c/ colegas e prof.	Aulas de instrumento e combo
5	Transcrever e analisar solos	Ler livros sobre improvisação	Ensaiai / tocar c/ colegas e prof.	Ler livros sobre improvisação	Ouvir/ imitar vocalistas	Ouvir/ imitar vocalistas	Ouvir/ imitar vocalistas	Ler livros sobre improvisação
6	Ler livros sobre improvisação	Ensaiai / tocar c/ colegas e prof.	Ler livros sobre improvisação	Transcrever e analisar solos	Ler livros sobre improvisação	Ler livros sobre improvisação	Ler livros sobre improvisação	Ouvir/ imitar vocalistas
	C1	C2	C3	C4	S	C	T	P

forma geral, os alunos de jazz vocal despendem pouco tempo com os solos que aprendem, explorando pouco o seu conteúdo, quer através da análise, quer na aplicação prática de citações do mesmo noutros contextos harmónicos semelhantes, passando demasiado cedo ao solo seguinte, o que resulta num rápido e quase total esquecimento do mesmo em pouco tempo, tornando pouco produtivo o seu esforço.

Quando inquiridos quanto às estratégias geralmente utilizadas ao improvisar (questão 3.15), “pensar na harmonia do tema” manifesta-se como uma que todos afirmam utilizar, seguida de “fazer variações à volta da melodia do tema”, e “improviso intuitivamente, de acordo com o que vou ouvindo”.

A nível de autoconceito (ponto 4) não se verificaram diferenças assinaláveis entre cantoras e instrumentistas quanto à autoavaliação em competências de treino auditivo,

conhecimentos teóricos nem domínio técnico. Relativamente às competências de improvisação, os instrumentistas revelaram possuir, de forma geral, mais autoconfiança na realização desta em público, uma melhor experiência ao improvisar em ambiente de ensaio, classificando a experiência da improvisação de forma geral como “libertadora” e “excelente”. As cantoras classificaram as suas experiências de improvisação como “desafiantes” e de “nervosismo”. Quanto a preferência das vocalistas entre improvisar com *scat* ou com a letra (4.10 e 4.11), não houve diferença assinalável entre as duas formas.

4.2 Entrevistas e gravações

As gravações das entrevistas foram todas transcritas, podendo ser lidas no capítulo Anexos (V). Apenas foram transcritas as partes consideradas relevantes para a investigação.

A tarefa de entrevistar nem sempre se revelou uma tarefa fácil. Os entrevistados falaram por vezes mais do que “sabem” que é suposto fazer num solo, mas nem sempre souberam concretizar as “prescrições instrucionais” que tinham em mente, pelo que lhes foi difícil, por vezes, reconhecer as fontes das ideias ou os recursos utilizados no seu improviso. Ou seja, revelaram algum conhecimento factual, mas dificuldades de várias ordens no que respeita a conhecimento procedimentar e condicional, como seria de esperar de estudantes jovens. Algumas das dificuldades mais referidas estiveram relacionadas com competências técnicas: o trombonista, por exemplo, afirma que o domínio da vara e o controle do ar são dois aspetos que lhe dificultam muito a vida ao improvisar e que ainda encontra “muitas dificuldades em concretizar as suas ideias musicais no instrumento” (dificuldade na coordenação “ouvido-mão”), referindo, com toda a pertinência, que dois anos de estudo de trombone jazz representam ainda muito pouco tempo. Também o contrabaixista as refere, afirmando: “ainda não consigo transmitir tudo o que canto para o instrumento (...), há muita coisa que são só pontos de partida e pontos de chegada e o intermédio é muito... não propriamente o que calhar, mas é uma coisa mecânica”. Uma vocalista (C3) também refere problemas técnicos, nomeadamente no controle vocal nas mudanças de registo, principalmente ao “cantar de manhã” e com o “scat”, referindo: “[quando] estou a gravar, no momento em que é ‘a sério’, parece que perco completamente as ideias e o scat é quase [sempre] praticamente o mesmo”. C2 refere dificuldades “em processar tudo o que está a acontecer”. O facto de o processo improvisacional ainda ser muito consciente para estes jovens faz com que o tempo pareça passar demasiadamente rápido para o fazerem como tencionavam.

A ausência de interação, ao improvisar com um play-along, é referida como uma dificuldade acrescida: a presença de outros músicos providencia apoio, de acordo com C1 – “tocando ao vivo com músicos é sempre diferente, porque acaba por dar um suporte, o *comping* também ajuda” e parece ser simultaneamente uma inspiração e um desafio para C – “quando estou a tocar com pessoas, é uma influência gigantesca, seja em termos de ideias - muitas vezes até a enganar-me, por causa disso...!”.

O facto de não haver à partida um tema (uma melodia) a partir da qual pudessem construir o seu improviso constituiu também para C uma desvantagem: “gosto de brincar com as cabeças dos temas, acho que facilita muito” e “ao solar, eu tenho mesmo de me desligar da partitura e toda a orientação que tenho é melódica” (referindo-se à melodia do tema). A própria simplicidade duma estrutura de blues, não é vista por todos como uma vantagem: apesar de C2 afirmar que se sente muito mais liberta “criativamente” numa estrutura deste género, C afirma, pelo contrário, que o blues é até onde acaba “por ter mais dificuldade em solar... por ser uma coisa com tão pouca informação, pouca coisa a acontecer...”. A simplicidade duma sequência de acordes pode ser um problema para os jovens improvisadores. Pessoalmente, lembro-me de isto ser também um problema para mim quando comecei a improvisar: fazê-lo sobre uma estrutura harmónica muito simples parecia não me inspirar tantas ideias e facilmente começava a sentir que me repetia, enquanto uma sequência harmónica um pouco mais elaborada – por exemplo, com maior variedade de acordes – me parecia mais estimulante. Penso que isto será tanto mais verdade quanto menor for a experiência em jazz do aprendiz: o trombonista desculpou-se um pouco das dificuldades com que se deparou referindo que “lá está, eu não estou assim muito habituado a fazer solos em blues, porque não fiz muito...” e “Eu já não toco blues, mesmo, há algum tempo”, referindo estar mais à vontade noutro tipo de estrutura (tipo standard).

Quanto à conceção de um plano ou uma estratégia para o solo, nenhum dos instrumentistas referiu ter um. No entanto, as vocalistas referiram ter começado com algumas intenções pré-definidas: C1, p. ex., refere que “mais do que pensar no princípio, penso como quero terminar” e que, para a ajudar na condução do improviso, visualizou “um caminho ou uma história”; C2 refere que pretendeu “começar simples e manter simples” e que esteve “sempre a pensar num diálogo tipo pergunta/resposta”; C3 reconhece que “trazia algumas ideias”, mas não conseguiu pô-las em prática e C4 limitou-se a “começar numa nota confortável” e elaborar o solo a partir daí. A maior parte dos entrevistados fez referências ao processo de auto-monitorização do solo: a percepção de que deverá pôr fim ao mesmo é referida por C, que afirma ter pensado: “pronto... já me estou a repetir, está na hora de acabar...” (‘backward thinking’). C2 afirma que, a partir duma certa altura, decidiu

mudar de assunto: “ok, vamos acabar com esta parte e introduzir outra nova”, tal como C1, que resolveu “alargar o registo para dar um novo ar ao solo” (‘forward thinking’).

Apresento de seguida uma tabela (ver Tabela 1) onde procurei resumir a utilização dos recursos e outras competências demonstradas pelos estudantes entrevistados, da seguinte forma: RC – Revela Claramente; R – Revela; Rp – Revela pouco; quando considerei que determinado parâmetro não foi revelado através do improvisado, optei por nada escrever na célula.

Tabela 1 - Recursos e estratégias utilizados pelos estudantes entrevistados

Recursos utilizados pelos entrevistados									
Origem das ideias	Recursos	C1	C2	C3	C4	S	C	T	P
Ideias geradas p/ estratégia ("Idea-Bank")	Padrões		R			R	R		RC
	Frases memorizadas	Rp	R			RC	R		RC
	Excertos de temas						Rp		Rp
	Repetição de intervalos	R	R	RC	R	R	RC	R	
	Deslocação rítmica		Rp			R			
	Uso de sequências		R						R
	Cromatismo		Rp		Rp	Rp	Rp		RC
	Prioridade do ritmo sobre a melodia		R		R		R	R	
	Escala/acordes	Blues e pentat.	Blues Pent. m.	Blues e pentat.	Blues e penta.	Blues e pentat	Blues Pent. M.	Blues	Blues Modos
	Reutilização de ideias formuladas anteriormente	R	RC	R	R	R	R		RC
	Variedade rítmica	Rp	RC	Rp	R	RC	Rp		RC
	Variedade de registo	R	R	R	R	R	Rp	Rp	RC
	"Goal-note -Harmonic-priority"					RC	RC		RC
"Goal-note -Melodic-priority"	R	R		R	RC			RC	
Ideias geradas por audição						R			RC
Ideias geradas por mov.º motor						Rp	RC	R	
Outras competências demonstradas									
Competência Técnica		R	R	R	R	R	R	Rp	RC
Adaptabilidade			R			R	R		R
Eficiência		R	R	Rp	R	R	R	Rp	RC
Fluência		R	R	Rp	R	RC	R	Rp	RC
Flexibilidade			R			R			R
Expressividade			R	Rp		R			R

Legenda: RC = Revela Claramente; R = Revela; Rp = Revela pouco; célula s/ preenchimento = não revelado;

Esta é, no entanto, uma classificação exclusivamente baseada na minha opinião, não tendo sido possível, infelizmente, compará-la com a de outros colegas para uma análise mais completa.

A origem das ideias musicais foi, para praticamente todos os entrevistados, algo difícil de identificar, uma vez que a maior parte dos improvisos se baseou na exploração

mais ou menos intuitiva da escala “blues” e pentatônicas maior e menor; no entanto, C2 e principalmente S e P mostraram ter já um razoável “idea-bank” (tendo em conta a sua ainda diminuta experiência em jazz) e proficiência técnica que lhes permite gerar um contorno melódico mais interessante e revelar outras competências. C, apesar de ser um dos estudantes com mais experiência, revela um discurso improvisacional ainda um pouco mecânico, provavelmente devido a um domínio ainda limitado do instrumento, que determina em parte as suas frases musicais. Ele afirma, referindo-se ao seu próprio fraseado: “ou é arpejos, quando há cordas soltas, ou se não há cordas soltas é aquela coisa dos graus conjuntos, por isso anda sempre tudo à volta de quintas, terceiras M e m e depois os graus conjuntos, porque é difícil sair daí fisicamente no instrumento, pelo menos para mim”, revelando que muito do seu fraseado é determinado por ser movimentos físicos propícios para fazer no contrabaixo (‘motor-generated ideas’). C1, C4 e também C3 revelaram um discurso com alguma fluência e também razoável competência técnica, mas mais limitado que os anteriores em termos de fontes e recursos, não tendo sido capazes de identificar concretamente no seu discurso nenhuma frase, padrão ou excerto melódico com origem em repertório, frases ou solos estudados (apenas C1 faz referência a uma frase adaptada a partir de outra aprendida no cômico jazz). Assim, os seus improvisos mostram alguma preocupação com o contorno melódico e rítmico, baseando-se apenas na exploração (com maior ou menor eficiência) das escalas pentatônicas e “blues”. Estas últimas foram, aliás, as escalas utilizadas por todos os estudantes, sendo P a única exceção; este revelou uma linguagem claramente mais jazzística, com muitos recursos cromáticos (aproximações, ‘enclosures’), uso de tensões, fortemente baseada em frases e padrões melódicos extraídos de modelos estudados – as fontes mais referidas por este estudante são solos de grandes nomes do jazz, como os clássicos Red Garland, Barry Harris, Oscar Peterson, Miles Davis e Charlie Parker e ainda contemporâneos como Joshua Redman e Chad Eby (ver Fig. 4). Estes recursos, readaptados, transpostos e combinados com frases audidas, aliados a uma boa competência técnica (estudou piano clássico durante sete anos) resultam num discurso fluente, expressivo, variado ritmicamente e ... muito jazzístico. Questionado acerca de como desenvolveu em tão pouco tempo o seu fraseado jazz, afirma: “Isso é porque eu ouço muito fraseado ‘bebop’ e assim e tento sacar das gravações, é muito por aí...”, pondo em evidência não só a importância da audição de bons modelos de improvisação, mas também numa boa capacidade auditiva e imitativa, bem como da “self-directed practice” – o aluno seleciona os modelos cuja estética aprecia e deliberadamente vai tentar imitar e memorizar frases de que gostou, tentando incorporá-las na sua prática de improvisação. Abaixo, na Fig. 4, podemos ver um excerto do seu solo:

Fig. 4 - Excerto do solo do pianista

36 F7 Bb7 Eb7 Bb7 Bb7

uso abundante de recursos cromáticos frase de Barry Harris utilização do mi natural sugere utilização de Bb lídio dominante "enclosure" à 5ª

41 Eb7 Eb7 Bb7 Bb7

frase de solo de Miles Davis no "Oleo" competência técnica ao arriscar já frases com semicolcheias

45 C-7 F7 Bb7

motivo imitado adiante imitação meio-tom acima (maior tensão devido à dissonância) imitação com deslocação rítmica e conclusão diferente

Também S (com quase sete anos de estudo de saxofone) revela um discurso e técnica já com alguma maturidade, para um jovem de 16 anos (ver Fig. 5). Muitas das frases que tocou poderiam perfeitamente pertencer a um banco de ideias memorizadas - e acredito que, de forma algo inconsciente, até assim seja; o próprio aluno, confrontado com uma observação minha de que certa frase que fez me soava familiar, disse que "... é muito comum de ouvir, isto...", de certa forma assumindo ser uma "lick". No entanto, no geral não as identificou como tal, referindo serem frases geradas na hora (audiadas), feitas a partir das escalas "blues e pentatônicas", apontando uma única frase memorizada: "Esta foi a frase que eu roubei, acho que é do Dexter Gordon, no *Watermelon Man*..."²⁴ só que é em fá e eu transpus para sib", sugerindo uma boa coordenação ouvido-mão. Tal como S, também C e P, devido provavelmente a maior tempo de prática instrumental, demonstram uma razoável a excelente coordenação ouvido-mão. C diz: "vou muito mais atrás dos sons, não consigo pensar em notas enquanto solo". P, questionado quanto à forma como pensa numa frase rápida de semicolcheias, afirma: "Eu às vezes consigo pensar que ali ficava bem, se calhar, à semicolcheia, só que não penso nas notas que vou tocar, precisamente...", explicando que pensa apenas num ponto de chegada ("harmonic" e "melodic-priority").

²⁴ composição original de Herbie Hancock, de 1962

Fig. 5 - Excerto do solo do saxofonista

S e P revelaram um bom treino auditivo e boa capacidade analítica do que fizeram (tanto em termos de notas absolutas como relativas). S, por exemplo, interrogado sobre a origem duma frase, afirma: "... foi só... subi, primeiro, com o arpejo de sol e depois fui descendo em terceiras, depois voltei à tônica e fui ao [canta] fá-ré-sol." ou "(...) estava mesmo a pensar: aproximação à terceira [do acorde]" ('goal-note'), acrescentando: "No caso do saxofone dá muito jeito fazer essa, portanto estou sempre a fazer...", revelando também uma contribuição da parte motora. P revela alguma estratégia baseada na harmonia, nomeadamente para criar tensão, tocando meio-tom acima do suposto em pontos-chave: "eu sei que fiz um II-V; fiz [pensei em] C#- e F#7 em vez do C-7 e F7 e depois fiquei na dominante, depois fui para fá" (v. Fig. 4). Já T, no entanto, admite a dificuldade de (ainda) improvisar com a consciência dos sons absolutos que quer tocar, afirmando: "tem de se ir pensando mesmo nas notas e cantá-las mentalmente... às vezes não corre tão bem".

C2, pianista clássica de formação e a estudar canto jazz há pouco mais de ano e meio, mostrou facilidade em integrar, reutilizando e readaptando-as rítmica e melodicamente, um pequeno número de frases que pareceram estar bem interiorizadas, dada a frequência com que lhe ocorreram. A origem das frases refere-a como sua (com exceção de uma ou duas), de forma a construir um improviso fluente, melódico e expressivo, com algum cromatismo à mistura, conseguindo um discurso um pouco mais rico do que os que se basearam exclusivamente na escala "blues" (ver Fig.6). A disciplina de Prática de Teclado é referida por C3 como uma grande ajuda na improvisação, revelando que, no seu improviso, recorreu à evocação de padrões sonoros e visuais da prática dos 'blues' nesta unidade curricular. Refere ainda outros benefícios que a mesma lhe trouxe como estudante de jazz vocal - familiaridade com referentes (escalas, harmonia, cifragem), desenvolvimento da leitura, maior autonomia no acompanhamento do estudo e prática vocal: "Ajudou-me bastante, para ser sincera. Não só na prática vocal - ou seja, no estudo em casa e isso - mas também na parte teórica: conheci mais escalas, consegui ler melhor na clave de fá,

Fig. 6 - Excerto do solo de C2

The image shows a musical score for a solo by C2, consisting of two staves of music. The first staff starts at measure 12 and features chords F7, Bb7, Eb7, and Bb7. It includes a triplet of eighth notes and a phrase with chromatic approximations to arpeggio notes. The second staff starts at measure 16 and features chords Bb7 and Eb7, with several triplet patterns. Annotations in Portuguese describe the chromatic approximations and the reuse of motifs throughout the improvisation.

aproximações cromáticas às notas do arpejo

um dos motivos (re)utilizado por C2 ao longo do improviso

outro motivo que aparece várias vezes no improviso, com ligeiras adaptações

algo que eu não dominava de todo (...). E também a estudar em casa consigo acompanhar-me, algumas das vezes”.

4.3 Conclusão

As conclusões a tirar deste estudo vão ao encontro da literatura revista. Os recursos e estratégias utilizados por este grupo de alunos são, ainda, bastante baseados em ideias geradas por estratégia, tendo sido identificadas diferenças no que diz respeito à sua aplicação por vocalistas ou instrumentistas. Enquanto as vocalistas se basearam na exploração de um ambiente escalar pentatónico ou blues, criando de forma intuitiva e de ouvido motivos rítmicos ou melódicos que foram repetindo e readaptando, em alguns casos ao sabor de uma ideia inicial como imaginar um caminho ou uma história, os instrumentistas mostraram explorar o mesmo ambiente escalar baseando-se mais na prioridade harmónica. Ideias geradas por movimento motor foram mais claramente utilizadas pelo contrabaixista e trombonista. Alguns dos participantes mostraram possuir já um banco de ideias memorizadas em construção, sendo, no entanto, muito poucos - apenas dois (P e S) numa amostra de oito. Quanto às ideias criadas por audição, penso que apenas P e S, de forma mais clara e talvez C2 comecem a demonstrar essa capacidade, o que talvez seja justificável por se dedicarem já há bastantes anos à prática musical de um instrumento. No geral, a quantidade e qualidade de recursos demonstrados parece variar de acordo com o grau de dedicação demonstrada pelos participantes no que diz respeito à P.D.A. (“self-directed practice”), hábitos de audição e com as suas capacidades imitativas, competência técnica e experiência em jazz. Como vimos, estas subcompetências encontram-se todas interligadas, contribuindo no seu todo para o desenvolvimento da improvisação. No que diz respeito à primeira, deverá chamar-se a atenção dos estudantes para a importância da sua

proatividade e iniciativa no sucesso que alcançarão na improvisação, cabendo-lhes, à medida que se envolvem com a linguagem do jazz, procurar os modelos com que mais se identificam ou admiram, ouvindo, imitando e analisando as suas improvisações. A audição ativa e crítica deverá fazer parte desta prática de estudo autodirecionada, devendo ser altamente recomendada pelos professores - reforçando aos cantores a necessidade de ouvirem mais jazz no geral e mais modelos instrumentais. A capacidade imitativa deverá ser estimulada e incentivada, quer através da audição/imitação, da transcrição de excertos de solos e da aplicação prática destes excertos, incorporando-os no seu discurso improvisacional. A competência técnica parece ser uma grande mais-valia, na eficiência, fluência e expressividade na improvisação, tendo neste caso os vocalistas algum tempo de vantagem em relação aos instrumentistas, pelo facto de utilizarem um instrumento “orgânico” e não precisarem de trabalhar a questão da coordenação “ouvido/mão”, beneficiando também dum conhecimento tácito que possam trazer consigo quando iniciam estudos em jazz. Aprender a utilizar eficazmente e de forma saudável o aparelho vocal é essencial, mas devem ser lembrados de que ser um bom improvisador implica bem mais do que ter uma boa voz. Necessitam de trabalhar arduamente para adquirir um vasto repertório e vocabulário jazzístico, fluência na articulação de scat, domínio de estilos rítmicos, conhecimentos teóricos e treino auditivo. Aprender a lidar com a suscetibilidade vocal, com a crítica e com o risco que representa improvisar é também importante, para que exista autoconfiança para o fazerem. É importante que não se desvalorizem as condicionantes que apresenta um instrumento como a voz, sujeito a um rápido desgaste (ainda maior quando a competência técnica é limitada), à condição física e psicológica do indivíduo. A experiência em jazz, adquirida através de sessões de estudo em grupo, na escola ou em ambientes informais e da participação em jam-sessions e outras apresentações em público revela-se essencial no desenvolvimento da comunicação e interação musicais, contribuindo para o desenvolvimento da improvisação e deveria ser uma experiência universal para todos os estudantes de jazz ao longo do curso, independentemente do regime de estudos. É necessário ainda sensibilizar os alunos de canto para procurarem oportunidades para praticar jazz em grupo, dentro ou fora da escola. Melhor ainda seria que, num futuro próximo, se viessem a corrigir as duas situações que referi no final capítulo 1.1.3, passando a exigir, por um lado, uma prova teórica a todos os alunos de canto sem exceção, que assim se começariam a preparar mais cedo a nível teórico e, por outro, alargar a frequência de combo e orquestra a todos alunos de canto jazz. Uma vez que o curso de canto se inicia apenas aos 16 anos, a prática dum instrumento parece ser de grande importância para potenciar as capacidades musicais inatas. Para além disto, o domínio de um instrumento providencia apoio na prática de estudo vocal, melhor leitura, conhecimentos de harmonia e familiaridade com referentes, sendo importante sensibilizar os pais das crianças mais jovens

para estes factos. A aptidão natural parece ser apenas a “cereja em cima do bolo” de alguns estudantes dedicados – fazendo com que o resultado do desenvolvimento de todas estas subcompetências se revele mais cedo e mais rapidamente.

Uma questão que penso que merecerá investigação será averiguar em que consistem as rotinas de estudo dos cantores de jazz e como poderão ser alteradas de modo a promover um maior sucesso na improvisação.

Reflexão Final

A realização deste estágio e do projeto de investigação foram bastante enriquecedoras, uma vez que envolveram grandes aprendizagens a vários níveis. Começando pelo estágio, posso dizer que foi muito interessante para mim conhecer os métodos de trabalho revelados tanto pelo prof. Francisco Pereira, como pelo prof. João Pedro Brandão, principalmente no que concerne às suas estratégias pessoais de ensino, mas muito também no que toca à relação que desenvolvem com os seus alunos. Um bom professor, na minha opinião, revela-se evidentemente através do domínio teórico e prático dos conhecimentos que pretende transmitir, mas a capacidade de o fazer com sucesso e duma forma que “marque” positivamente os alunos depende da pessoa que se revela: da sua sensibilidade e empatia, do seu entusiasmo e dedicação, da sua generosidade, do seu humor e da cumplicidade que desenvolve com os alunos, sem descurar a exigência, o rigor e o sentido crítico. É também um dos agentes de educação com maior responsabilidade pela transmissão aos alunos de valores como o respeito pelo próximo, a tolerância pela diferença, a valorização da cultura e da educação e pelo desenvolvimento das suas qualidades e capacidades de trabalho – assiduidade, pontualidade, persistência, autodisciplina e autonomia, criatividade e sentido crítico. Através da observação das aulas destes dois professores cooperantes pude constatar e comparar diferentes formas de trabalhar, obrigando-me a refletir sobre os meus próprios métodos de ensino, o que foi muito enriquecedor. O projeto de investigação foi de grande importância para pôr em prática de todas as aprendizagens teóricas obtidas ao longo do mestrado, envolvendo reflexão, pesquisa, leitura, mais reflexão, comparação, aplicação de metodologias, análise e síntese, bem como o desenvolvimento de competências técnicas e práticas que me serão muito úteis.

Bibliografia

- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Berliner, P. (1994). *Thinking in Jazz: The Infinite Art of Improvisation*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Conservatório de Música do Porto. (nº 9 de Ano VIII de 2014). *Boletim do Conservatório de Música do Porto*, p. 18.
- Conservatório de Música do Porto. (s.d.). *Projeto_Educativo_CMP.pdf*. Obtido em Maio de 2021, de Web site de Conservatorio de Musica do Porto: <https://www.conservatoriodemusicadoporto.pt>
- Dicionário Priberam*. (s.d.). Obtido em Setembro de 2021, de Dicionário Priberam: <https://dicionario.priberam.org/>
- Ericsson, K. (11 de 2008). Deliberate Practice and Acquisition of Expert Performance: A General Overview. *Academic Emergency Medicine*, pp. 988-994.
- Estratégia*. (s.d.). Obtido em setembro de 2021, de Dicionário Priberam: <https://dicionario.priberam.org/estrat%C3%A9gia>
- Gordon, E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical: Competências, Conteúdos e Padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hargreaves, W. L. (17 de Abril de 2014). *Jazz Improvisation: Differentiating Vocalists [Tese de Doutoramento]*. Queensland, Australia: Griffith University. Obtido de Griffith Research Online: <http://hdl.handle.net/10072/366673>
- I.D.T.S. (31 de May de 2017). *Open vs. Closed Skills*. Obtido de International Dance Teaching Standards: <https://www.danceteachingstandards.com/blog/blog/open-vs-closed-skills>
- Johnson-Laird, P. (1991). Jazz Improvisation: A Theory at the Computational Level. Em P. Howell, R. West, & I. Cross, *Representing Musical Structures* (p. 322). London Academic Press.
- Johnson-Laird, P. N. (Spring de 2002). How Jazz Musicians Improvise. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, vol. 19, Nº 3, pp. 415-442.
- Kratus, J. (1991). Growing with Improvisation. *Music Educators Journal*, vol.78, no.4, December, 35-40.
- Madura, P. D. (1996). Relationships Among Vocal Jazz Improvisation, Achievement, Jazz Theory Knowledge, Imitative Ability, Musical Experience, Creativity and Gender. *Journal of Research in Music Education*, vol. 44, nº 3, 252-267.

- May, L. (2003). Factors and Abilities Influencing Achievement in Instrumental Jazz Improvisation. *Journal of Research in Music Education Vol. 51, No. 3 (Autumn)*, 245-258.
- Noorgard, M. (2011). Descriptions of Improvisational Thinking by Artist-Level Jazz Musicians. *Journal of Research in Music Education*, 109-127.
- Palmer, C. M. (2016). Instrumental Jazz Improvisation Development: Characteristics of Novice, Intermediate and Advanced Improvisers. *Journal of Research in Music Education*, vol. 64, no.3, 360-378.
- Pressing, J. (1988). Improvisation: Methods and Models . Em J. Sloboda, *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation and Composition* (pp. 129-178). Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Prouty, K. E. (Abril de 2005). "The History of Jazz Education: a Critical Assessment". *Journal of Historical Research in Music Education*, XXVI, n.2, 79-100.
- Randel, D. (2003). *The Harvard Dictionary of Music (4th ed.)*. Cambridge, Massachusetts, and London, England: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Ratliff, B. (2007). *Coltrane: The Story of a Sound*. New York: Faber and Faber.
- Recurso. (s.d.). Obtido em Setembro de 2021, de Dicionário Priberam: <https://dicionario.priberam.org/recurso>
- Rutherford, S. (2014). *Teaching and Learning Jazz Music Improvisation: An Investigation of Approaches using Q Methodology*. Burnaby, British Columbia, Canada: Simon Fraser University.
- Schroeder, D. (Spring de 2002). Four Approaches to Jazz Improvisation Instruction. *Philosophy of Music Education Review Vol. 10, No. 1*, 36-40.
- Spinner, S. (2012). Reviewed Work: The Improvising Mind: Cognition and Creativity in the Musical Moment by Aaron L. Berkowitz. *The World of Music (New Series)*, vol. 1 no. 1, 160-162.
- Veloso, M. J. (2010). Jazz: Um novo e determinante impulso. Em S. Castelo-Branco, *Enciclopédia da Música em Portugal (1ª ed., Vol. 2*, pp. 658-659). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Weir, M. (2003). Practice Concepts for Vocal Improvisation. *Jazz Education Journal*, 54-56.
- Weir, M. (2005). *Jazz Singer's Handbook*. Van Nuys, California: Alfred Publishing Co., Inc.
- Werner, K. (1996). *Effortless Mastery: Liberating the Master Musician Within*. New Albany, USA: Jamey Aebersold Jazz, Inc.

Anexos

Anexo I - Grelhas de observação e reflexão - Aulas de canto

1. Margarida – Aulas 2, 3, 4, 5 e 6

Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: F.S.	Disciplina: Canto Jazz	Ano/Turma: 1º do supletivo
Escola Professor: CMP - Francisco Pereira	Nº de aula: 2 - Margarida	Data: 12.01.2021

<Registo de observação diário

19.37h – O prof. recebe a aluna, perguntando como está a voz, a garganta...

19.38h - Propõe começarem com uma ressonância e movimento do maxilar (“como se estivesses a mastigar o som”). De seguida propõe vocalizo em Aaa. De vez em quando reforça positivamente o esforço da aluna (“boa!”). De seguida propõe um pequeno crescendo na nota mais longa. A aluna mostra tensão no maxilar. Mudam para o som “Mii”. A expressão da aluna demonstra alguma tensão e esforço. Professor diz-lhe para fazer Mi—aa—ii; passados uns segundos, sugere mudar para Mi-uuu-ii. O som da aluna continua um pouco “atrás” nos médios agudos. O prof. elogia a evolução e a aluna concorda que já canta “mais para fora”. Continuam a vocalizar com ii, aaa, ôôo, em arpejo. O prof. chama a atenção para o ii, que está mais preso que as outras vogais, pede à aluna para tentar libertar o maxilar, dando mais espaço para o som.

19.51h - Passam ao tema “Them There Eyes” em Sib. O prof. cantarola o tema (aproveitando para o relembrar à aluna), enquanto prepara o play-along. Propõe fazer a primeira vez só com ii, tudo ligado, fazendo as respirações no sítio. Põe o play-along (da aplicação i-real Pro) em velocidade média, 120 bpm. A aluna ainda se atrapalha em certos sítios. O prof. guia a aluna, cantando baixinho ao mesmo tempo. Fazem duas vezes seguidas. Procura a partitura e repete as duas frases em que a aluna se está a atrapalhar mais. Pergunta à aluna qual é a dificuldade - se é apanhar a nota ou se é mais um problema técnico. Ela acha que é mais apanhar a nota. Pede à aluna p/ repetir a passagem. O prof. propõe fazer agora com um monossílabo (“deh” - pronunciado “dê” - , tentando ligar o mais possível, apenas articulando com a ponta da língua). Põe um pouco mais rápido. Já sai melhor uma delas, mas a outra ainda não. O prof. pede para repetir esses 2 compassos mais lentamente e com uma pequena respiração (para distrair a aluna da nota). 20.05h - Fazem de novo, agora com a letra. Pede para aplicar agora à letra o princípio “vogais abertas, consoantes rápidas”. Não sai mal, mas aquelas 2 frases ainda saem hesitantes. Canta uma segunda vez; o professor pede mais convicção na projeção vocal.

20.15h – O prof. propõe que a aluna vá pensando durante a semana em variar um pouco a melodia - e começar por variação rítmica. Vai falando resumidamente de algumas formas de manipulação da melodia - por movimento contrário, por simplificação, com ornamentação, inflexões, etc., com o intuito de fazer pequenas variações melódicas. Fim da aula.

Reflexão sobre a observação da aula:

Nesta aula, a aluna já se mostrou praticamente indiferente à presença da estagiária. Pareceu bastante mais à vontade, o que se revelou na maior confiança com que executou as vocalizações. No entanto, o problema da tensão no maxilar continua a existir, revelando-se no som mais “atrás” na zona média-aguda e nas expressões de esforço que a aluna apresentou. O prof. vai sugerindo mudança para outras vogais ou combinações de vogais, procurando encontrar a que melhor favorece a produção da qualidade de som que ele quer ouvir. Depois trabalham um tema novo, indicado para o seu nível, tentando aplicar estes mecanismos de colocação e emissão vocal a um texto com letra, o que apresenta mais dificuldades. Há partes da melodia que não estão seguras, talvez porque a aluna aprendeu a melodia a partir de uma fonte áudio e não a partir da partitura, tendo ficado um pouco confusa quando confrontada com a melodia original. O prof. não pareceu valorizar este facto e foi ajudando a aluna nessas partes, cantando baixinho com ela. Na minha opinião é de incentivar que o estudo dum novo tema seja feito a partir da partitura, de forma a que aprendam o tema tal como ele é e consigam avaliar melhor o que os diferentes intérpretes fizeram com ele nas suas versões. O prof. abordou o conceito de “manipulação melódica” e algumas das formas através das quais pode ser feita. Utilizou a estratégia de diversificação de exercícios para tentar melhorar aspetos da colocação vocal e utilizou *play-alongs* para acompanhar a aluna no tema em estudo. Como metodologia, usou mais uma vez o exemplo e a exposição de conceitos. Penso que seria favorável a esta aluna (que é muito introvertida) puxar por ela fazendo-lhe mais perguntas.

Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: F. S.	Disciplina: canto jazz - Margarida	Ano/Turma: 1º do supletivo
Escola Professor: CMP - Francisco Pereira	Nº de aula: 3	Data: 19.01.2021

Registo de observação diário

19.32h – O prof. recebe a aluna simpaticamente, como sempre. Aula começa com vocalizo com o som “ô”. A aluna demonstra grande dificuldade em aprender o exercício proposto. Após algumas tentativas, o prof. altera o vocalizo para arpejo m7 simples. Começa por ir descendo cromático. A aluna vai fazendo. Muda vocalizo para “uu”. De vez em quando muda de sentido, a aluna vai apanhando, mas sempre com pouco som. O prof. pede mais som. Pede agora o mesmo arpejo com números. A aluna desafina ligeiramente por causa da vogal. Trocam o vocalizo; a aluna tem de novo dificuldades em apanhar o exercício. Voltam ao arpejo simples, com uu. O prof. pede mais “uu” francês (misturado com “i”). A aluna consegue melhorar um pouco a colocação. O prof. pede agora a escala pentatónica menor, com “uu”. A aluna canta sem problemas, sempre com o som “pequenino”, até já parecer grave demais.

19.51h - passam para o improviso-estudo “Boots” (Bob Stoloff). Já há 2 semanas viram este estudo na aula. Aluna canta em voz muito baixa, sem tirar os olhos da partitura. A partir do 3º chorus, a aluna atrapalha-se e pára. O prof. diz que já começa a soar, mas quer mais som. Pede à aluna para não se preocupar com a sílaba. Repetem. “Mais alto!”, “Isso...!”, “Isso, melhor!” A partir do 3º chorus, em que as notas se adensam, o prof. canta com a aluna, como que a demonstrar que é possível. O prof. reproduz a gravação mais lentamente. “Faz comigo, sem medo”, diz, marcando os tempos com palmas. Pede à aluna para percutir o ritmo com ele. A aluna faz corretamente e diz que o problema são as notas. Reveem esse chorus; o prof. vai explicando o que se passa na melodia “aqui é a pentatónica”, “aqui é a escala blues”. Vai tocando ao piano a frase e pedindo à aluna para repetir, acrescentando notas em cada vez, para a aluna apanhar a frase gradualmente. Faz um loop na gravação, no sitio onde a aluna tem dificuldade, pondo bastante lento no inicio e depois aumentando, até ficar ridiculamente rápido (para brincar com a aluna).

“Bem, vamos recapitular este chorus, agora já deves conseguir”. A aluna canta, mas sempre muito baixinho. Voltam ao inicio. A aluna canta já com um pouco mais de som. Quando chegam à parte final, a aluna já não se lembra como é.

“O que é que faz com que um conjunto de notas soe mais a blues, ou a jazz, ou a rock n’roll?” A aluna responde hesitando - “o ritmo?” “Exato”, diz o prof., “cada estilo tem o seu ‘sotaque’ rítmico. Aqui estás a sentir muito esta divisão ternária. Mas a acentuação tem um papel muito importante, quase como os acentos das palavras. Sentir a acentuação é muito importante, para não ficar tudo igual. As acentuações estão escritas

aí na partitura e gostava que tivesses atenção a elas, pq ajudam a sentir de forma mais natural a forma como devem ser feitas neste estudo. Acaba por ser muito orgânico.”

“Vamos fazer mais uma vez?”

20.15 - “É difícil mudar as vogais para acentuar quando isto fica mais rápido”, queixa-se a aluna. Professor disserta depois um pouco sobre estes pormenores subtis que fazem parte da linguagem. Fim de aula

Reflexão:

Esta aluna é um desafio para um professor de canto. Aparentemente, apresenta dificuldades de memorização e imitação. No entanto, começa a parecer-me que em grande parte estas dificuldades advêm de inseguranças da aluna, que geram dificuldade de concentração. Foi necessário, por mais de uma vez, ajustar os exercícios planeados para reduzir o número de notas e a aluna conseguir cantá-los. Após o ajuste, o exercício não ficou muito diferente, apenas mais curto, pelo que me parece que falta à aluna uma boa dose de confiança; então, com medo de arriscar, engana-se, hesita, empanca, pede ao prof. para repetir. Nesse sentido, penso que o prof. revelou muita paciência e vontade de ajudar, tornando o exercício mais fácil numa primeira fase para depois voltar a aumentar o grau de dificuldade. A nível de colocação e emissão de voz, é possível que o problema seja o mesmo - falta de auto-confiança, timidez, insegurança: o prof. continua, aula após aula, a tentar conseguir que a aluna descontraia e solte a voz, que cante com mais confiança e com um volume naturalmente mais sonoro, mas dá para sentir alguma “resistência” (certamente inconsciente) da parte da aluna, porque não se ouvem grandes progressos ao fim destas semanas de aula. A própria tensão que a aluna apresenta no maxilar pode advir desta predisposição psicológica. No entanto, o prof. lida bem com isso, mantém um clima de aula muito descontraído e com momentos de humor, o que é importante. Quanto aos exercícios a escolher para a aluna, penso que esta aluna precisa de exercícios bastante simples, para os fazer bem e ganhar confiança e continua a parecer-me que este estudo “Bootz” está num nível um pouco acima do que ela precisa neste momento. Não é que ela não pudesse conseguir, se quisesse, mas talvez lhe falte também alguma noção de “como” estudar a peça, quer a nível de fraseado, quer na questão das acentuações (os sons que utiliza no scat poderão ser determinantes para melhorar). Precisa de aprender estratégias de estudo e nesse aspeto penso que o professor, de certa forma ao estudar com ela na aula, já lhe está a mostrar como deverá fazer: isolar passagens difíceis, reduzir o andamento, começar por

fazer só o ritmo, juntar as notas e ir aumentando a velocidade gradualmente. Mas penso que será importante dizê-lo no momento de marcar trabalhos de casa.

Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: F. S.	Disciplina: canto jazz - Margarida	Ano/Turma: 1º do supletivo
-------------------	------------------------------------	----------------------------

Escola Professor: CMP - Francisco Pereira	Nº de aula: 4	Data: 19.01.2021
--	---------------	------------------

Registo de observação diário

19.33h – O prof. recebe a aluna com a sua boa disposição de sempre. É a primeira aula presencial pós-confinamento e o professor está claramente contente de rever as alunas. “Então? Vamos desenferrujar? Hoje é que vai ser...!” (O prof. esfrega as mãos como quem diz “Estás feita...!”) A aluna ri-se.

Começam os vocalizos com o som uu, em pequenos portamentos ascendentes. O prof. vai dando indicações à aluna no sentido de preservar ou corrigir a qualidade do som. Sobem até ao limite agudo da aluna, até a aluna se rir e dizer que já não consegue. Depois pede à aluna uma mistura de uu com ii e exemplifica o exercício seguinte. Fazem bastante tempo de aquecimento, diversificando os exercícios com todos os sons de vogais, acompanhando também alguns exercícios com movimento, para ajudar o corpo a libertar a tensão. O prof. explica que “é para compensar estas semanas todas sem trabalho técnico”.

19.55h - Passam ao estudo de um exercício de Bob Stoloff, com frases musicais em scat, baseadas nas escalas pentatónicas M e m. O prof. toca no piano o acorde da primeira frase e pede à aluna para a cantar. A aluna não está a lembrar-se como é a frase. “Podes ler, tens a partitura à tua frente”, diz o professor. Como a aluna hesita, este sugere que comece pelo ritmo. A aluna lê o ritmo com o scat, mas sem swing. O prof. pede com swing e exemplifica. A aluna repete, já com swing. O prof. pede atenção à pronúncia do scat: “Há certos sons que estás a ‘aportuguesar’, tenta dizê-los mais à americana (volta a exemplificar). A aluna repete, com melhor pronúncia. Vão revendo as várias frases do exercício, primeiro só o ritmo e o scat, depois passam à melodia. O prof. tenta dar referências à aluna para ela entoar as frases: “Pensa na pentatónica menor a partir de dó! Esta começa na b3, tenta lá!”. Quando as frases estão revistas, o prof. pede à aluna para ir cantando todas as frases sucessivamente. Já estão a ficar mais interiorizadas.

20.10h - Para terminar a aula, o prof. sugere um diálogo tipo pergunta/resposta, com a utilização de frases pentatónicas. “Eu começo, tu respondes. Podes utilizar frases destas que estivemos a ver, ou outras que te ocorram.” A aluna mostra alguma

dificuldade nas respostas, hesitando com a sua timidez. “Coisas simples!”, diz o professor. “Mais ritmo, menos notas!”. A aluna lá vai tentando fazer. O prof. convida-me a participar também, para podermos demonstrar à aluna o que fazer e ficamos a alternar frases os três. Parece ajudar a aluna a soltar-se um pouco. “Boa, Margarida! Para a semana começa a ver o ‘Foggy Day’, eu envio-te o pdf para o mail.” Despedem-se. Fim da aula.

Reflexão:

Esta aula foi, em grande parte dedicada a trabalho técnico. A aluna parece estar ligeiramente melhor, apesar de as aulas durante o confinamento não terem tido grande trabalho de técnica vocal, tendo trabalhado mais repertório, segundo o prof. me informou.

Mais uma vez, o prof. procura puxar pela aluna, através da diversificação de exercícios e desta vez utiliza também movimento corporal, algo que me parece extremamente eficaz nos “casos difíceis” de tensão, como esta aluna parece ser. O exercício que fazem a seguir também é o tipo de exercício que me parece que vai ser benéfico para esta aluna. Praticar frases rítmicas, baseadas numa escala simples como a pentatónica M ou m, com scat associado, é uma boa maneira de aprender fraseado ‘bluesy’. O exercício de pergunta/resposta, apesar de no início lhe estar a custar um pouco, acabou também por ser conseguido. Penso que nesta aula as estratégias do professor foram muito bem escolhidas e eficazes. Como sempre, mostrou-se preocupado em descontraír a aluna, muitas vezes através do humor e empenhado em procurar as estratégias e adaptar os exercícios de forma a conseguir o melhor da aluna.

Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Fátima Serro	Instrumento: Canto Jazz Nome aluna: Margarida	Ano/Turma: 1º ano do supletivo
Escola: Conserv. Música do Porto. Professor: Francisco Pereira	Nº de aula: 5	Data: 20.04.2021 Hora: 19.30h

Registo de observação diário

19.32h - A aula começa. É a segunda aula presencial depois de terminar o confinamento. O prof. pergunta se está tudo bem com a aluna, que responde afirmativamente. “Então, ficamos de ver hoje o Foggy Day, certo? Estudaste?”, pergunta o prof. “Sim, já está mais ou menos sabido. Ouvi a versão da Ella Fitzgerald, como o prof. pediu”. “Ok, vamos então fazer um aquecimento antes de vermos isso.” Começam a vocalizar com a vogal “aa”. “Vá lá, ombros bem descontraídos, solta o maxilar, tenta abrir o som e dar brilho à vogal”. O prof. vai acompanhando a aluna e dando indicações: “Vá Margarida, canta para fora, sem medo!” (O som da aluna continua pequeno, não noto grande evolução desde há três meses atrás). Ao fim de algumas repetições, o professor sugere mudarem a vogal para “li” - “A mesma melodia, muda só a vogal. Atenção, tenta dar espaço à vogal, senão fica um som muito pequenino”. Professor exemplifica: “Repara, estás a fazer isto (imita o som da aluna); tens a língua muito perto do palato, fica tensa e o maxilar vai atrás... tenta criar um espaço um pouco maior, relaxando o maxilar e a língua” (exemplifica de novo). “Ouves a diferença?” (A aluna diz que sim); “Tenta tu, então” (a aluna recomeça). “Isso, está um pouco melhor, vamos continuar”. Na zona média aguda a aluna hesita, o som fica com mais ar. O prof. sugere que ela faça uma alteração na articulação do exercício, alterando algumas notas para *stacatto*. Parece surtir algum efeito e sobem mais um pouco. “Ok, vamos experimentar agora outra coisa. Vais partir do “ii” e depois mudar para “ôô” (exemplifica)”. Neste exercício trabalham mais a zona média e grave. “Isso, imagina que estás a usar o corpo todo para cantar... Mais ôô... ok, vamos ao tema”.

19.50h - “Então, ‘Foggy Day’, quem é o compositor do tema?” - “Ui... não sei!”, responde a aluna, procurando a partitura. - “São os famosos irmãos Gershwin, já ouviste falar?” - “não...”; - “Então vê se memorizas os nomes (...)” - o professor fala um pouco sobre os irmãos Gershwin e sobre o teatro musical, de onde vieram tantos standards.²⁵ A aluna acena que sim com a cabeça. “Em que tom cantaste?” - “Experimentei no tom da Ella”, diz a aluna. - “Sim, mas de que versão?”, pergunta o professor. A aluna mostra no telemóvel a versão que ouviu. O prof. vai ao piano confirmar o tom. “Sib... a melodia a

²⁵ Standard: “Well known, commonly performed songs in the repertoire of most professional jazz musicians, generally written prior to the 1960’s, often originally composed for Broadway or motion pictures” (Weir, 2005, p. 96). “Jazz Standards, include songs composed by jazz musicians (e.g. Duke Ellington, Thelonious Monk, Wayne Shorter) that have similarly entered into the jazz repertory” (Randel, 2003, p. 840).

começar em fá... parece-me um pouco grave, mas vamos experimentar. Canta lá este fá inicial” (toca no piano). A aluna experimenta. “Pois... não te parece grave demais? A mim parece. Eu experimentaria um tom acima, em Dó”. “Ok”, diz a aluna. O prof. toca o primeiro acorde, a aluna hesita na nota com que deverá começar. O prof. dá-lhe a nota e começam. O prof. vai ajudando a aluna em momentos pontuais. “Então, parece-me bem este tom, não é?” - “Acho que sim...” diz a aluna. “Tens de ouvir mais vezes a segunda metade de cada parte, estás a confundir um pouco essas passagens. A parte final é maior, tem mais quatro compassos. Vamos repetir essas partes. Vai do 9º compasso” (cantarola a melodia). A aluna repete a passagem. “Exato, agora fizeste bem. Experimenta fazer um ligeiro ataque glotal naquele “l” (ai) do 9º compasso, a ver se consegues articulá-lo com menos ar” (exemplifica). A aluna tenta, mas não sai muito bem. “Tem de ser um pouco mais leve”, corrige o professor, exemplificando de novo. “Isso, melhor”. Agora faz a 2ª metade da 2ª parte, a partir do “For suddenly...”. A aluna vai fazendo, o prof. canta junto com ela. “Bom, continua a trabalhar a canção, para a semana vemos isto melhor. Transpõe o tema para o teu tom e se precisares toca ao piano a melodia, para ficar mais segura. Ok? Até para a semana! “. Fim da aula.

Reflexão:

Nesta aula, o prof. continua a trabalhar técnica com a aluna, algo que, segundo me disse, ficou um pouco para trás durante o confinamento, por ser mais difícil trabalhar à distância, ainda mais com as fracas condições técnicas de que a aluna dispunha. O professor vai tentando ajudar a aluna a conseguir mais som, melhor colocação, melhor qualidade de som, dando indicações e exemplificando. Utiliza exercícios simples, baseados em arpejos e segmentos escalares, que vai ajustando e/ou alterando à medida do que a aluna vai necessitando. Utiliza, como de costume, uma linguagem informal e estabelece um ambiente descontraído na aula. Acompanha a aluna ao piano, cantando de vez em quando com ela, para servir de exemplo.

Quanto a repertório, dão início ao estudo de um novo standard - A Foggy Day. O prof. aproveita para dar algumas informações sobre os compositores do tema - George & Ira Gershwin e também sobre a origem do tema, o qual, como tantos outros vieram do teatro musical, tornando-se “standards” do repertório jazzístico. Estas informações são importantes, porque contribuem para a cultura jazzística e formação geral da aluna. O prof. aconselha também a aluna a alterar o tom em que estudou o tema (acertadamente na minha opinião), por estar um pouco grave demais. A aluna não põe qualquer objeção à alteração. O prof. afere o estudo que a aluna fez durante a semana e faz as correções necessárias, exemplificando sempre que necessário e pedindo à aluna para repetir. Pede também à aluna para, como trabalho de casa, transpor o tema e continuar a estudá-lo (com a ajuda do piano se necessário), sem dar mais indicações. Penso que talvez fosse útil enviar à aluna um playback instrumental para ela estudar durante a semana. No entanto, é possível que a aluna tenha alguma forma de arranjar os instrumentais. Penso que foi uma aula útil, proveitosa e (in)formativa.

Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Fátima Serro	Instrumento: Canto Jazz Nome aluna: Margarida	Ano/Turma: 1º ano do supletivo
Escola: Conserv. Música do Porto. Professor: Francisco Pereira	Nº de aula: 6	Data: 27.04.2021 Hora: 19.30h

Registo de observação diário

19.35h - A aluna chega um pouco atrasada e ofegante. Pede desculpa ao prof. e prepara as suas coisas para começar a aula. Este brinca, cantarolando uma canção com uma letra inventada na hora sobre “desculpas esfarrapadas”. A aluna ri-se. “Ok, vamos a isto!”, diz o prof.. “Vamos fazer alguns vocalizos com vibração dos lábios, para começar. Ombros no sítio, sacode um pouco os ombros, descontra a parte de trás do pescoço. Dedos ao lado dos lábios” (exemplifica o exercício). A aluna começa a fazer, mas a vibração está a falhar, e o som está muito ‘soprado’. O prof. manda parar e faz correções relativas ao uso do ar - “estás a forçar um bocado o ar. Usa o mínimo possível, não é preciso muito. E os dedos ajudam, vai experimentando ajustar a posição dos dedos até encontrares a que mais favorece a vibração.” Volta a experimentar, corre melhor. Continua. De vez em quando há uma falha ou outra na vibração, o prof. vai dando indicações: “Nada de tensão nos lábios! Isso, agora está bem! Respira bem entre cada repetição!”

Ao fim de 2 ou 3 minutos, mudam de exercício, para um em que o som “Creek” alterna com vogal. A aluna demora algum tempo a apanhar o jeito ao exercício, mas ao fim de algumas tentativas menos bem conseguidas, lá vai conseguindo fazer. Seguem depois para um exercício com as vogais ii e uu. “Tenta manter a mesma qualidade de som quando mudas para o ‘uu’. O exercício tem uma amplitude de oitava e a aluna está com dificuldades em decorar a sequência das notas. O prof. simplifica um pouco o exercício, de forma a que a aluna se concentre na qualidade do som e não tanto nas notas que tem de cantar. Prosseguem mais uns minutos, em que o prof. deixa de subir por meios-tons e passa a dar o tom de forma aleatória, para a aluna apanhar a fundamental de cada repetição. Umas vezes consegue, outras atrapalha-se e repete o som anterior, ou canta um som diferente da referência. O prof. dá mais ênfase à nota que a aluna tem de cantar, ajudando um pouco. “Vá, tenta concentrar-te na nota mais grave que estou a tocar. Boa!”. (...)

19.52h - “Bom, vamos continuar com o ‘Foggy Day’? Ficou em Dó, certo?”. A aluna responde que sim e diz que transpôs o tema. O prof. pede para ver a partitura e durante uns minutos concentram-se na verificação e correção da mesma. Duma forma geral parece estar bem, mas há pequenos pormenores que o prof. corrige: “Olha, sempre que possível, escreve quatro compassos por linha, é sempre mais fácil seguir a partitura assim. Aqui falta completares a cifra e atenção que debes pôr barras duplas a marcar o final de cada parte. Como dividirias o tema?”. A aluna diz que dividiria o tema mais ou menos a meio, ao fim dos primeiros 16 compassos. “Ok, é uma perspetiva...”, responde

o prof.. “Consegues imaginar outra forma de dividir? Há partes semelhantes ou iguais?”. Lá vão analisando a estrutura, acabando por optar por 4 partes, ABAC. “Vamos lá cantar, então” (dá o tom). A aluna vai cantando. A parte B já está mais segura que na semana anterior e a C também sai melhor, apesar da aluna ter dificuldades com a nota mais aguda (dó 4). “Vamos isolar essa passagem que te está a custar. Vamos voltar a vocalizar com a vogal que aparece aí, que é um ‘óó’. Experimenta então fazer um portamento entre estas duas notas (toca uma 3ª m desc.), com o som óó”. Vão subindo. A partir do lá a aluna tem tendência a cantar com mais ar. O prof. dá indicações à aluna para fechar a glote antes de articular o ‘óó’, exemplificando. A aluna não compreende logo o que tem de fazer, mas ao fim de algumas tentativas, consegue emitir o som com menos ar. “Ah, agora não me custou tanto...” - “Pois, agora saiu mais limpo. Consegues repetir? Vamos subir mais um pouco”. A aluna vai tentando subir, nem sempre consegue à primeira, mas consegue atingir o dó mais limpo. “Ok, esta é a nota que queres cantar. Tenta memorizar a forma como estás a fazer, para tentares coordenar com a letra”. Voltam a tentar mais algumas vezes, a nota não sai com apoio, mas o professor incentiva a aluna: “Respira bem antes de atacar a nota! É o ponto alto da canção, canta com convicção!”. “Ok, já chega por hoje, bom trabalho...”.

20.16h - Dá indicações para o trabalho da semana seguinte e termina a aula.

Reflexão:

Esta aluna tem um problema de autoconfiança a cantar, que se reflete na sua dificuldade em exteriorizar os sons da sua zona média-aguda, que saem com ar. Na minha opinião, este tema é um pouco difícil para ela neste momento, pois a amplitude melódica do tema é grande - uma oitava e meia - e para uma aluna que tende a “esconder” os agudos, é um tema complicado, porque, sendo um med-swing alegre e extrovertido, precisa de uma assertividade que a aluna ainda não tem. Penso que talvez a escolha dos temas devesse incidir durante mais algum tempo em temas mais fáceis - principalmente com uma amplitude melódica mais limitada; a aluna conseguiria concretizá-los melhor e talvez adquirisse mais confiança. Em parte, compreendo a escolha do tema, trata-se um bocado de “tratamento de choque”, mas não tenho a certeza de que esteja a resultar, pelo menos de forma imediata... De qualquer forma compreendo a intenção do professor. Este, como de costume, foi simpático e descontraído, dando indicações frequentes e procurando de várias formas ajudar a aluna. A aluna é bastante passiva, aceita e tenta cumprir tudo sem fazer perguntas, sem argumentar. Penso que, com este tipo de alunos, que falam muito pouco, também será bom colocar-lhes questões mais vezes, de forma a que participem mais e se consiga perceber o que lhes vai na cabeça.

2. Sofia – Aulas 1, 2, 3, 4, e 6

3. Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Fátima Serro	Disciplina: Canto Jazz - Sofia	Ano/Turma: 1º supletivo
Escola Professor: Francisco Pereira	Nº de aula: 1 (aula síncrona online)	Data: 6.04.21

Registo de observação diário

16.33h - A ligação é estabelecida pelo professor (prof.) via Teams. Apresenta a estagiária à aluna e vice-versa, pedindo à aluna que se apresente e fale um pouco de si. A aluna fala sobre si (ver caracterização da aluna) e eu também lhe explico o que estou ali a fazer.

É a primeira aula depois das férias da interrupção letiva da Páscoa, que desta vez foi só uma semana. O prof. pergunta à aluna se a semana e a Páscoa correram bem, a aluna responde que sim, dentro do possível. Pergunta também se a aluna tem ensaiado com o seu grupo e refere, para minha informação, que a aluna canta numa banda de 'metal-progressivo'. A aluna ri-se, confirma e diz que não têm ensaiado, devido ao confinamento, mas que espera que em breve possam recomeçar.

"E então, o que viste durante as férias?", pergunta o professor. "Foi o 'Centerpiece... e comecei o estudo-improviso, o 'Summer Blues', como o prof. tinha pedido. Aquilo não é muito fácil!...", comenta a aluna. "Só vi até meio, professor.". "Ok, vamos então começar com o Centerpiece. Tens o..." a frase do prof. fica interrompida e a sua imagem está congelada. Durante cerca de um minuto a ligação é interrompida, depois restabelecida.

12.38h - O prof. pede desculpa, mas a verdade é que as condições técnicas não têm sido más, apenas situações muito pontuais. O prof. pergunta então se a aluna tem o play-along para cantar por cima, ela diz que sim e prepara-se para começar. Após quatro compassos de introdução, A aluna começa, mas entrou fora de tom. Curiosamente, entrou uma 3ª m acima do que seria suposto e não soa propriamente mal, apenas diferente. O prof. sorri e deixa a aluna cantar, a ver se ela repara no erro. Ela canta dois choruses sem reparar e o prof. manda parar. "Não notaste nada estranho, Sofia?", pergunta. Ela responde que sim, que parece que está tudo mais agudo, mas que não percebe porquê. O prof. pede-lhe para olhar para a partitura e

pergunta em que tonalidade está o blues. A aluna responde que o canta em Mi bemol. “Ok, então sendo assim, com que nota havias de começar a melodia?”. A aluna responde corretamente, que tem de começar em dó. “Pois, só que te baralhaste e começaste em mib, atenção! Por acaso, como não soava mal, não estranhaste, apenas sentiste que estava tudo mais agudo...”. A aluna toca o dó num teclado. “Pois foi, prof., que estranho, estava a soar-me bem...”. “Pois, tu ouviste a intro, apanhaste o tom, só que depois começaste na tónica e ficou tudo uma 3ªm acima. Quando estiveres a ouvir a intro, tens de ter esta referência e pensar que a tónica que estás a ouvir corresponde à 2ª nota da melodia, a primeira nota do primeiro compasso, onde tu cantas a palavra “more”. A nota da anacrusa, do ‘The’, tem de ser mais grave” – exemplifica. A aluna fica um pouco confusa e o prof. partilha o ecrã, ficando a ver-se a partitura, e explica de outra maneira: “Estás a ver o primeiro compasso? Qual é a cifra dele?”. – “Mib dominante”, responde a aluna. “Certo, é o acorde do I grau. E a primeira nota desse compasso, vês que é também um mib? O ‘more’?” – “Sim”. – “E a nota anterior, que é a anacrusa da melodia, é um dó... ou seja, partes daqui para a tónica, certo?” – “Sim, já estou a perceber. Acho que cantei sempre bem, não sei porque me aconteceu isto agora...”, diz a aluna. “Ok, tenta lá de novo, então”. A aluna canta desta vez corretamente, acena com a cabeça enquanto canta, como quem diz “já percebi”. O prof. faz alguns comentários relativos ao swing e ao ritmo das palavras, que deverá soar mais natural e exemplifica. Pede à aluna para praticar e tentar também fazer algumas variações simples, para não ficar sempre igual. Dá-lhe algumas sugestões de audição. “Mandas-me depois um vídeo com 2 choruses da melodia original e mais 2 choruses com melodia alterada, ok? Mostra-me agora o ‘Summer Blues’, por favor.” A aluna canta por cima da gravação de referência. Não está nada mal, mas há uns pormenores da melodia incorretos e ainda algumas hesitações, tanto rítmicas como melódicas. O professor chama a atenção para 2 ou 3 pormenores onde a melodia está mal lida e pede à aluna para ouvir com atenção a forma suave e ligada como a cantora da gravação faz a articulação das frases. “Tem tudo a ver com as sílabas que utilizas, ou seja, com o scat. Tenta cantar de uma forma um pouco mais leve e relaxada; como ainda não estás muito segura do que estás a cantar, ainda não estás a conseguir. Com a prática vai lá. Ouve frase a frase e em caso de dúvidas vais ao piano ver que notas são ao certo. Para a semana continuamos com isto. Fica bem!”.

17.05h - Fim da aula.

Reflexão

Esta foi a primeira aula que observei da Sofia, uma aluna de 23 anos. Nesta aula a aluna cantou um blues – “Centerpiece” – e foram abordados os conteúdos relativos a ‘swing’, ‘interpretação estilisticamente adequada ao gênero’ e ‘variação melódica à volta da melodia’. O prof. fez comentários pertinentes acerca da forma como a aluna apresentou o tema, dando sugestões para melhorar o swing e tentar ao mesmo tempo dar às palavras um ritmo mais natural. As sugestões que o prof. dá são baseadas na sua própria experiência e neste caso o prof. ilustra as suas sugestões com exemplos bem feitos, por ele próprio. A propósito da entrada fora de tom da aluna, este explica o que correu mal e refere como é importante para um cantor ter consciência das notas da melodia e da sua relação com os acordes, para evitar erros. No que diz respeito às variações à volta da melodia, penso que o prof. poderia ter dado algumas sugestões de audição e também falado de algumas estratégias simples, como a simplificação e a elaboração, baseando-as nas escalas pentatônicas M/m. Gostaria de ter ouvido a aluna a improvisar sem a letra, procurando explorar a sonoridade destas escalas.

Quanto ao improviso-estudo, o foco foi para a correção na entoação e para o scat; algumas frases do estudo são construídas com base em escalas com sonoridades mais rebuscadas (também mais dissonantes), a que os alunos não estão habituados; se não lerem atentamente, facilmente alteram uma ou outra nota sem se aperceberem. Daí ser importante a análise da melodia, para os alunos compreenderem que notas estão a ser utilizadas, de onde vêm e o que são relativamente à harmonia. No entanto, duvido que a aluna já tenha conhecimentos teóricos de jazz suficientes para perceber todo o material melódico que surge neste estudo... Quanto ao scat, uma das formas importantes de o aprender a fazer é ouvindo/reproduzindo com atenção quem o faz bem e o prof. recomenda exatamente isso à aluna, chamando a atenção para a importância do scat no que diz respeito à articulação e expressão rítmica. Penso que a aula foi bem conduzida e foram feitas observações pertinentes e construtivas.

Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Fátima Serro	Disciplina: Canto Jazz - Sofia	Ano/Turma: 1º supletivo
--------------------------	--------------------------------	----------------------------

Escola Professor: Francisco Pereira	Nº de aula: 2 (síncrona online)	Data: 13.04.21
--	---------------------------------	----------------

Registo de observação diário

16.32h – O professor (prof.) inicia a sessão no Teams. A aluna está um pouco rouca e começa por dizer que nesse dia está um pouco mal da voz, devido a alergias.

Diz à aluna que esteve a ouvir o vídeo que ela enviou. “Vamos ver o video, com o tema “Centerpiece” (um *blues*) para a professora Fátima ver também e já falamos sobre isto”. O prof. partilha o ecrã e reproduz o vídeo da aluna a cantar com o instrumental. No vídeo podemos observar que a aluna canta com uma boa afinação, boa dicção, um timbre bonito, embora um pouco nasalado. As colcheias já estão mais swingadas e o ritmo das palavras já soa bastante mais natural. A aluna canta dois choruses com letra e mais um de reexposição, tentando fazer variações melódicas. “Ai, professor, já se nota bem que estava a ficar à rasca do nariz...”, diz a aluna no fim. O prof. diz: “Não te preocupes com isso, Sofia. O que interessa é que já está bastante melhor, muito mais natural o ritmo das palavras. Ainda há um sítio ou outro onde pode melhorar (indica as passagens a que se refere), mas de uma forma geral estás a cantá-lo muito bem. No chorus improvisado é que ainda podes tentar fugir um pouco mais à melodia original. Ela é muito repetitiva e cabe ao intérprete torná-la menos “chata”. Nada de mais, basta andar um pouco à volta do que é, dentro deste ambiente bluesy, procurando variar. Uma solução até é simplificar a melodia, variando o ritmo, por exemplo (exemplifica). Vai ao Youtube procurar versões cantadas deste tema e procura ver o que diferentes intérpretes fizeram com ele. Ouve o Jon Hendricks, ouve a Roberta Gambarini... De qualquer forma, bom trabalho, Sofia!

16.55h - Quanto ao estudo “Summer Blues”, conseguiste estudar até ao fim?” “Prof., eu estudei, o ritmo já está bem e tentei juntar o scat, mas a melodia ainda não está toda sabida...” - “Mostra lá o que tens, começa pelo ritmo, mesmo solfejado, sem instrumental... mas com swing!” – diz o professor. “Partilha o ecrã, para a profª Fátima poder ver a partitura!” A aluna partilha o ecrã e solfeja o ritmo com scat, marcando o tempo na mesa. “Muito bem, Sofia. Está melhor! Cuidado para quando tens muitas colcheias seguidas não uses ‘pa-pa-pa’s’ seguidos, porque segmenta a frase toda. Nesses legatos a frase tem de fluir, por isso se usares consoantes menos explo-sivas, como ‘du-dn’, ou ‘duba’, ou uma combinação das duas, vão fluir melhor. Deixa o ‘pa’ para figuras mais curtas ou acentuadas. Tenta fazer de novo, tendo atenção a isto, pf.”. A aluna experimenta. “Isso mesmo, vês? Ficam sequências muito mais ‘smooth’...

Vamos ver com a melodia, então”. A aluna reproduz agora o instrumental com uma voz de referência e canta por cima da voz. Já consegue fazer algumas frases, mas há outras que ainda não saem. “Ok, Sofia. Ainda há trabalho de audição e leitura a fazer. O segredo está em estudares pequenas sequências. Concentra-te numa frase, repete-a até ela começar a sair de forma mais mecânica, depois liga-a à frase anterior e repetes o processo com a frase seguinte. Para a semana continuamos o trabalho com este estudo. Fica bem!”.

Fim de aula.

Reflexão

Nesta aula, o foco esteve, por um lado, na interpretação estilisticamente adequada dum blues e na criação de variações melódicas com a letra e por outro na utilização do scat como forma de expressão rítmica. As observações do prof. vieram na forma de comentários construtivos ao trabalho apresentado pela aluna, focando-se no que precisa de ser melhorado e reforçando positivamente o que já foi conseguido ou que melhorou em relação à aula anterior. O prof. fez observações pertinentes, exemplificando quando necessário, mostrando um excelente domínio dos conteúdos e experiência. Deu também algumas sugestões de audição e indicações para tornar mais eficaz a estratégia de estudo da aluna. Esta mostrou-se interessada e participativa. Foram utilizadas gravações áudio fornecidas previamente à aluna como suporte de acompanhamento durante a aula e também um vídeo enviado pela própria.

Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Fátima Serro	Disciplina: Canto Jazz - Sofia	Ano/Turma: 10º
Escola Professor: Francisco Pereira	Nº de aula: 3 (Aula presencial)	Data: 20.04.21

Registo de observação diário

16.32h - A aula começa à hora marcada. A aluna pouso as suas coisas e o prof. pergunta como correu a semana. Ela diz que a voz já está melhor, já recuperou. “O que tínhamos para hoje, Sofia?” – “Continuamos o ‘Summer Blues’ que começámos a semana passada...”, responde a aluna. “Exato, vamos então ver como está a voz a responder hoje. Começa com uma ressonância nasal, assim: (exemplifica)”. A aluna vai fazendo o exercício, o prof. faz observações pontuais: “Boa! (...) Relaxa o maxilar e a língua! (...) Não forces o ar, deixa fluir...!”. Seguem depois para um outro exercício, com a vogal ôô, que combina sons em *legato* e em *staccato*. O prof. leva a aluna até bem ao extremo da sua tessitura, nota-se que a aluna já está a ficar atrapalhada, até que se “desmancha” e começa a rir-se, dizendo “não vou conseguir subir mais!”. O prof. também se ri e diz “faz-te bem!...”. Depois de mais dois exercícios com vocalizos, passam para o estudo do “Summer Blues”. A aluna diz: “Vamos lá a ver se hoje consigo fazer isto sem paragens... há umas passagens em que ainda tenho dificuldade... posso fazer a primeira vez ainda com a gravação que tem a voz, professor?” – “Claro...” (este prepara o áudio e dá o tom à aluna). “Quatro compassos de introdução”, avisa o professor. A aluna começa, seguindo a partitura e o *play-along*. De uma forma geral aparenta já ter a melodia mais interiorizada, mas há alguns compassos em que pára e tenta apanhar mais adiante. Quando termina, diz que ainda não conseguiu decorar certas partes, referindo os compassos e os intervalos em particular que não conseguiu interiorizar. “Ok, tens aí situações bem diferentes”, começa o professor. Nuns sítios é por teres intervalos mais estranhos, como esta quarta aumentada, que é mais chatinha de cantar e aparece em vários sítios. Noutras é a dificuldade de várias ‘grace-notes’ seguidas. Noutras ainda é o teu *scat* que não está a ajudar. Tens de estudar isso devagar, de preferência ao piano e também tocando os acordes. Achas que és capaz de fazer isso?” – “Posso tentar com o teclado lá de casa...”, responde a aluna. “Vamos fazer aqui devagar esses compassos onde tens mais dificuldade. Vamos começar no comp. 17, na segunda metade da estrutura”. O prof. dá o tempo mais devagar e vai tocando os acordes, enquanto a aluna vai cantando mais devagar. O prof. não está muito à vontade no piano, também se atrapalha um pouco, mas vão parando e insistindo nos pontos mais difíceis, por vezes o professor exemplifica como a aluna poderá fazer, outras vezes corrige a melodia, acentuando as notas dissonantes por cima do acorde. “É fixe apanhaves a sonoridade destas notas mais estranhas”, diz ele. “São como dizia o Fernando Pessoa da Coca-Cola: *Primeiro estranham-se, depois entranham-se!*” A aluna ri-se. Voltam a repetir devagar e depois a fazer com o instrumental. O prof. vai ajudando, e aos poucos a

aluna vai ficando mais segura.

“Sofia, continuas a estudar isto, ok? Já sabes como fazer nos pontos difíceis. E pensa que o *scat* é suposto ajudar na articulação! Ouve com atenção como a voz de referência está a utilizá-lo”. Despedem-se. Fim de aula.

Reflexão

Nesta aula, para além dos exercícios de técnica que o prof. continua a fazer com a aluna, continuaram o estudo-improvisado que começaram na semana anterior, baseado no tema “Summertime”. Estes estudos servem para que os alunos principiantes, que ainda estão a começar a familiarizar-se com a sonoridade, os motivos, o fraseado tipicamente jazzístico e que ainda não desenvolveram um fraseado que lhes permita improvisar com fluidez, possam aprender algum desse fraseado parafraseando solos preparados para este efeito, que estão gravados e transcritos. Com a aprendizagem e repetição destes solos escritos, pretende-se que algum deste fraseado vá ficando memorizado, e eventualmente ser reutilizado noutras situações. No entanto, para isso é necessário que fique muito bem interiorizado, quase memorizado de trás para a frente. Neste tipo de solos aparecem passagens que utilizam notas de cor (extensões aos acordes), muitas vezes dissonantes e nada fáceis de cantar, porque não são intuitivas. No entanto, quanto mais se usam, mais familiares se tornam, acabando por ficar “no ouvido”. Na fase em que esta aluna se encontra, eu pessoalmente preferiria que a aluna trabalhasse a sua própria capacidade de improvisação, explorando ideias com base num determinado ambiente escalar, até porque a aluna ainda não percebe tudo o que está a parafrasear, mas é natural que diferentes professores optem por diferentes estratégias, e é interessante verificar como funcionam.

Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Fátima Serro	Disciplina: Canto - Sofia	Ano/Turma: 1º supletivo
Escola Professor: Francisco Pereira	Nº de aula: 4	Data: 27.04.21

Registo de observação diário

16.35h - A aula começa com vocalizações com os sons “áa” e “ii” e a seguir “ná” e “ni”. O prof vai pedindo à aluna para evitar nasalizar o “na”. Faz o exercício por 4^{as} durante algum tempo, depois pede à aluna para tentar “prever” a fundamental da vez seguinte, o que aluna consegue com facilidade. O prof. sugere que a aluna faça este tipo de exercícios em casa, de forma aleatória, para não ficar formatada aos meio-tons.

16.50h - Passam de seguida ao estudo que já vem de trás - “Summer Blues” – um estudo-improvisado sobre a harmonia do Summertime. O prof. ouve a aluna a fazer uma vez e pega em alguns pontos em que a aluna articula o scat de forma mais tensa, procurando dar-lhe indicações para melhorar. Depois fala do swing – “o facto de querermos swingar não quer dizer que as sílabas tenham de ser acentuadas sempre da mesma forma”. Exemplifica. “Nas notas finais, também não tens de as prolongar tanto. Por vezes o final das frases deve ser mesmo feito em stacatto”. Dá indicações quanto à forma de articulação das colcheias - “procura um discurso mais aveludado, mais fluente”.

Sugere à aluna que ouça big-bands – “Count Basie, Duke Ellington”, para ver como as trompetas tratam as colcheias. Procura um exemplo na net, enquanto observa que “o ritmo não é apenas um conceito intelectual, é físico também. Deixa que o ritmo te seja mais orgânico”. Ouvem o exemplo, depois pede à aluna para tentar de novo. “Agora só falta uma coisa – melhorar a dinâmica. Se experimentares exagerar a dinâmica, vê lá para onde ela te leva. Mais uma vez”. Não estando ainda satisfeito com o resultado, o prof. propõe-me “dirigir” a aluna em termos de dinâmica ao longo do exercício. Experimentamos. Apesar de eu não estar familiarizada com o estudo, como já o ouvi três vezes, tento mostrar à aluna onde deverá crescer, diminuir ou o que acentuar. A aluna deixa-se levar, tentando acompanhar as minhas indicações e parece ter percebido onde o prof. queria chegar.

O prof. fala do tema que quer que a aluna estude para a próxima aula.

17.16h - Fim da aula

Reflexão

A Sofia é uma aluna que, apesar de estar no 10º ano, já tem 23 anos e alguma maturidade. Está tranquila, descontraída e muito receptiva a tudo o que o professor diz. Reage rapidamente a todas as instruções que recebe, procurando ir ao encontro do que é pedido.

Nesta aula, em termos de objetivos técnicos, o professor trabalhou a colocação vocal, procurando ajudar a aluna a retirar nasalidade das vogais.

A nível musical, nesta aula são trabalhados aspetos rítmicos e de articulação – o swing das colcheias, as suas diferentes acentuações, a articulação do legato e do staccato e ainda a dinâmica. O professor dá muitas indicações, exemplifica, dá sugestões de audição, sugestões para exercícios. A aluna respondeu bem ao que lhe foi pedido/sugerido e a aula decorreu de forma dinâmica. O professor foi dando feed-back à aluna em relação ao trabalho que foi desenvolvendo.

Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Fátima Serro	Disciplina: Canto - Sofia	Ano/Turma: 1º supletivo
Escola Professor: Francisco Pereira	Nº de aula: 6	Data: 11.05.21

Registo de observação diário

16.35h - Aula começa com uma conversa sobre um concerto que a aluna teve na semana anterior, com a sua banda de metal-progressivo. Falam sobre as impressões que os próprios têm quando se ouvem em gravações ou videos, a estranheza que se sente quando nos ouvimos “de fora” e também de outras questões ligadas à actuação ao vivo: energia vs. perfeição, comunicação com o publico vs concentração, etc.

16.43h - “Bom, o que trabalhaste, para além de te preparares para o concerto”

“Trabalhei o Willow Weep, fiquei de fazer variações.”

Saltam o aquecimento vocal e passam diretamente ao tema, com o acompanhamento de um play-along. “Está um pouco nasal...” “Não forces, apenas canta.” O prof. pára o instrumental. “Ainda estás um bocado tensa. Dá mais valor às vogais, não as escondas, abre-as mais. Experimenta.” “O controle não vem da contenção, vem da direção... abre mais as vogais, faz as consoantes mais rápidas”. “De novo!”

“Não tem de ter tudo o mesmo volume!” “Deixa variar a dinâmica naturalmente...”

(No B, a aluna canta mais forte e a afinação está um pouco alta). O prof. levanta-se e faz uma pose firme no chão. “Quando dás essas notas fortes, o corpo tem de estar bem ‘ancorado’. “Deixa as coisas acontecerem mais naturalmente – as notas graves saem mais baixas, as agudas com mais volume, é normal”. Outra vez! Vou só pôr um pouco mais rápido...” (Corre melhor) “Ok, variações...” (prof. faz sinal para continuar). A aluna não faz grandes variações e o prof. pára o instrumental. “Variações: porque é que variamos?” - “Para dar outra interpretação...” (diz a aluna) - “Exatamente. Então se calhar, começa por pensar no que estás a dizer e tenta dizê-lo de outra maneira...; vamos ver onde te leva. Aqui não há certo nem errado. Só estamos a ver para onde te leva a tua intuição naturalmente. Experimenta até com e sem a letra. Um A com e outro sem”. “Vamos fazer um exercício chamado ‘in’ and ‘out’. Vais fazer 2 compassos da melodia normal, com letra e os 2 seguintes como quiseres”. (Umás coisas correm bem, outras nem tanto...) “Então, que tal te sentiste?” (A aluna inclina a cabeça para um lado e para outro, como quem diz: “Mais ou menos...”)

“Claro que estamos aqui só a reagir a estímulos. Tu já tens uma coisa muito boa, já tens na cabeça muita música que estudaste no violino, por exemplo. Este exercício tem a coisa chata de te interromper a energia, obrigando-te a voltar à melodia.” “Vamos agora fazer o mesmo exercício, mas agora 3 in e 2 out – isso vai-te trocar um pouco as voltas com a quadratura...” “Tens uma coisa boa – tens coragem, não tens medo de experimentar...”

“Faz agora o chorus normal, mudas onde quiseres.” (Aluna experimenta, não tem medo)

“Vou-te mandar um tema novo, mais fácil para experimentares variações. Mando-te o Summertime, ok?”

17.20h - Fim de aula.

Reflexão

Nas aulas de canto (de música, diria eu) é comum falar-se de experiências pessoais vividas em palco, em situações de ensaio, em estúdio, etc. Trata-se de uma partilha de vivências, em que a pessoa mais inexperiente poderá aprender com alguém que já as viveu. É o que acontece no início desta aula - a aluna teve um pequeno concerto, está a falar sobre como correu essa experiência, bem como da experiência de ouvir as gravações desse concerto posteriormente, algo que é sempre um pouco desconfortável e ambos estão a descrever como lidaram ou aprenderam a lidar com as situações. São outras aprendizagens que são, na minha opinião, igualmente importantes.

Nesta aula, tratou-se, em parte, de questões técnicas – foram dadas indicações no sentido de abrir e deixar fluir o som nas vogais, tentando que as consoantes não ‘atrapalhem’ muito a fluência da interpretação; por outro lado, trabalharam-se questões musicais - a capacidade de fazer pequenas variações na melodia, utilizando várias estratégias – com e sem a letra, utilizando a melodia original em certos compassos e criando variações noutros, ao mesmo tempo que se tenta sentir a quadratura e seguir a estrutura do tema. A aluna apresenta uma característica muito favorável a este tipo de trabalho, que é o facto de não ter medo de arriscar. Isto para além de ter um bom sentido tonal e bom ouvido. O professor realçou essas características, o que é importante para a autoconfiança da aluna.

3. Constança – Aulas 1, 2, 3 e 5

Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Fátima Serro	Disciplina: Canto Jazz - Constança	Ano/Turma: 2º supletivo
Escola Professor: C.M.P. – Francº Pereira	Nº de aula:1	Data: 2.03.21 15.30h

Registo de observação diário (texto descritivo, crítico e reflexivo)

(Aula online)

15.30h - Esta aula consistiu na audição comentada de várias gravações pedidas pelo prof. na semana anterior. A aluna apresentou duas gravações áudio relativas ao tema If I Were a Bell, consistindo a primeira numa linha de baixo + arpejos da harmonia, feitos com a voz. A aluna conseguiu delinear a harmonia, mas fez um baixo demasiado melódico, deixando de dar o apoio necessário à melodia. O prof. fez essa observação e sugeriu que a aluna usasse a respiração como elemento rítmico, para não se cansar nem ficar ofegante e sugeriu também que fizesse algo um pouco mais simples, mais ao estilo de uma genuína linha de baixo. Depois ouvimos o segundo áudio com a melodia e o prof. fez alguns reparos quanto à possibilidade de a aluna utilizar a voz, em certas passagens, com mais subtilidade, não tão marcada. De notar que o prof. tenta fazer todas as observações utilizando algum humor pelo meio, com cuidado para não ferir susceptibilidades e ao mesmo tempo ser construtivo. A aluna pareceu concordar com todas as observações.

15.45h A aluna apresentou depois outra tarefa idêntica para o tema 'Deed I Do': numa das gravações entou os acordes de forma arpejada, delineando a harmonia do tema, enquanto na outra apresentou a melodia. O prof. fez também algumas observações acerca do som que a aluna utiliza na exposição do tema, por vezes um pouco exagerada em volume, sublinhando que talvez resultasse melhor trabalhá-la um pouco mais devagar, talvez permitisse à aluna relaxar um pouco mais vocalmente.

15.55h - Mais uma gravação, de novo do tema "If I Were a Bell", agora cantado com um play-along; a propósito de uma dificuldade com um salto melódico para uma nota grave, o prof. exemplifica como poderia sair melhor e recomenda que a aluna transforme as dificuldades que encontra em exercícios, praticando essa dificuldade em concreto de várias formas - com um glissando, subindo ou descendo cromaticamente, por quartas, etc. Também observa que o andamento estava muito rápido, o que faz com que não "swingue" tanto.

16.05h - Última gravação foi do tema "Deed I do" com play-along – O prof. observa que a entrada no tema foi demasiado surpreendente, um pouco inóspita, que não perderia em ser um pouco mais controlada. Fala de aspetos positivos que a aluna já começa a mostrar – boas ideias, ornamentações já dentro do estilo, mas que necessitam ainda de maturação, e que muitas dessas coisas virão com o tempo, com a experiência, com o relaxamento físico e vocal.

16.10h - Propõe tarefa para a próxima aula. Fim da aula

Reflexão sobre a aula observada:

Tratou-se de uma aula síncrona via Zoom, o que implicou uma abordagem bastante diferente relativamente às aulas presenciais. A aula consistiu apenas em comentar as gravações que a aluna enviou com as tarefas pedidas pelo professor. Dadas as características da aluna, que já tem razoáveis conhecimentos musicais, penso que as tarefas pedidas foram interessantes e desafiantes a vários níveis, permitindo que a aluna trabalhe vários conteúdos no mesmo tema: questões técnicas (timbre, respiração, afinação, colocação), melódicas (ornamentação estilística) e rítmicas; conhecimento da harmonia dos temas, ao ter de entoar os arpejos e a linha de baixo; relação da melodia com a harmonia. Os comentários feitos pelo prof. pareceram-me bastante pertinentes e reveladores de experiência e conhecimento estilístico e a forma como este os apresentou também me pareceu adequada, construtiva e instrutiva, sugerindo audições, mostrando como pode aprender com as dificuldades, inventar exercícios e melhorar a performance. Também achei que nesta aula os tempos com as várias atividades foram bem geridos. Teve um bom ritmo e foi útil. Apesar das aulas síncronas apresentarem limitações em relação às presenciais, também apresentam oportunidades para criar novas formas de trabalhar, como a gravação das tarefas em áudio ou vídeo, que se revelam muito úteis na auto-monitorização e deveriam ser mais usadas numa forma geral.

Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Fátima Serro	Disciplina: Canto – Constança	Ano/Turma: 2º supletivo
Escola Professor: C.M.P. Francº Pereira	Nº de aula: 2 (Aula síncrona)	Data: 16.03.21 15.30h

Registo de observação diário

15.35h - Esta aula foi também síncrona, e consistiu na observação e comentários a dois vídeos feitos pela aluna. Desta vez foi pedido à aluna para cantar dois temas acompanhando-se ao piano, uma vez que a aluna é também pianista clássica e está a dar os primeiros passos em acompanhamento e improvisação jazz ao piano. O primeiro vídeo que observamos foi do tema "If I Were a Bell" – uma estrutura de 32 compassos com forma ABAC. O prof. começou por comentar que a aluna lhe confidenciou ter tido

bastante dificuldade nestas tarefas, a ponto de chorar de nervos. Este comenta que é normal que assim seja, uma vez que são as primeiras tentativas para conjugar as duas atividades. Revela que a intenção dele foi que, ao ter de se acompanhar, com as consequentes dificuldades rítmicas e de coordenação, o foco da atenção da aluna se desviasse um pouco da voz para o piano, deixando assim que a voz funcionasse de forma mais orgânica e intuitiva. No vídeo foi possível observar que a aluna teve algumas dificuldades em manter o tempo constante, verificando-se um decréscimo no andamento em cada passagem mais difícil, fosse cantada ou tocada. Também se verificou que a aluna tem tendência para preencher demasiado, tanto vocalmente como ao piano. No entanto, o prof. considerou que para primeira tentativa está bastante bem e que pensa que os objetivos foram conseguidos, que a voz funcionou de facto de forma mais orgânica. Referiu que esta opção de “auto-acompanhamento” poderá servir no futuro para arranjar diferentes tipos de trabalho. Recomendou à aluna que ouça o trabalho de outros pianistas/cantores, como Nat King Cole ou Diana Krall e que “com o tempo ficará mais fácil coordenar tudo”. O prof. recomenda em particular o “Love Scenes” (Diana Krall) como sugestão de audição.

15.55h - O segundo vídeo foi feito com o tema “Deed I Do”, nos mesmos moldes. Neste vídeo nota-se mais que do meio para a frente a energia se dispersa, o tempo atrasa, a respiração descontrola-se. O prof. refere o “juízo” que começa a aparecer (pensamentos de auto-crítica), desconcentrando a aluna. Dá alguns conselhos para estudo futuro: começar com temas mais simples - blues, por exemplo, com menos densidade vocal e menos harmonia. O prof. termina a aula perguntando à estagiária se tem algo a dizer em relação à prestação da aluna. Eu felicitei a aluna pelo esforço, reforçando que não é fácil e foi ainda assim bastante bem conseguido. Sugeri que a aluna gerisse a energia numa forma diferente, sem tentar preencher tanto logo desde o início, tanto vocal como harmonicamente. Sugeri também à aluna que ela reflita sobre a experiência em termos de conforto vocal – se resultou, se esteve confortável vocalmente, ou se tinha ficado mais cansada. A aluna disse que gostou da experiência, mas que de facto se tinha cansado. Chamei a atenção para o facto de esta experiência poder resultar para os dois lados – de facto conseguir cantar de forma mais orgânica, mas que também é possível que, uma vez que a atenção não consegue estar focada nas duas atividades simultaneamente, a parte vocal “sofra” as consequências da falta de foco na atitude física ao cantar, permitindo o surgimento de tensões musculares que modificam o comportamento do aparelho vocal, o timbre, a qualidade da emissão vocal. Sugeri que a aluna prestasse atenção à forma como o seu corpo e voz reagem nos dois tipos de situação – com auto-acompanhamento ou cantando com playback instrumental

e trabalhasse maioritariamente com o que lhe permite mais liberdade muscular, pelo menos até obter maior domínio técnico tanto vocal como ao piano, no sentido de preservar a saúde das cordas vocais por longos anos.

16.10h – fim da aula

Reflexão:

Penso que a ideia inicial e a intenção do professor foram boas, e aprecio o facto do este ser criativo nos desafios que coloca às alunas. Uma vez que a aluna já tem umas noções de harmonia de jazz, será sempre útil experimentar acompanhar-se ao piano, porque ajuda na prática do estudo. No entanto, acho que a escolha dos temas não foi a melhor para este exercício. Eram exigentes para o nível de piano-jazz da aluna e podiam ter sido desmotivadores pelo fator da dificuldade. O facto de a aluna dizer que chorou de nervos a tentar realizar as tarefas e ainda assim ter conseguido cumpri-las é bastante revelador da sua determinação. O próprio prof. chega à conclusão de que a aluna deverá tentar o exercício com temas mais simples que permitam mais foco na performance vocal. De facto, para motivar a aluna, talvez fosse mais adequado começar com um riff blues, por exemplo, ou outro tema com melodia bastante simples e pouca harmonia. O resultado teria sido com certeza melhor conseguido em ambas as atividades. Na minha opinião, a voz da aluna, em vez de se mostrar relaxada, pareceu-me muitas vezes tensa e, num momento em que o prof. me pediu um comentário à aluna, achei prudente chamar-lhe a atenção para a questão “física”, que não deve ser descurada. O auto-acompanhamento é sem dúvida uma mais-valia para o estudo e poderá ser no futuro uma forma da aluna se apresentar ao vivo, mas penso que, dada (ainda) a falta de domínio técnico que a aluna apresenta, será aconselhável manter a concentração focada no controle e coordenação vocal.

Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Fátima Serro	Disciplina: Canto - Constança	Ano/Turma: 2º suplet. 15.30
Escola Professor: Francisco Pereira	Nº de aula: 3	Data: 20.04.21

Registo de observação diário

(Aula presencial)

15.35h – “Que tínhamos para hoje, Constança?”

- “O prof. não tinha marcado nada de especial, estivémos a fazer revisões...”

- “Ah, pois... ficaste de levar “porrada” hoje...” (O prof. ri-se, porque se refere a uma aula de técnica vocal)

Seguem-se cerca de 20 minutos de vocalizações, durante as quais o professor vai fazendo correções (“Respira melhor!”, “O som está preso no nariz...”, “Estás a fugir para óo...”), indicações (“Primeiro com o som no nariz, depois abres para ii-ée-ah”, “Agora mais rápido...”, “Muda de vogal...”), exemplificando, comentando (“Tens um timbre muito bonito”), incentivando (“Boa!...”, “Isso!”), usando metáforas: “Como se fosse o som duma pinga a cair...”. Vai subindo o tom até aos limites da tessitura da aluna, às vezes de meio em meio tom, outras vezes por ciclo de quartas.

16h – “Que tema queres ver? Queres ver o Bye Bye Blackbird?” – A aluna diz que sim. O prof. propõe este tema porque é um dos que a aluna vai levar para a prova de acesso à Esmæ. Ouve, interrompendo aqui e ali para comentar: “Estás a ver? Ficaste ali um pouco presa e o som ficou logo pior...”. Repete. “Sim, melhor, estás a ver?”. Trabalham um pouco a exposição do tema e depois passam à improvisação. A aluna improvisa, mas parece sentir-se um pouco desinspirada, pelo que o prof. sugere: “Aproveita ideias que a melodia te dá para fazeres um género de pergunta-resposta. Ok e tens também de fazer uma análise ao tema, para ver onde muda o centro tonal”. “Diverte-te, brinca com motivos! Imagina um teclado, não te ajuda?”.

Entretanto entra a aluna seguinte e passam rapidamente à reexposição.

“Continua a estudar este tema, gostava de voltar a ele”.

16.16h - Fim da aula

Reflexão

Nesta aula, a segunda após o desconfinamento, o prof. opta por fazer trabalho de técnica com a aluna, uma vez que durante as aulas online essa parte ficou um pouco descurada. Trabalha todo o âmbito vocal da aluna, vai dando feedback, fazendo correções e sugestões, às quais a aluna vai tentando corresponder o melhor que pode. O prof. vai adaptando os exercícios às necessidades ou dificuldades que a aluna vai apresentando, não há uma sequência de exercícios pré-determinada. Na segunda parte da aula, o prof. sugere à aluna que cante um tema que ele sabe que ela vai apresentar numa prova de acesso e trabalham o som e a improvisação, dando sugestões sobre como a aluna poderá ir construindo um solo – estratégia da pergunta-resposta, mas tendo o cuidado de sugerir que as frases não tenham sempre o mesmo comprimento, que vá variando metricamente e também que vá aproveitando as últimas notas da frase anterior para começar a frase seguinte, o que me parece uma excelente ideia para dar continuidade às ideias melódicas.

Como sempre, o clima da aula é bastante descontraído e divertido, o que é fundamental para que a aluna se sinta à vontade, quer para explorar o seu registo vocal, quer para improvisar, sem medo de cantar. Como material foi apenas usado o piano e a aplicação de “play-along” I-Real Pro.

Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Fátima Serro	Disciplina: Canto – Constança	Ano/Turma: 10º 15.30
Escola Professor: Francisco Pereira	Nº de aula: 5	Data: 4.05.21

Registo de observação diário

15.40h – A aluna diz que está constipada e muito congestionada.

“Ok, mostra-me o que tens feito. Queres começar com o Corcovado, que é menos puxado para a voz?” (De referir que o tema que o prof. está a propor que a aluna inicie é um dos temas obrigatórios que a aluna está a preparar para apresentar como candidatura a uma escola superior no estrangeiro).

“Humm... o principio e o fim não me estão a convencer muito...”, diz o prof.; “Tenta ser

mais natural, mais interpretativa.” (repete); “Lá para o meio está melhor... Isto é bossa, certo? Em termos rítmicos qual é a grande diferença entre bossa e swing?” A aluna hesita... “É a subdivisão, não é?”, diz o professor. “O swing tem um balanço tercinado, a bossa tem as colcheias iguais – é o chamado ‘even-eighths’. Aquela parte final – ‘*E eu que era triste...*’, aquilo é o culminar da história, tenta fazer aquilo mais ligado”. A aluna vai procurando fazer o que o prof. pede.

“Vamos tentar improvisação. Já olhaste para a harmonia? Já ouviste o solo do Stan Getz?” – a aluna diz que sim. Experimenta um chorus de improvisação. “Ok, tema, solo, reexposição. Tudo isto faz parte duma única história, não é? Não quero sentir que quando chegas ao solo te fechas...” A aluna recomeça. “Aproveita as vogais!”. Quando a aluna termina, o prof. observa acerca do solo: “Raramente sinto que haja uma transição natural do tema para o solo. Porque é que tem de haver uma barreira entre os dois? E do solo para o tema igual, tentar manter a fluidez, integrar as coisas, para que sejam causa e consequência. Vais para aqui porque vieste dali... Eu, se fosse a ti, preparava um solozinho, para que não se note aquela quebra de energia...”

“É que o ‘*play-along*’ que eles mandaram tem para aí 6 minutos”, diz a aluna referindo-se ao instrumental.

“Mas tu não precisas de cantar o tempo todo. Se não tiveres mais assunto, voltas ao tema e fazes um fade-out”. Passam a outro tema - My Funny Valentine.

A aluna canta. O prof. vai ouvindo. No ponto alto, diz: “Fica, fica aí!” (para aguentar a nota longa). Fala da importância da gestão do espaço e do tempo numa balada, exemplifica como poderá ser feito, deixando mais espaço entre as frases. “Assim também jogas com a imprevisibilidade”. Dá o exemplo da Shirley Horn, e põe a tocar um pouco dessa versão a tocar.

Põe de novo a tocar o instrumental. No solo, diz: “Não penses, reage!”

No fim, observa, depois de ver as horas e dizer que têm de terminar a aula: “Digo a mesma coisa: estuda a harmonia, ouve exemplos, tira ideias, constrói, não queiras já fazer um solo completamente teu!”. “Toda esta história de improvisação tem a ver com muitas coisas. Uma delas é a musa, outra é a experiência. Quanto fizeres 50 solos deste tema, vais ter muito mais a dizer. Também vais começar a perceber o que é que queres mostrar... quais são os teus melhores atributos?”. “Talvez o som?”, diz a aluna. “Isso é muito pouco, tens de saber: onde estou mais confortável, qual é a minha melhor zona, onde é que estou mais frágil? Tem tudo a ver com conheceres-te como cantora. Tu descobriste um som novo, mas ainda está um pouco verde, há que trabalhar. E lá está, quando estás a cantar o Corcovado, fazes-me lembrar várias cantoras, ainda estás a experimentar...”

Fim da aula

Reflexão

Nesta aula trabalham, para além de questões interpretativas, também questões ligadas ao ritmo da bossa nova, cuja subdivisão é bastante diferente do swing. Para além disso, o prof. faz também algumas observações pertinentes acerca da forma como deve ser feita a transição entre tema – solo – tema, de forma natural e fluida.

Com o segundo tema, voltam a trabalhar as mesmas questões, mas desta vez noutra género - uma balada: a importância da gestão do tempo e do espaço, ao cantar com a letra. Volta a referir que a competência na improvisação é algo que se trabalha ouvindo, imitando, conhecendo o enquadramento sobre o qual temos de improvisar – estrutura, sequência harmónica, etc., tendo uma base de melodias, frases de solos, motivos, aos quais vamos buscar inspiração. Que podemos e devemos (porque faz parte da aprendizagem) inspirar-nos em interpretações e solos de grandes artistas, que nos farão conhecer melhor o estilo e aprender a linguagem. O prof. refere também outra coisa muito importante para a aquisição de competência na improvisação, que é a experiência, a prática de jazz.

Anexo II - Grelhas de observação e reflexão – aulas de grupo (combo)

Aulas 4 a 19

Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Fatima Serro	Disciplina: Combo	Ano/Turma: 10º ano
Escola Professor: CMP – João Pedro Brandão	Nº de aula: 4, 5, 6	Data: 15.01.21 10.40h – 13h

Registo de observação diário

10.50h. A aula começa um pouco mais tarde, com um tema que iniciaram na aula anterior – “Mamacita”, de Joe Henderson (blues M). Trata-se de um blues com bastantes “kicks” (acentuações rítmicas) e num ritmo “latin”. “Vamos lá, malta, espero que tenham ouvido e estudado o tema em casa!” “Quem é que tocou bateria neste tema na última aula, foste tu, não foste?” pergunta ao Francisco. “Então agora rodamos, vais tu para o vibrafone fazer a 2ª voz e vem o Miguel para a bateria”. “Pedro, tu ficas na mesma a fazer os baixos, ok? “Ainda se lembram do groove inicial?” O prof. faz a contagem inicial, já com o balanço que pretende. O baixo (feito por um dos alunos num teclado) soa bem e está correcto, mas o novo baterista ainda não “agarrou” o groove. O professor manda parar e diz ao baterista “aqui na intro só fazes ride e tarola no aro. Ouviste o mp3?” Exemplifica com sons e gestos de mão o trabalho no ride e o da tarola. “Ora faz lá tu sozinho!”. O aluno tenta fazer, mas tem dificuldade em manter o tempo. “Sim, é mais isso. Tens de praticar! Vamos lá outra vez...”. Recomeçam. O prof. faz gestos para o guitarrista, para encaixar o arpejo ritmicamente no sítio certo. O prof. vai marcando os kicks com palmas, mas alguns não estão corretos, o baterista atrapalha-se, é a primeira vez que está a tocar o tema com os colegas. No fim da “head”, param. “Ok, vamos lá de novo do início. Vê se consegues marcar aquele kick do 6º compasso com a melodia (diz para o baterista). Tomás (guitarrista), continuas a fazer só o arpejo no tema, só no 9º e 10º compassos é que tens aqueles acordes nos contratempos do 1 e do 3, certo? que voicings é que estás a fazer, ora faz lá?” O guitarrista toca os acordes. “Agora faz isso com a bateria também, para acertarem o ritmo”. “Isso, está melhor. Façam agora todos só esses compassos” (fazem todos, sai melhor). “Ok, vai do

início da “head”, então!”.

11.15h – Voltam a tocar do início, a coisa sai melhor. O prof. manda parar. “Ok, agora o sax faz solo. Tens de mudar o ritmo do acompanhamento, agora, (diz para o guitarrista). Vamos ouvir o mp3” (põe a tocar). “Estás a ver? “exemplifica com palmas o ritmo dos acordes no solo) procura fazer algo deste género”. “Francisco (vibrafonista), podes fazer o background no solo dele, ok? Vamos do solo de sax”. O saxofonista improvisa um solo. No fim do solo, o prof. manda parar. “O teu solo está fixe, mas experimenta fazer menos coisas, dialogar mais com o background que o vibrafone está a fazer. Senão não faz grande sentido, nem se dá por ele... Vamos lá de novo!”. Repetem. O prof. vai ajudando o guitarrista e o baterista e de vez em quando dá umas indicações ao sax “Ouve o background!... Agora sim, podes crescer!... Ok!...

11.25h – (2º tempo) – O prof. diz ao vibrafonista para experimentar improvisar também. “Pronto, então agora trocam os papéis, fazes tu o background “(diz ao saxofonista). Experimentam. O vibrafonista está a tocar um pouco a medo, mal se ouve. O prof. manda parar. “Então, Francisco? Tens de lhe dar aí, senão ninguém te ouve. Tens alguma dúvida? Ora diz-me que lá que escalas podes usar aqui?” Francisco responde que pode usar a pentatónica menor em fá. “Isso, é o mais simples, serve para o tema todo e já dá para fazeres muita coisa, começa por aí! Ora toca lá a escala. Isso, mas usa o vibrafone todo, não te inibas! Vamos de novo”. Repetem. O prof. vai dando indicações a cada elemento. “António (sax), mais baixo esse background!” Ao baterista dá indicações para não deixar cair o tempo, para manter a energia. “Ok, voltamos ao tema, agora!” Trabalham este tema durante mais algum tempo, repetindo-o mais uma vez. “Malta, vamos ver outra coisa, pode ser o Take the A-Train. Olharam para o tema? Vamos ver primeiro a grelha harmónica”. O prof. escreve a harmonia do tema no quadro e faz algumas perguntas sobre o tema – qual a estrutura, em que tom está e pede aos alunos para lhe dizerem como é o campo harmónico de Dó maior. Os alunos mostram algumas dúvidas na classificação de alguns intervalos, principalmente sétimas. Com a ajuda do professor, lá constroem o campo harmónico. O prof. relembra que aquele campo harmónico é igual em todas as escalas maiores e que é muito útil que compreendam e memorizem aquela sequência. “Tomás, diz-me lá então que acordes deste campo harmónico temos no 1º A. O Tomás vai dizendo. O prof. resume: “Ok, então basicamente temos aqui II-V-I’s, certo? No 3º compasso aparece um acorde que não faz parte do campo harmónico, há aqui umas alterações. Que notas diferentes nos aparecem neste acorde? Que tipo de acorde é, Pedro?” O Pedro responde que é um acorde dominante. “E então que nota estranha aparece aqui? Esqueçam para já esta

#11...” Pedro responde de forma interrogativa “Fá#?” “Claro que sim, diz o professor. “Então, neste caso, quando passarem neste acorde, para improvisar continuam a pensar nas notas de dó M, mas tocam o fá sustenido em vez do fá natural; e, já agora, tocam também o sol#, que é a 4ª”, que é como quem diz a 11ª#, tal como pede a cifra e é a nota da melodia. E no B, o que acontece? Diz-me lá tu agora, Miguel”. Continuam a analisar a harmonia do tema, e o prof. vai dando explicações sempre que há dúvidas. “Então agora vamos cantar as escalas a partir da fundamental de cada acorde.”

12.20 (3º tempo) – Continuam a cantar as escalas. “Agora vamos usar os instrumentos para fazer as escalas. Quem vai para a bateria agora? Vais tu, Pedro? Então tu cantas e tu tocas as escalas no teclado”, referindo-se ao outro baterista, Miguel. Voltam a fazer o exercício. “Ok, vamos ouvir a versão. Quem ouviu em casa?” (o António diz que ouviu, o Pedro também, os outros não ouviram.). “Gente, ouvir os temas em casa já é meio estudo!” (põe o mp3 a tocar). “Para já vamos saltar a intro, diretos para o tema.” Ouvem o tema, o prof. vai chamando a atenção de um ou de outro para pormenores como o ritmo do “comping”, a linha de baixo em “walking”, a marcação da estrutura por parte do baterista. “Bom, hoje já não temos tempo de tocar, mas toquem em casa por cima desta versão, ok? Até para a semana”

Fim de aula

Reflexão sobre a aula observada

Nesta aula, a prática focou-se sobre dois temas. Um deles foi um dos blues que tinham visto na semana anterior, o “Mamacita” de Joe Henderson, o outro um ‘clássico’ do jazz chamado “Take the A-Train”, de D. Ellington e B. Strayhorn. O foco desta prática foi para questões relacionadas com o “Groove” (balanço rítmico), os pormenores do arranjo – introdução, acentuações, o ‘comping’ (acompanhamento) dos solistas e, como sempre, a improvisação e a interação e comunicação entre os vários elementos do combo. O prof. é exigente, faz perguntas, dá indicações, manda repetir as vezes que forem necessárias até sentir que os alunos já estão a ir pelo caminho que ele pretende. Dá explicações também no sentido de os alunos perceberem a harmonia e que escalas poderão utilizar sobre os acordes. É importante que os alunos comecem a perceber as regras e os constrangimentos que os próprios temas em estudo vão colocando, de forma a que saibam em que pilares basear o seu pensamento criativo. É também com esta importante classe de conjunto que os estudantes de jazz vão transformando os conhecimentos teóricos que vão adquirindo noutras aulas em aplicação prática, interiorizando os constrangimentos e conhecimentos-base deste estilo musical. O prof. é muito pro-ativo, dá um bom ritmo à aula. Trabalha praticamente sem partituras, prefere que os alunos se baseiem nas versões áudio que lhes enviou, de forma a que consigam reproduzir o arranjo que ele escolheu.

Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Fátima Serro	Disciplina: Combo	Ano/Turma: 10º
Escola Professor: João Pedro Brandão	Nº de aula: 7, 8, 9	Data: 9.04.21

Registo de observação diário

(Aula síncrona on-line)

10.40h – Todos estão presentes na sessão do Teams. O prof. pergunta como correram as férias da Páscoa. Fala sobre os trabalhos que recebeu: faltava um dos trabalhos, o do António. Pede aos alunos para ouvirem a versão do Take the A Train, cujo link lhes enviou e que tentem perceber a estrutura do arranjo – intro, tema, solo de quem, quantos chorus, o que se passa a seguir. Dá-lhes 10 minutos para cumprirem a tarefa.

11h - Reúne de novo os alunos e pede a cada um para expressar as conclusões a que chegou.

Tomás diz: Introd + A + intro + solo sax + solo piano + mini improv. guit + solo bateria + tema + final

Francisco: Intro + Tema (AABA) + solo sax 16 c. + solo piano 16 c. + 4's c bat + tema

Pedro: Intro + tema (AABA) + solo sax + solo piano + 4's c/ bat + tema

Miguel: diz a mesma coisa

Antonio: Intro + AABA + solo 2 *chorus* sax e 2 *chorus* pn + 4's banda toda + bat + tema (só BA) + "Outro"

11.15h O prof. refere que há observações muito diferentes e pede a todos para voltarem a ouvir, tendo em conta o que ouviram dos colegas e tentarem chegar a conclusões mais precisas. Volta a dar-lhes 10 minutos.

11.26h – Os alunos apresentam as conclusões:

Tomás – estrutura tema AABA – solo sax 1 ch + 1 ch pn + BA

Miguel – aconteceu algo em casa e não ouviu a música outra vez

Francisco – Intro + tema AABA + solo sax 16 c. + piano 16 c. + 4's banda toda "contra" a bateria + tema BA + coda

Pedro – Intro + tema AABA + 16 c. sax + 16 c. pn + (banda toda + bateria) + BA + coda

Antonio – conclui que nos 4's há uma frase pré-definida que a banda toca + solo bateria

11.32h - Prof pergunta o que são esses 16 compassos nos solos – "É meio chorus? Sobre o que improvisam os músicos exatamente?". Francisco diz: sax faz AA e piano faz BA. - "E naqueles 4's em que toca a banda toda, que estrutura é usada? António responde que "há uma espécie de frase pré-definida e depois uma resposta da bateria que acontecem nos A's e reexpõem só o BA para completar a estrutura".

O prof. confirma e fala sobre a manutenção da estrutura ao longo de todo o arranjo, com exceção da intro e da coda, que fogem a esta regra: "O que eu quero, quando vos ponho a tocar com as versões originais é que vocês estejam cientes destas coisas – onde está a começar a estrutura, onde vai para o B, etc.".

11.50h - "Agora vou-vos propor que trabalhem no que não está tão bem nos trabalhos que vocês enviaram:

Pedro – vê de novo o Big Bertha, atenção às mudanças de estrutura, não é preciso assinalá-las de forma tão exuberante.

Miguel – tb te sugiro que vejas de novo o Big Bertha. Estás a atrapalhar-te com questões de tempo. Vê também o Equinox, tenta fazer mais parecido com o que a bateria faz, e com o que o baixo faz.

António – vai gravar o que não gravaste ainda.

Francisco – Não gravaste o Opus de Funk, grava-me esse.

Tomás (que não tinha enviado nada) – vai gravando o que puderes. Quando conseguires envia-me para o mail. Ouve os temas, e imita o que puderes.” Aluno propõe imitar o guitarrista do Big Bertha: “Sim, ouves as frases dele e imitas logo a seguir, ou alguma pequena ideia de que gostes.” Aluno diz que enviou há poucos minutos algumas gravações que faltavam.

12.05h - O prof. dispensa de novos os alunos, pedindo-lhes que entreguem as tarefas até ao final da aula, dizendo que se tiverem dúvidas, podem contactar, pois ele está com a sessão ligada até ao final da aula.

12.15h – O prof. vê as gravações que o Tomás enviou e depois restabelece ligação com o aluno para lhe dar *feed-back*. Pede-lhe especificamente para gravar de novo alguns dos temas, dando especial atenção ao *comping*.

12.25h - A sessão mantém-se aberta até ao final da aula, mas os alunos não contactam mais. Entretanto entregam as tarefas via Teams.

Reflexão

Nesta aula síncrona online, o prof. procurou que os alunos focassem a sua atenção na audição ativa duma versão do “Take The A-train”. Trabalharam-se os conceitos de estrutura do tema e estrutura do arranjo – em quantas partes se divide, quem fez solos e em que parte da estrutura, como apresentaram a reexposição, etc. Foi curioso ver como na primeira chamada, poucas versões coincidiram, em termos de perceções do arranjo. Mesmo em termos da contagem de compassos, os alunos perceberam coisas bem distintas, não tendo sido claro para eles, inicialmente, sobre que harmonia improvisaram os solistas, nem o que se passou depois dos solos, antes da reexposição do tema. Apesar de tudo, perceberam que houve ali uma troca de frases – a que chamaram “quatro’s”. Mas, com algumas questões que o prof. levantou, na segunda audição os alunos foram capazes de descobrir mais pormenores e as coisas foram ficando mais claras. A noção de que os solos se desenrolaram sobre partes da estrutura do tema (AA para o saxofone, BA para o pianista) e que depois dos solos o combo e a bateria fizeram uma espécie de pergunta-resposta durante os dois A’s, tendo a reexposição do tema incidido apenas no BA restante acabou por ficar clara, e os alunos aprenderam que nem sempre se improvisa sobre “chorus” inteiros, que é possível dividir a estrutura entre vários solistas e que a reexposição do tema pode ser apenas parcial, num arranjo. Também foi possível constatar que, entre alunos principiantes, coisas que parecem tão simples como contar compassos num arranjo, e perceber como está delineada a estrutura do mesmo não é assim

tão intuitivo. Os alunos confundem-se a contar e não é claro para todos como distinguir diferentes partes. É importante que o prof. esclareça se essas noções básicas estão bem compreendidas, fazendo perguntas. Penso que a estratégia usada pelo professor foi boa, uma vez que os alunos aprendem melhor se forem eles próprios a descobrir certas coisas. Relativamente às tarefas que os alunos já tinham enviado, é sempre importante a parte de receber o feedback do professor, para o aluno perceber em que e como pode melhorar. Penso que foi uma aula proveitosa.

Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Fátima Serro	Disciplina: Combo	Ano/Turma: 10º
Escola Professor: João Pedro Brandão	Nº de aula: 10,11,12	Data: 16.04.21

Registo de observação diário

(Aula síncrona on-line)

10.50h – O prof. estabelece ligação e todos estão presentes. O Tomás começa por pedir desculpa ao prof., mas não teve tempo de gravar alguns dos temas que o prof. pediu como TPC. Este diz que enviou link com um livro de partituras para os alunos descarregarem. Como alguns não o tenham feito, envia de novo, bem como o link para ouvirem um tema que um dos alunos – o António – sugeriu: “Blue Bossa”, de Kenny Dorham, na versão de Dexter Gordon. O prof. pergunta se todos têm acesso à partitura e procede a uma análise em conjunto. Começa por perguntar ao Tomás (guit) em que

tom está o tema – ele responde que “não percebe muito de tonalidades...” mas acaba por responder que acha que está em dó menor. O prof. pergunta a outro aluno se o acorde que aparece a seguir – Fá menor – se faz parte do campo harmónico de dó menor. O aluno não sabe responder e os outros hesitam na resposta. O prof. pergunta qual a relativa maior de dó menor. Alunos não sabem ou dão respostas incompletas como “Mi...”. Pergunta a outro e ele diz que “também julgava que a relativa M se encontrava uma 3ª menor acima”. O prof. pergunta: “então mi é uma 3ª m acima de dó?” Lá respondem que é Mib. O prof. resolve recuar um pouco, vai para o quadro e revê conceitos como “campo harmónico da escala maior”, “escalas relativas”. Depois reordena os acordes começando no VI grau e analisa a nova sequência de acordes. Chama a atenção para a necessidade de haver uma sensível, para haver cadências. Pergunta qual seria a “sensível” – uma 7ª M. Os alunos respondem que seria si natural, então o prof. escreve a escala de dó menor substituindo o sib por si bequadro. Pergunta que escala é aquela, os alunos não sabem responder (o António sabe, mas o prof. não quer que seja ele a responder). O prof. lá explica que escala é e demonstra como, usando o si em vez do sib, há dois acordes que vão sofrer alterações importantes – o do V grau e do do VII. Analisa e classifica esses acordes. Pergunta se todos entenderam, mas os alunos respondem que sim sem grande convicção.

11.25h (2º tempo) - Eu dou a sugestão de que os alunos façam o mesmo exercício a partir de outra tonalidade M. O prof. concorda e pede aos alunos para fazerem esse exercício e dá-lhes 10 minutos para o fazerem.

Quando regressam à sessão e mostram os resultados, é notório que há imensas coisas mal compreendidas – para começar, na classificação de intervalos, mas também na construção de acordes, etc. Às 11.50h voltam à partitura do Blue Bossa. O prof. chama a atenção dos alunos para o facto dos acordes pertencerem todos a Cm e encontrarmos o G7 a substituir o Gm7. Pergunta aos alunos o que acontece na 3ª linha, se reconhecem os acordes que lá estão (Eb-7 / Ab7/ DbΔ). Alunos reconhecem que há uma relação de quartas e com a ajuda do prof. chegam à conclusão de que é um II-V7-I na tonalidade de DbM, ou seja, há uma modulação.

O prof. pede aos alunos para que, na hora que falta, ouçam o tema, cantem as fundamentais dos acordes, cantem a melodia. Aos bateristas, para além disto, pede para tocarem por cima da gravação. Ao guitarrista, para além das gravações que não fez, pede para tocar os acordes do tema.

Às 12.05h o prof. coloca a tarefa no Teams e despede-se, não sem antes lembrar que fica disponível na sessão do Teams até ao fim do 3º tempo para esclarecer dúvidas que

surjam entretanto.

Reflexão

Se não é fácil dar aulas de combo presenciais, muito mais difícil é fazer algo à distância e motivar os alunos para que trabalhem. O prof. mostra alguma tolerância à falta dos TPC's, porque sabe que nem todos os alunos têm as mesmas condições para trabalhar em casa. O prof. acaba por utilizar estas sessões online também para clarificar aspetos teóricos relacionados com os temas que os alunos andam a estudar. E bem importantes se revelam estas aulas, porque os alunos poucas bases teóricas têm, e ainda mal consolidadas. A análise harmónica dos temas é preciosa, uma vez que, conseguindo perceber o que se passa e como se passa, os alunos vão entender que escalas poderão utilizar para improvisar sobre as progressões. É preciso também pôr os alunos a praticar em casa e o professor é cuidadoso na marcação destes trabalhos e no feedback que dá aos alunos, que ainda precisam de muita orientação. Os trabalhos de casa incluem também a audição das versões, para que ouçam jazz e que toquem por cima dos arranjos em que se vão basear, para já ter algum trabalho adiantado quando puderem tocar juntos.

Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Fátima Serro	Disciplina: Combo – aula observada	Ano/Turma: 10º
Escola Professor: João Pedro Brandão	Nº de aula: 13,14,15	Data: 7.05.21

Registo de observação diário

(Aula presencial)

10.45h – A aula começa com a prática de um ritmo – o “Bembe”, que o prof. pretende que os alunos utilizem na introdução e coda do tema Equinox – um blues menor. Trata-se de um ritmo com uma subdivisão ternária, com uma clave que exige alguma prática para conseguir sentir e mais ainda para conseguir alternar com e também sobrepor a outra subdivisão binária. Assim, o prof. começa por fazer o grupo de alunos subdividir o tempo em três partes, com palmas, após o que lhes vai pedindo para marcarem apenas algumas das colcheias dessa subdivisão. “Vamos marcar agora apenas a 1ª colcheia de cada tempo” (ou a 2ª, ou a 3ª). Gradualmente, vai aumentando o grau de dificuldade, passando a conjuntos de 2 tempos, depois 3, até chegar a uma clave de 4 tempos, todos com marcações diferentes. Quando todos parecem já relativamente à vontade com a clave, pede ao baterista para a tocar na bateria, o que lhe leva algum tempo a conseguir fazer sem erros. Depois ensina-lhe umas acentuações para fazer na tarola ao mesmo tempo, compondo assim o feeling rítmico pretendido. O prof. lembra que aprender este ritmo é importante para todos, pois poderão usá-lo inclusivamente ao improvisar. Grande parte do 1º tempo da aula é passado na aprendizagem desta clave. Passam, entretanto, ao tema propriamente dito, começando por pedir ao guitarrista para relembrar os acordes e ao aluno que está a fazer os baixos no teclado para relembrar o ostinato da intro.

11.25h – (2º tempo) – Secção rítmica repete em “loop” o ostinato, enquanto o baterista vai tentando alternar o padrão rítmico do Bembe com um outro padrão de subdivisão binária. Quando o baterista já está mais confortável, o prof. dá instruções acerca da estrutura e começam todos a tocar o tema desde o início. A cada mudança de chorus, o prof. chama a atenção do baterista, insistindo para que marque a estrutura. Diz-lhe também para interagir com a banda e para usar a mão esquerda para o fazer. Começa a secção de solos, o sax improvisa, seguido da guitarra e do vibrafone. O vibrafonista está a insistir numa nota estranha e o prof. manda parar, perguntando-lhe se não lhe soa mal. Como o aluno hesita, o prof. diz-lhe “ora toca meio tom acima” e “agora meio-tom abaixo. Não soa melhor?” (o aluno diz que sim). “Então toca lá a pentatónica menor de Ré bemol” (tom do tema). “Agora toda a pentatónica em toda a extensão do vibrafone” (aluno faz). “Voltamos ao tema, então”. Recomeçam do solo do vibrafonista. Baterista atrapalha-se na coda. O prof. pergunta-lhe qual é a grande diferença entre o ritmo do Bembe e o outro padrão rítmico. O aluno não está muito seguro da resposta, mas após duas tentativas, lá responde que é “a unidade de tempo”.

“É a subdivisão do tempo!, diz o professor. Uma é ternária e a outra é binária”. Repetem a coda, que alterna entre os dois padrões rítmicos. O prof. recomenda que pratiquem os ritmos em casa. “Vamos passar a outra coisa?”

O aluno que estava na bateria troca com o que estava no teclado. Passam para o tema “Mr. PC, outro blues menor. “Lembram-se da melodia?” Relembrem melodia, linha do baixo e começam. O prof. insiste com o guitarrista e o baterista para que se ouçam e interajam enquanto acompanham os solistas, mas os alunos não estão a compreender bem o que devem fazer. “Vocês ouvem-se bem um ao outro? É que se não ouvirem, não conseguem interagir... Francisco (vibr), participa também nisto, pensa no vibrafone como se fosse uma tarola. Pedro (bat), parece-me que estás a interagir mais com o solista, para já quero que interajas com a guitarra! Sim, melhor, Pedro, agora foi claro que estás a ouvir o Tomás. Era importante que também o ouvisses mais” (diz ao guitarrista). Manda parar. “Se vocês estão sempre a mudar os motivos, é difícil interagir convosco! Deixa-me ir aí” (diz ao baterista). “Imita o que eu fizer” - diz ao guitarrista, começando a tocar um determinado motivo rítmico na tarola. Praticam algum tempo, depois o prof. pede ao guitarrista para ser ele a dar-lhe ideias para imitar. “Sim, mas tens de me dar mais espaço, isso não me deixa espaço...; se tu não dás espaço, ninguém te consegue imitar nem propor nada...; pensa em conversar com o pessoal, não em impor um ritmo.” “Bem, vamos fazer uma pausa”.

12.20h (3º tempo) – O prof. propõe uma espécie de jogo, em que cada um, durante um chorus e de forma rotativa, lança uma ideia para os outros imitarem. Praticam durante algum tempo. Ao fim de 10 minutos, mudam de tema para o tema Big Bertha e os bateristas rodam mais uma vez, desta vez vai o aluno que estava no vibrafone (Francisco). Começam, mas chegando ao B já não se lembram da melodia e páram. O professor diz ironicamente “ainda bem que vocês ouvem as versões...”. Prof. põe a tocar o mp3, para relembra-rem. “Pessoal, se vocês ouvirem as versões, estudam logo de maneira diferente! Vamos fazer o B em ‘loop’”. Ficam a repetir, o prof. vai fazendo correções e batendo palmas nos “kicks”. “Vamos agora do início e fazemos a estrutura toda. Tomás (guit), vai fazendo as respostas ao sax”. “Ok, malta, vamos embora, já fizemos bastante!”

Fim de aula

Ritmos do Bembe:



Reflexão

Nestas aulas, o prof. focou-se muito em trabalho rítmico, nomeadamente no ritmo do “Bembe”, com subdivisão ternária. Sendo um padrão rítmico com uma clave que apresenta certa complexidade e dada a inexperiência dos alunos, compreende-se que tenha dedicado um tempo inteiro à prática do mesmo, de forma isolada, desconstruindo-o em tarefas mais simples e depois gradualmente incrementando a dificuldade, até poder ser aplicado ao tema em estudo. Foi uma forma inteligente de fazer com que os alunos fossem compreendendo e mantendo controlo sobre o que estavam a fazer, acabando por chegar à clave numa forma mais orgânica. É natural que, quando tentaram aplicar a clave ao tema, tenham surgido dificuldades de coordenação acrescidas (principalmente ao baterista), devido à alternância entre as subdivisões (Bembe e swing) e à sobreposição das mesmas em certos momentos da intro e da coda.

O prof. tem-se focado bastante no papel da bateria no combo (até porque tem 3 bateristas no mesmo), tendo desta vez salientado a necessidade de que a bateria “marque” as estruturas, assinalando cada final de secção e de chorus; enfatizou também a interação que pode e deve haver entre a bateria e os outros elementos da secção rítmica. Neste último aspeto já envolveu também o guitarrista, realçando a necessidade de “comunicarem”, provocando-se e imitando-se, mas sempre deixando espaço para esse diálogo. O jogo que criou para eles praticarem foi dinâmico e divertido e penso que foi importante para perceberem melhor de que forma podem comunicar, apesar da questão da gestão do espaço ainda precisar de muito trabalho. Quanto a outros conteúdos, a prática continua a incidir principalmente nos blues menores e escala pentatónica menor.

Os alunos tocam quase todos de memória, sem papéis, recorrendo aos pdfs que lêem a partir dos telemóveis quando é necessário. Para além destes pdfs e dos instrumentos e amplificadores, foi utilizado o quadro para explicações relativas ao ritmo e um mp3 de um dos temas para recordar pormenores da melodia.

Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Fátima Serro	Disciplina: Combo – aula observada	Ano/Turma: 10º
Escola Professor: João Pedro Brandão	Nº de aula: 16	Data: 14.05.21

Registo de observação diário

(Aula presencial)

10.40h – A aula começa. O prof. apresenta um novo aluno que vai passar a frequentar as aulas de combo do 10º ano. Trata-se de Afonso, um rapaz do 8º ano, estudante de trombone, que revela dotes muito especiais para o jazz, entre outras características como ouvido absoluto e uma grande motivação. O prof. propõe que, dada a presença de um novo elemento, façam uma revisão dos temas já vistos. O Afonso pergunta se há partituras, o prof. diz “aqui não há partituras, tocamos tudo de cor”. Começam com o tema Jody Grind, de Horace Silver (blues m). “Ainda se lembram? Vamos ouvir uma vez” – põe o mp3 a tocar, o aluno novo ouve com atenção, com o trombone na mão, vai movimentando a vara como se estivesse já a ver que notas são. Começam a tocar, mas páram logo com confusão. O prof. revê os acordes com o guitarrista e dá-lhe algumas indicações para procurar voicings mais próximos. Tentam de novo. Numa parte menos intuitiva páram para ver com mais calma os pormenores da melodia. O novo aluno é rápido a apanhar as melodias e a memorizar. Quando chegam à parte dos solos, ele improvisa a seguir ao sax e impressiona pela facilidade com que o faz – muito concentrado, muito melódico, já com algum fraseado idiomático. Seguem para solo do vibrafone, professor dá indicação ao baterista para tocar mais baixo, de forma a o poder ouvir. Para finalizar o tema, combinam um ritardando na última frase. Cabe ao saxofonista dar o sinal para terminarem juntos. “O sinal tem de ser claro, António! Repitam lá e agora dá esse sinal com mais determinação! Boa! Vamos ver outro tema!” Passam a outro tema do mesmo autor – “Song for My Father” (um AABA bluesy) – o prof. põe o mp3 a soar e diz ao trombonista para ouvir a 2ª voz. Ouvem uma vez. Depois pede ao trombone e sax para tocarem a melodia uma vez juntos, devagar e ajuda o trombonista a apanhar a sua linha melódica, trauteando a 2ª voz. Depois revê os acordes com o guitarrista. “Às vezes ouço para aí umas notas que não deviam aí estar... Bom, vamos tocar?” Tocam a cabeça do tema duas vezes. O prof. vai dando indicações aos vários elementos: “Marca a estrutura”, diz ao baterista. O baterista exagera um pouco. “Não é preciso ser tão forte, às vezes basta um sinalzinho no aro...”. Fazem ronda de solos. O pequeno trombonista impressiona com o seu fraseado tão

musical. Os próprios colegas estão surpreendidos. Claramente o elemento mais jovem veio “subir a fasquia” do combo.

“Ok, vamos ver o final”.

Fim do 1º tempo. O próximo tempo será dado por mim.

Reflexão

Nesta aula, foi interessante constatar o efeito da entrada dum elemento novo no grupo de trabalho. O efeito foi efetivamente interessante, pois veio “avivar” o entusiasmo de todos – desde o prof. aos colegas. No caso dos colegas, a novidade dum novo timbre e duma 2ª voz nas melodias, a compor o arranjo, foi por si só um fator de motivação e entusiasmo. Para além disso, o facto de ser um elemento com menos 2 anos do que os outros e a demonstrar tanta facilidade e musicalidade veio como que dizer aos outros elementos que é possível fazer melhor e que é preciso trabalhar mais, porque agora a fasquia subiu um pouco. Também foi evidente a satisfação do prof. em ver um estudante tão novinho e com tanto talento. Foram feitas revisões do trabalho anterior, alguns dos elementos tocaram de cor, outros a lerem cifra – manutenção da memória. Para além de dar a conhecer algum do repertório ao novo colega, foram lembradas as harmonias, o acompanhamento dos instrumentos harmónicos, de bateria e linhas de baixo, os arranjos numa forma geral. Reviram-se pormenores como introduções e finais e de resto foi praticada improvisação sobre estas estruturas e comunicação de grupo – sinais em ritardandos, marcação de estruturas, gestão de volume para ouvir os outros. O prof. utilizou mp3 dos temas em estudo para ajudar os alunos a lembrarem os arranjos e de resto preferiu que os alunos trabalhassem de memória. Foi ativo e pertinente nas indicações aos alunos, estando permanentemente atento ao que se está a passar musicalmente.

Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Fátima Serro	Disciplina: Combo – aula observada	Ano/Turma: 10º
Escola Professor: João Pedro Brandão	Nº de aula: 17, 18, 19	Data: 21.05.21

Registo de observação diário

(Aula presencial)

10.40h – Todos estão presentes. “Ora bem” - começa o prof. – “querem voltar ao que fizemos na última aula? Só para manter fresquinho?... Quais é que vimos?” – o professor escreve no quadro a harmonia do Blue Bossa. “Vamos cantar as escalas outra vez. Lembram-se? O que é que tínhamos visto?... Isto está tudo em dó menor. Qual é a armação de clave? Tomás, diz-me lá tu...”

O Tomás, que tem menos bases, vai tentando explicar, mas baralha os termos e vê-se que toda a informação está ainda mal compreendida. O prof. volta à questão da qualidade dos acordes da escala maior. O Tomás vai dizendo um a um, corretamente. “Ah, afinal sabes! Isto acontece sempre nas escalas maiores, Tomás. Mete isso na cabeça! Isto tem que estar completamente sabido. E saber porquê!!” – como a explicar porquê, o prof. vai revendo os intervalos que constituem os vários acordes. “Então, vêes que a relativa maior e a relativa menor estão na mesma escala, uma no I grau e outra no VI.” O prof. vai insistindo com este aluno, para garantir que ele percebe. Faz-lhe perguntas, a ver se ele está a compreender. Os outros assistem. Por dedução, o aluno lá vai sendo encaminhado para responder à pergunta inicial: “Então se no VI grau tivermos Dó menor, o que é que temos no I grau?” O aluno responde de forma interrogativa: “Mib?” – “Claro, então qual é a dúvida? Para saberes a armação de clave numa tonalidade menor, tens de pensar que essa tonalidade se encontra no VI grau numa tonalidade maior, ou seja, se subires uma 3ª menor, encontras a tonalidade maior e a armação de clave das duas!”. O prof. avança, explica o que se passa no G7 e na modulação para DbM. Depois senta-se ao piano e pede aos alunos para cantarem as escalas. “Cantem alto!”. Eles cantam as escalas e modos ascendentes a partir de todos os acordes, com os nomes das notas. “Boa, fixe! Querem agora tocar o mesmo que cantaram?” – recomeçam, agora tocando as escalas nos respetivos instrumentos. O baterista canta. “Ok, estão a ver que até agora são sempre as mesmas notas a começar em sítios diferentes? Agora cuidado aqui com o si natural... e outra vez dó! Agora mudamos de tom - ´ré bemol maior! Tomás, consegues perceber com aquele quadro as notas que tens de tocar? Não olhes para a guitarra, olha para mim e pensa! Quando olhares para a guitarra já tens de saber que notas queres tocar”. “Bem, vou fotografar isto e enviar para o vosso grupo, para não haver dúvidas!” (fotografa o quadro) “Demores uma, duas ou três horas, tens de pôr estas notas nos dedos. Vamos tocar esta, já agora?” – tocam o tema. O prof. ajuda o Pedro, que está a fazer os baixos. É importante que o faça bem, porque o prof. quer que o combo se apresente ao vivo e os elementos que estão a fazer o papel do baixo têm de estar preparados. Páram,

recomeçam no solo do António (sax). Este já mostra alguma desenvoltura a improvisar. Segue-se o Afonso, o novo elemento, claramente à procura, no instrumento, das melodias que lhe vêm à cabeça, o que já consegue fazer bastante bem. Segue-se o vibrafonista, que mostra dificuldade em frasear por cima das progressões. “Ora toca lá tu as escalas, Francisco!” – o prof. vai corrigindo sempre que necessário. “Então agora experimenta improvisar. Não é preciso fazer muitas notas. Ok, agora tens de pegar nisto e estudar durante a semana. E usar todo o instrumento!”

11.20h (2º tempo) – Seguem para o solo do Tomás. “Tomás, toca para fora! Parece que as cordas te queimam... não precisas tocar 30 notas por segundo, faz com calma, como fez o Francisco. Isso! 2ª linha - Si natural! 3ª linha – Réb!” O prof. faz outras perguntas ao Tomás, que responde sem pensar, o que o irrita um pouco e volta ao quadro para explicar. Depois ele já consegue fazer melhor. Empanca na escala de Réb maior. “Então, quais são as notas? Volta a tocar! Agora é praticar! E no teu caso, praticar é tocar 300 vezes!, Não, 450!” “Vamos ver outro tema!”

Às 11.30h passam para o tema Opus de Funk (blues maior). O prof. faz a contagem e começam. “Ok, mais uma, agora a tentar manter melhor o tempo” “Hey!! (páram) – A secção está cada um para o seu lado!” – pede à secção para tocar sozinha - “Está molezinho, isto! Outra vez todos!”. Fazem uma ronda de solos. Afonso tenta ir buscar a cifra ao telemóvel, mas o prof. não deixa. Faz gestos ao baterista e ao guitarrista: “Estava aqui a tentar chamar a vossa atenção para vocês comunicarem!” Voltam ao tema e o prof. marca o tempo com palmas para corrigir. Quando chegam à coda, esquecem-se de como é e páram. “De novo a coda! Miguel (bateria) tens de estar acordado e ativo, senão o tempo cai logo! Basta eles terem ali qualquer dificuldade, atrasam-se e tu vais logo atrás, não pode ser. Tu tens de ser o motor disto!” – o professor canta a coda, a mostrar aos sopros como é. “Vamos rodar a coda 2 ou 3 vezes! “Mais uma para tirar teimas!” – ri-se – “É isso, ok...”.

Às 11.50h passam para o tema “Mamacita”. O prof. pede ao Afonso para fazer a 2ª voz. “Só a secção, nos primeiros 8 compassos, vamos lá!” – repetem o tema algumas vezes, para relembrem. Depois o prof. fica cerca de dez minutos com o Miguel a tentar que ele aprenda a linha de baixo no teclado. “Ok, fazemos mais umas voltas aqui, para ver se o Miguel consegue segurar isto?” – recomeçam, depois avançam para ronda de solos. O prof. verifica o que o Francisco faz no vibrafone – “Toca para fora, rapaz! Eu nem me apercebi de que estavas a improvisar!”

12.20h (3º tempo) – “Querem ver o Big Bertha? Francisco, vens tu para a bateria

agora?” – o Pedro volta para o teclado. O prof. fica mais uns dez minutos com ele a ensinar-lhe a linha de baixo. Depois revê os acordes com o guitarrista. “Vamos lá, só a secção rítmica primeiro (...) Agora o B – quatro compassos em Ab, dois em G e dois em F7. De novo! Solos! Atenção, ainda íamos para o 2º A! Atenção, que a forma é AABA, há 3 A’s seguidos! Párem, baldaram-se no B! Não faças os kicks no solo, liga-te mas é ao solista! Tomás, tens de ajudar o solista! É fixe haver ritmo, mas também às vezes acordes com notas longas!” – o prof. prossegue, ajudando aqui, indicando ali.

Às 12.45h põe a tocar a versão original, para ouvirem alguns pormenores do final. “Isto é para sacar, não está escrito! Ora bem, já não temos mais tempo, mas estudem este final em casa, ok? Até para a semana!”

Reflexão

Nesta aula, o prof. revê alguns dos temas da aula anterior e outros que já foram abordados e tocados durante o ano letivo, para que o novo elemento fique a conhecer todos os temas e para que todos os pratiquem. É importante nesta fase, porque o prof. pretende que daqui a menos de um mês este combo se apresente ao vivo e todos têm de estar preparados. Como o 2º período foi passado quase todo em confinamento e os alunos não tocaram juntos, há agora uma maior pressão para rever tudo e pôr os temas a funcionar. Para além disso, os alunos deste combo, com a exceção do saxofonista, têm ainda poucos conhecimentos harmónicos e é importante que todos compreendam como funcionam as progressões harmónicas dos temas em estudo, para que consigam improvisar de forma eficaz. Os alunos deste combo estudam pouco e obrigam a que as mesmas coisas sejam ditas muitas vezes, aula após aula e o prof. nesta aula insiste bastante com os mais atrasados, para que fiquem a par dos outros. São aulas bastante cansativas para todos, porque há muitas indicações a dar e a receber, muita atenção a dar a tudo o que se passa, à manutenção do tempo e da energia, à estrutura dos temas e aos arranjos, à improvisação, à interação. De forma a que os alunos estejam mais disponíveis para interagir, o prof. pretende que eles toquem sem papeis, para estarem mais “presentes”, para se ouvirem uns aos outros e fazerem música juntos.

Anexo III - Grelha de observação e reflexão – Audição final de alunos

Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Fátima Serro	Observação de Actividade	
Escola Professor: C.M.P. J. Pedro Brandão/Francisco Pereira	Audição Final de Alunos	Data: 29.06.21

Registo de observação

No dia 29 de Junho, uma terça-feira, realizou-se no auditório do Conservatório de Música do Porto a audição de final de ano letivo dos alunos da variante Jazz do Curso Secundário – instrumento e canto. Participaram nesta audição os combos do 10º, 11º e 12º ano, orientados pelo prof. João Pedro Brandão, bem como o câro de jazz, orientado pelo prof. Francisco Pereira. O início da audição estava marcado para as 19h, com duração prevista de 1h30’.

17.30h - 18.45h: ensaio de som. Todos os grupos tiveram oportunidade de fazer o seu, durante o qual os técnicos do auditório foram fazendo os ajustes necessários e tomando nota das necessidades técnicas de cada formação, de forma a agilizar as mudanças entre a apresentação de cada grupo no momento da atuação. Os alunos tiveram também oportunidade de ouvir o seu som amplificado e habituar-se ao “som da sala”, algo importante, dado que tocar num auditório é sempre uma experiência muito diferente de tocar em ambiente de sala de aula, sem (ou com pouca) amplificação, como estão habituados. Uma sala grande, com uma acústica diferente e a amplificação podem ter muita influência na afinação dos instrumentos de sopro e dos cantores, sendo importante este tempo de *ensaio de som*. Neste estiveram presentes os professores Francisco Pereira e António Pedro Neves, a dar indicações sobre o material necessário e sua disposição, a ajudar no ensaio de som e a dar as últimas recomendações aos alunos. À medida que a hora de abertura das portas ao público se ia aproximando, os professores foram apressando os alunos a terminar o ensaio, para evitar atrasos. Eu fiquei sentada na 1ª fila, encarregue de filmar em vídeo o concerto.

18.50h - Abertura das portas ao público.

19h - Apresentação do combo do 10º ano – o combo cujas aulas observei, que se apresentou sem um dos elementos - o saxofonista, que nesta altura já se encontrava de férias com os pais. Formação: guitarra, vibrafone, bateria e baixo (feito no piano elétrico), com o pequeno Afonso do 8º ano no trombone. Apesar de ter entrado no combo há apenas 3 meses, a segurança demonstrada por este aluno foi formidável, a apresentar-se com os colegas mais velhos e sem o colega com o qual dividia as melodias. Tocou de cor todas as melodias e improvisou em todos os temas, com grande presença em palco, para o seu nível e a sua idade. Os seus colegas também se portaram muito bem, para primeira apresentação em público, apesar de se notar que estavam nervosos. Foi interessante verificar os progressos nas improvisações dos alunos e a autonomia em palco. O combo tocou sete temas, tendo terminado a sua participação pelas 19.40h, o que me pareceu exagerado dados o programa e a duração previstos. Curta pausa para troca dos grupos.

19.43h - Apresentação do combo do 11º ano: três pianistas foram alternando entre o piano acústico, o elétrico e um segundo piano elétrico a substituir o contrabaixo, mais um baterista. Este combo não teve sopros, mas uma vocalista participou em três dos seis temas. O repertório escolhido foi interessante e variado, (entre jazz e bossa) e o nível dos alunos muito razoável. Distinguiu-se bastante na improvisação um dos pianistas, que mostrou um grande à-vontade e fraseado muito idiomático na improvisação. A cantora demonstrou alguns problemas com a afinação, possivelmente devido a nervos e insegurança – para ela, como para vários destes alunos, esta foi a primeira vez que cantaram no palco do auditório (por causa da pandemia, ainda não tinham tido essa oportunidade). Este combo tocou também bastante tempo, tendo a sua apresentação terminado por volta das 20.15h. Mais uma curta pausa para troca dos alunos.

20.18h – Apresentação do combo do 12º ano – duas cantoras, um trombonista, dois pianistas a alternar (um rapaz e uma rapariga), contrabaixo e bateria. Apresentaram um repertório mais moderno, com temas de Herbie Hancock e Chick Corea, entre outros. As cantoras cantaram a solo e em duo e improvisaram como os outros colegas, revelando mais experiência e à-vontade. O grupo mostrou trabalho, seguro nas estruturas e nos arranjos e mostrando boa comunicação entre os elementos. Tinham previsto tocar seis temas, mas passaram um à frente a pedido de um professor dado o adiantado da hora, tendo terminado pelas 20.40h.

20.41h - Entra em palco o prof. do côro, Francisco Pereira, enquanto por trás dele uma pianista e doze alunas de canto se vão posicionando, algo ruidosamente. O prof. agradece a presença de todos e começa a apresentar a primeira música do coro, mas

as meninas mostram-se faladoras e ruidosas, pelo que ele olhou para elas e pediu um pouco de silêncio. Elas acalmaram, mas assim que ele desvia o olhar para a frente para falar, o ruído recomeça. Alguém do público diz “Deixem o professor falar!”, mas é ignorado. É então que o prof. se resigna, encolhe os ombros e sai do palco, ao mesmo tempo que elas começam o tema “Girl Talk”. Aí o público percebe que se tratou de uma encenação com humor, para iniciar o seu *set*. Este foi muito bonito, as vozes bem ensaiadas, muito afinadas e seguras e o repertório foi variado – cantaram cinco temas, em três inglês, um em italiano e um em francês, abrangendo jazz, gospel e outros gêneros. Mas surpreenderam também pela *mise-en-scène*, tendo terminado com um tema em que usaram as luzes dos telemóveis como efeito de iluminação, iluminando as suas caras sempre que cantavam, o que deu um resultado muito interessante. O público aplaudiu entusiasticamente, tendo a audição terminada pelas 21.10h.

Reflexão:

Considero que esta audição correu muitíssimo bem, apesar de ter tido uma duração 40 minutos acima do previsto. Tudo decorreu de forma muito organizada, desde o ensaio de som às trocas de grupo em palco, que foram rápidas. A nível técnico não houve problemas como falhas de som ou *feedbacks*. Os grupos estavam bem ensaiados e musicalmente resultou muito bem, com um público entusiástico composto por colegas, familiares dos alunos e alguns professores. Penso que foi um pouco mal calculado o tempo de apresentação de cada combo, com temas a mais, principalmente no caso do combo do 10º ano, uma vez que musicalmente são alunos com menos recursos e dispunham dum “setting” sempre igual. Ainda assim, foram o combo que tocou mais tempo, tornando um pouco “maçadora” a sua apresentação. Os outros combos tiveram “settings” diferentes, com alternância de pianistas, com ou sem vozes e repertórios mais variados. Sendo também alunos mais avançados, são já mais interessantes musicalmente. Ainda assim, também as suas apresentações foram demasiado longas para a duração prevista da audição. Em termos de alinhamento penso que deixar a apresentação do coro para o fim foi bem pensado, porque foi a apresentação mais marcante, com o seu repertório e as suas surpresas a nível de encenação.

A apresentação pecou, na minha opinião, por má gestão dos tempos de apresentação de cada grupo, mais ainda tendo em conta que se prolongou para cima da hora de jantar dos alunos, professores e espetadores, num dia de semana.

Anexo IV - Tabela-resumo das respostas ao questionário

Pergunta	Cantoras (C1, C2, C3 e C4)	Instrumentistas: [sax. (S), ctbx. (C), tromb. (T) e piano. (P)]
Demográficas		
1.1 Idade	Entre 18 e 20 anos (média 19 anos)	Entre 16 e 21 anos (média 17,5 anos)
1.2 Sexo	Todas sexo feminino	Todos sexo masculino
1.3 Onde cresceu	Zona urbana litoral (apenas uma em z.u.i.)	Todos zona urbana litoral
1.4 Prof. pai	C1 - Prestador serviço limpeza C2 - Professor universitário C3 - Assistente operacional C4 - Arquiteto/chef	S - Jornalista C - Músico T - Técnico administrativo P - Bancário
1.5 Prof. mãe	C1 - Pastora evangélica C2 - Profª violino C3 - Assistente Operacional C4 - Atriz/cantora	S - Comunicóloga C - Farmacêutica T - Assistente técnica P - Bancária
Background Musical		
2.1 Antes de entrares para o curso, tiveste algum tipo de atividade relacionada com a voz ou um instrumento?	Todas tiveram alguma atividade musical antes do curso de jazz;	Todos tiveram alguma atividade musical antes do curso de jazz;
2.1.2 Onde?	Todas responderam “escola de música”; C4 respondeu também “côro” e “como autodidata”;	Todos responderam “escola de música”; T respondeu também “professor particular”;
2.2 Qual foi o teu primeiro instrumento/atividade vocal?	C1 - Harpa; C2 e C4 - Piano; C3 - Sax e coro;	S - Piano; C - Violoncelo; T - Flauta bisel + trombone; P - Piano;
2.2.1 Quantos anos tinhas?	C1, C2 e C4 - “6 anos”; C3 - “10”; (média: 7 anos)	S - 5; C - 9; T - 8/9; P - 8; (média: 7,6 anos)
2.2.2 Durante quantos anos o(a) estudaste/praticaste?	C1 - 1; C2 - 13; C3 - 2; C4 - 2;	S - 6; C - 5; T - (1+1); P - 8;

2.2.3 Continuas a praticá-lo?	C1 e C3 – “Não”; C2 – “Todos os dias”; C4 – “Frequentemente”;	S – “Frequentemente”; C e T – “Não”; P – “Todos os dias”;
2.3 O teu primeiro instrumento foi:	C1 e C3 - “sugestão da escola/banda”; C2 – “escolha própria”; C4 – “escolha própria + escolha dos pais”;	S - “escolha dos pais”; C - “escolha própria”; T - “sugestão da escola/banda”; P - o que estava disponível em casa”;
2.4 Os teus estudos iniciais de instrumento foram acompanhados de estudos de teoria musical?	C1, C2, C3 – “sempre” C4 – “quase sempre”	T e P - “sempre” S e C – “quase sempre”
2.5 Alguma vez experimentaste improvisar antes de entrares para o curso de jazz?	C1, C3 – “Não” C2, C4 – “Sim”	T – “Não” S, C, P – “Sim”
Estudos Secundários de Jazz		
3.1 Onde estudas?	Todos estudam no CMP (C1 - 12º; C2 - 2º supl., C3 e C4 - 3º do supl.);	Todos estudam no CMP sax no 10º; piano no 11º; 2 no 3º ano do supletivo (trom e ctbx)
3.2 Qual o instrumento que estudas atualmente?	Canto Jazz	Sax; Contrabaixo; trombone; piano;
3.3 Enveredares por estudar jazz a nível secundário foi:	C1, C2 – “influência de amigos ou familiares”; C3, C4 – “a oportunidade que esperavas para te iniciares no jazz”;	S e P – “a oportunidade por que esperavas...”; C – “influência amigos/familiares”; T – “sugestão do prof. de tromb clássico”;
3.4 Durante o curso, tens/tiveste aulas de Prática Coletiva?	Todos afirmaram que sim	Todos afirmaram que sim
3.5 Que tipo de Prática Coletiva foi?	Coro Jazz (todas) Combo Jazz (C1 e C4) Orquestra Jazz (C4)	Combo (todos) Orquestra Jazz (S e T)
3.6 Durante o curso estudas ou estudaste um segundo instrumento?	Todas afirmaram que sim	Sim (2 resp) Não *1 (2 resp – sax/piano)

¹ * alguns alunos não sabem que é possível iniciar a disciplina de opção de “Prática de teclado” no 10º ano; os pianistas não têm 2º instrumento.

<p>3.7 Ordena por ordem decrescente as atividades com que habitualmente despendes mais tempo no teu estudo (1= mais tempo a 10= menos tempo):</p>	<p>1º lugar - “Técnica Vocal e Reportório” (todas); “Est/Prát. Ind. de Improv.” em lugar mediano; Últimos lugares: “Transcrição e análise de solos” e “Hist. do Jazz”; Apenas C1 referiu “Prática Coletiva” em 2º lugar (restantes em 6º, 7º, 10º)</p>	<p>1ºs lugares - atividades práticas: “Estudo/prática individual de improvisação”, “Prática coletiva” ou Técn. e Rep.”; Últimos lugares: “História do Jazz” e “Teoria”;</p>
<p>3.8 Que tipo de jazz ouves com mais frequência?</p>	<p>Todas escolheram Jazz vocal</p>	<p>Todos escolheram jazz instrumental</p>
<p>3.9 Tens por hábito assistir a concertos de jazz?</p>	<p>C2 e C3 - “vejo apenas os que realmente me interessam” C1 - “Não”; C4 - “Sim, tento ver todos”;</p>	<p>S, C e P - “vejo apenas os que realmente me interessam...” T - “Não”;</p>
<p>3.10 Quanto a frequência de “Jam-Sessions” (J-S)?</p>	<p>C1 - “não costumo ir”; C2 - “costumo ir, mas raramente participo”; C3 - “vou poucas vezes e apenas p/ assistir”; C4 - “costumo ir e participo sempre ou quase sempre”</p>	<p>C e P - “costumo ir e participo sempre ou quase sempre”; S - “costumo ir, mas raramente participo”; T - “não costumo ir”;</p>
<p>3.11 Se respondeste à alínea C, D, E ou F, podes explicar porquê?</p>	<p>C1 - “Nunca foi algo que me chamasse muito a atenção. Já fui a algumas e já participei, mas poucas vezes.” C2 - “Já costumava assistir a J-S antes de frequentar o curso, apenas como ouvinte. Desde q entrei ainda não tive oportun// de participar devido à pandemia e ao meu tempo disponível.” C3 - (sem resposta)</p>	<p>S - “Predominantemente porque não tenho tido oportunidade (pandemia)”; T - “Fui apenas uma vez à J-S no ano passado, quando soube e depois não pude voltar a ir por causa do Covid”.</p>

3.12 Com que frequência cantas/tocas jazz em público (em audições escolares, concertos, "gigs", etc.)?	C1 e C3 – "0 a 3x p/ ano"; C4 – "4 a 10x p/ ano"; C2 – "> 10x p/ano";	S, T e P – "0 a 3x p/ano"; C – ">10x p/ano";
3.13 Tens algum projeto musical extraescola?	Todas afirmaram que sim.	S, T e P – "não"; C - "sim";
3.13.1 Que tipo de música praticas nesse projeto?	C1 – "Pop e gospel"; C2 – "Jazz"; C3 – "Rock e pop"; C4 – "Jazz e pop";	C – "Jazz"
3.14 Qual destas atividades foi mais importante para aprenderes a improvisar? (Ordena de 1 a 7 (1= mais importante a 7= menos importante)	1º "Ouvir/imitar vocalistas" 2º "O que aprendi nas aulas" 3º "Ensaiai/tocar " Últimos: "Transcrever/analisar solos" + "Ler livros sobre improvisação"	1º "ouvir/imitar instrumentistas"; 2º "Ensaiai/tocar c/ os meus colegas" 3º "O que aprendi nas aulas" Últimos: "ler livros sobre improvisação" + "ouvir/imitar vocalistas"
3.15 Quando improvisas, qual (ou quais) das estratégias utilizas mais frequentemente?	1ª - "faço variações à volta da melodia do tema" e "improviso a pensar na harmonia do tema" (todas seleccionaram as 2 opções); 2ª - "improviso intuitivamente, de acordo com o que vou ouvindo"; 3ª - "Utilizo malhas/licks que estudei";	1ª - "improviso a pensar na harmonia do tema" (todas seleccionaram esta opção); 2ª - "faço variações à volta da melodia do tema" e "improviso intuitivamente, de acordo com o que vou ouvindo" (S, C, P); 3ª - "utilizo malhas /licks que estudei" (S e P);
4- Experiência e auto-conceito (autoavaliação numa escala de 0 (mín.) a 8 (máx.))		
4.1 Como avalias as tuas competências a nível de Treino Auditivo?	6 – 6 – 5 – 7 Média: 6	6 – 5 – 6 – 7 Média: 6
4.2 Como avalias as tuas competências a nível de conhecimentos teóricos?	6 – 6 – 5 – 6 Média: 5,75	7 – 6 – 7 – 6 Média: 6,5

4.3 Como avalias o teu domínio técnico do instrumento/voz?	7 – 5 – 6 – 7 Média: 6,25	6 – 5 – 6 – 7 Média: 6
4.4 Como avalias as tuas competências de improvisação?	6 – 5 – 4 – 6 Média: 5,25	7 – 4 – 5 – 6 Média: 5,5
4.5 Como avalias o teu grau de autoconfiança na improvisação?	5 – 5 – 3 – 7 Média: 5	7 – 6 – 5 – 8 Média: 6,5
4.6 Como avalias de forma geral as tuas experiências de improvisação em ensaio?	6 – 4 – 3 – 7 Média: 5	7 – 6 – 6 – 7 Média: 6,5
4.7 Como avalias o teu grau de autoconfiança quando improvisas em público?	5 – 5 – 3 – 7 Média: 5	7 – 6 – 6 – 7 Média: 6,5
4.8 Como avalias as condições que tens em casa para praticar improvisação?	3 – 7 – 3 – 8 Média 5,25	8 – 7 – 6 – 8 Média: 7,25
4.9 Como descreverias numa palavra a tua experiência de improvisação?	C1, C2 - “Desafiante”; C3 - “Nervosismo” C4 - “História”	Sax, ctbx e piano: “liberdade” Trombone “Excelente [sensação]”
4.10 Como avalias o teu grau de conforto ao improvisar com “scat”?	6 -5 -6 -8 Média 6,25	-----
4.11 Como avalias o teu grau de conforto ao improvisar com a letra duma canção?	4 -6 -8 -6 Média 6	-----

Anexo V - Transcrição das entrevistas

Cantora 1 (C1)

Fátima (F) - A ideia é (...) que vás ouvindo e reconhecendo se foste buscar a ideia a algum lado, tentar perceber quais são os processos que vocês usam ao improvisar. Então agora podemos voltar ao início da gravação e vais comentando, está bem?

C1 - Sim, ok.

F - (...) Vamos ver como é que começaste.

(...frase...)

F - ok. Lançaste para aqui um motivo, não foi?...

C1 - Sim. Na verdade não gostei muito [da forma] como começou, mas até que foi interessante, o motivo, mas acho que parecia que eu não estava à espera... geralmente o que eu penso, quando vou fazer um solo, é mais ou menos onde é que eu quero terminar. Na verdade penso no fim, para ser mais fácil se calhar, criar um caminho ou uma história, mas que também seja ao mesmo tempo claro para onde é que eu estou a ir e para quem ouve também ficar tipo à espera: “Ok, é agora que vem (se calhar) o ápice(*) do solo”. São as duas coisas que eu penso na primeira (?)

F - Mas quando dizes “pensas no fim” é onde queres chegar no fim do solo?

C1 - Sim, no fim do solo. Por exemplo, “eu estou aqui e quero terminar lá em cima ou lá em baixo”, ou... “quero começar já com tudo e se calhar no fim quero simplificar as coisas”, ou então ao contrário... para mim é-me mais fácil visualizar o solo assim.

F - ok, então por isso lanças aqui uma ideia (repito)... o que é que tu não gostaste, nesta ideia?

C1 - Não gostei logo da primeira nota. Não sei, parecia que não tinha suporte... não é bem suporte, parecia que começou assim muito... inesperado [precipitado].

F - Ok, vamos então seguir.

(...frase...)

F - E aqui?

C1 - Aqui é como se fosse outra vez o mesmo motivo, mas ... acabei por resolver...

F - E um bocadinho aumentado, não é? Acrescentaste qualquer coisa...

C1 - Sim, exato.

(...frase...)

F - Então? Engraçado, andas aqui sempre a brincar com as mesmas 3 ou 4 notas, não é?

C1 - Sim. Porque eu pensei começar com algo simples, não complicar logo demais. Normalmente eu faço isso, principalmente em blues: gosto de usar 3, 4 notas (não que

tenha de ser sempre isso, ou que eu faça sempre isso) mas acho que me ajuda também a mim a perceber onde é que eu estou e como é que posso continuar, ajuda-me até a desenvolver mais, ou criar algo novo, uma ideia nova.

(....frase...)

F - (canta a nova frase) E isto, onde é que foste buscar?

C1 - Pois, eu acho que foi algo novo...porque, assim que eu me lembre de repente... na verdade lembrei-me agora: foi dum estudo que eu fiz (não era totalmente assim), mas...tinha este salto e, eu fico sempre com ele na cabeça...

F - a qual salto te referes?

C1 - (canta o salto)

F - Ah... ok

C1 - Não me lembro agora do nome do estudo, mas foi um que eu fiz até no primeiro ano.

F - Portanto, passava por estas notas, neste tipo de acorde passava por estas notas.

(Repito). Ok, isto se reunirmos estas notas num conjunto, o que é que estás aqui a usar?

C1 - Isto é... a escala de blues.

F - Sim, é mais uma pentatónica, mas elas estão muito ligadas, não é? Seguimos para o 2º chorus.

(....frase...)

F - Ok, entraste aqui numa forma um bocadinho diferente, mais sincopada... Quais terão sido os teus processos de pensamento, para fazeres isso?

C1 - Até é engraçado, entro antes do primeiro tempo... eu pensei: “ok, vamos desenvolver a história”. Huh... Nesse momento, lembro-me que até foi como se eu estivesse a subir umas escadas - eu parecia que estava a subir uma escada e ia descobrindo mais coisas da história. (...) e então criei este motivo que repito duas vezes(...). Então foi mais isso que eu pensei, foi mesmo aquela coisa de subir as escadas...

F - Ok... portanto... preparar o ouvinte para qualquer coisa que vai acontecer a seguir...

C1 - Huh-huh

(....frase...)

C1 - Esta parte eu lembro-me que... pensei no “Centerpiece”, que nós cantamos no coro e tem uma parte que é assim. E no momento veio-me aquilo à cabeça e eu pronto: “Ok, vou usar isto.” F - Então canta-me lá esse motivo do Centerpiece que te inspirou este, se conseguires.

C1 - Huh... acho que é mesmo assim... não, tenho de pensar... (cantarola)

F - portanto, ritmicamente é mesmo isto que fizeste. Se calhar melodicamente não completamente igual, mas ritmicamente é mesmo parecido.

C1 – Exato...

(...frase...)

F - Como te ocorreu?

C1 - eu acho que eu pensei: “ok, quero que o próximo chorus seja o ápice* [ponto alto] do solo”. Então acho que foi uma maneira de, se calhar, preparar para esse ápice.

F - ok...

(...frase...)

F - isto ainda tem algumas semelhanças com a outra - rítmicas, mas com mais insistência ali numas notas. Não sei se terá tido a mesma origem?

C1 - Aí talvez não. Claro, o ritmo é parecido, mas aí eu queria também começar com notas mais aguda, abrir mais o registo... huh, para também criar algo de novo na tal “história”. Chegar onde eu queria.

F - portanto...alargar o registo...

C1 - sim, ao fazer isso também dá um novo ar ao solo. Claro, eu podia continuar no mesmo registo e o solo ser super interessante, mas por exemplo, para mim, quando eu canto eu sinto que quando abro um bocadinho mais o registo (...) acho que tanto para mim como para as outras pessoas também se torna um bocadinho diferente e interessante e... acho que acaba por também ser mais fácil criar ideias, com coisas diferentes.

F - auto-inspiração...

C1 - sim.

(...frase...)

F - aqui é mais ou menos o desenvolvimento da ideia, não é?

C1 - Sim

F - Mas reconheces isto de alguma coisa que já tenhas estudado ou foi simplesmente algo que ocorreu na hora?

C1 - Foi algo que ocorreu na hora, mas eu pensei, principalmente nesta ultima parte (repete) eu lembrei-me de uma “big-band”. Principalmente dos trompetes...

F - ok... portanto, há muitas imagens aí a passarem-te na cabeça!

C1 - Sim, muitas...

(...frase...)

F - ok, aqui parece que estás a chegar a um ponto alto. Como é que se sente esse ponto alto? O que é que tu usaste, para ser esse ponto alto?

C1 - é assim, eu acho que, da parte daquele motivozinho que eu fiz a lembrar uma Big-band eu pensei: “ok, uma big-band tem aquela força e aquele entusiasmo todo que

qualquer pessoa consegue sentir”, não é? Então eu acho que veio um bocadinho daí...”ok, vamos incrementar isto”, por assim dizer.

F - ok. E de que forma é que tu incrementas isto? Queres ouvir outra vez?

(Ouvimos de novo)

C1 - Abro ainda mais o registo e pela... duração da nota aguda... das duas...

F - portanto, ainda um pouco mais aguda, mais longa... eu ainda diria que houve ali mais qualquer coisa... tu fazes aquela nota longa e depois voltas a ela, ou não?

C1 - Sim, volto...

F - Portanto estás a insistir naquela nota. O que é que isso faz à musica? Foi ao encontro do que tu querias, certo? E do que é que tu estavas à procura? Era de...? O que é que vem arrastado com um ponto alto? Um ponto alto traz sempre alguma...?

C1 - Acho que acaba também por trazer alguma dinâmica, mas... acho que, pelo que vem de traz eu acho que... como é que eu hei-de dizer? Não sei como explicar... huh...

F - É algo de que a música, principalmente os blues, vivem muito - tensão/resolução, não é? Portanto ali é um ponto de quê?

C1 - sim... de tensão...

F - Exatamente. Fazeres uma nota mais longa, aguda... e insistires... não é? E depois resolves - tensão/resolução, não é? Isso é uma coisa que tu dirias que compreendeste logo, ou foste desenvolvendo - essa noção de tensão e distensão?

C1 - huh, ok... acho que quando se ouve outras pessoas é fácil perceber quando há aqueles momentos de tensão. Mas o fazer, eu sei que foi uma coisa que eu aprendi e fui desenvolvendo com o tempo e acho que é uma coisa que fica muito interessante de fazer... principalmente em blues porque... é uma estrutura super simples e esses momentos de tensão, esses pequenos detalhes acho que dão outra ‘cara’ ao solo.

F - Claro, e esta ultima frase dos blues, a 3ª frase, é mesmo esse ponto alto.

(....frase...)

F - Então e agora, explica lá...

C1 - Sim... huh... resolve, aquela tensão - sim, acaba por resolver um pouco... Começo o chorus por resolver, huh....

F - mas depois logo nesta primeira frases que fazes no ultimo chorus...? Eu acho que parecia que tu ias resolver, mas...

C1 - ...afinal ainda há mais!

(Ouvimos de novo)

F - Esta foi ainda mais longa - 5 ou 6 tempos na mesma nota... Ainda não acabou o ponto alto, não é?

C1 - Exato - é aquilo que eu penso, a tal história - voltando àquilo que eu disse no início, das escadas - à medida que eu vou subindo eu vou descobrindo algo e afinal aí ainda havia mais alguma coisa. Parecia que ia acabar, mas afinal descobri alguma coisa nova e a história não ficou por ali.

(...frase...)

F - Ok, esta frase aqui? Vou pôr outra vez...

C1 - huh... mesmo o início dessa frasezinha, faz-me lembrar uma música que eu uma vez inventei na hora - acho que foi até com a Jade, nós estávamos a estudar e do nada começamos a cantar - a inventar, mesmo - e foi uma coisa que ficou...

F - Então, ideias que se criam e que de alguma forma ficam logo aqui [na cabeça].

(...frase...)

F - Ok, e esta frase final?

C1 - Acho que foi quase como se fosse - foi a resolução, ok, da tal história - mas o que eu pensei na hora, daquela história que eu iniciei, foi: "Ok, eu cheguei até aqui, esta foi a minha história... mas ao mesmo tempo foi como se pudesse continuar - não já (foi aquilo que me passou na cabeça), mas talvez depois...

F - um final meio aberto... E desde aquele pico até aqui, como é que descreverias isto? Eu vou pôr outra vez...

C1 - humm... como é que eu hei-de descrever?

F - se descrevesse com uma curva, ou uma linha, como descreverias este final?

C1 - eu diria que é uma curva acentuada.

F - Uma curva... descendente? No sentido de quê, de acalmar o solo?

C1 - Sim... (...) eu senti que ficaria bem terminar um pouco mais em baixo(...), de forma a ser um bocadinho mais equilibrado.

F. Ok. Então dirias que, no âmbito geral tu, antes de começares, já tinhas um plano para o que ias fazer, mais ou menos?

C1 - Sim. Não posso dizer que tinha um plano para todos os chorus, mas tinha um plano de onde eu queria terminar e como poderia ser a curva, a linha deste solo. Claro, depois a meio há sempre... não corre às vezes como pensámos, mas acho que é perfeitamente normal, até porque ... cantei com um play-along, mas tocando ao vivo com músicos é sempre diferente porque acaba por dar um suporte, o comping também ajuda... (...).

Cantora 2 (C2)

F - O que te motivou para a primeira ideia?

C2 - Acho que foi começar de forma bastante simples... Acho que comecei pela tónica, por isso... começar por essa nota e depois ir talvez desenvolvendo e... é assim: eu tento sempre experimentar ritmos mais interessantes, nem que seja a [nota] longa e depois uma resposta mais rápida... sim, começo sempre por aí.

(.. frase...)

F - Então, que elementos usaste aqui, com esta nota longa?

C2 - Eu acho que... capta sempre a atenção (...), tem sempre esse impacto... aqui por acaso foi dum estudo que eu estudei (...) e tinha essa nota longa, que depois acabava para baixo - a frase - e é mesmo isso, para causar esse ...

F - Pois, numa nota longa, os acordes vão-se desenvolvendo e a nota fica e cria alguma tensão... E tb me pareceu que usaste ali qualquer coisa mais nessa nota longa. Não é uma nota estática, pois não? Parece, mas não é. Vamos ouvir...

(Ouvimos de novo a frase, onde se ouve um vibrato que começa a meio da nota)

C2 - Sim, hum-hum

F - Não é? Começa lisa, mas depois no fim, ouve-se um vibratozinho, não é? É engraçado...

Há ali algo de planeado também, não é? Digo eu...

(...frase...)

F - E o que é que usaste aqui?

C2 - Isso também da repetição [insistência num motivo] ... eu... geralmente uso estes elementos que normalmente fazem com que eu fique mais atenta numa performance e normalmente é isso que me capta mais a atenção nos concertos.

F - Quando o solista repete motivos?

C2 - Quando repete, ou quando é uma nota longa, inesperada, e isso de insistir no mesmo padrão e as pessoas ficam à espera duma resolução... e acho que só dá mais ênfase às notas também...

F - E que notas são estas? Tu estás ali no V grau... (canto a melodia)

C2 - (hesita...) Agora estou perdida...

F - Estás ali a fazer uma cena cromática, não é? Sétima maior e tónica - estás num acorde dominante - é aquela cena engraçada dos blues, em que se pode usar quase tudo, desde que seja bem usado... (...) portanto estás a insistir num motivo que ornamenta cromaticamente - ora cria tensão, ora resolve.

F - E aqui que fizeste?

C2 - A mesma coisa...

F - Imitaste...

(...frase...)

F - Donde veio esta ideia?

C2 - acho que é doutro estudo, mas não é bem uma transposição... tem algumas diferenças... uma surpresa, parece.

F - o que causa surpresa, aqui? Porque há uma surpresa...

C2 - O ritmo...

F - o ritmo, sim, usaste aqui figuras mais rápidas e também houve, em termos de registo, uma mudança... Mas a ideia melódica, donde veio?

C2 - Eu por acaso, neste improviso estava sempre a tentar pensar na pergunta-resposta (é por aí que normalmente me guio) e agora pensei: "ok, vamos acabar com esta parte e introduzir outra nova e surgirem daí novas perguntas".

(...frase...)

F - que gira esta frase...

C2 - Eu costumo usar quase sempre, esta aproximação às notas do arpejo...

F - ok, há aqui elementos então que tu já chegaste à conclusão que funcionam e que usas intencionalmente.

C2 - hum-hum.

(...)

C2 - Outra vez o ritmo...

F - Sim, mas um bem diferente, se noutros sítios sincopaste mais, aqui acentuas os tempos. Há aqui contraste na articulação e insistência em ideias.

(...frase...)

F - já ouvimos isto, ou não?

C2 - provavelmente...

F - é engraçado, estás a reutilizar ideias, não é?...

(...frase...)

F - então, um novo chorus, e um novo...

C2 - motivo, não sei?...

F - claro, então não é? [utilização sequencial de motivos] Δ

(...frase...)

C2 - E volta sempre ao mesmo sítio...

F - o quê?

C2 - A resolução...

F - mas reparaste que estás a reutilizar muitas ideias? (...) Aqui está um pouco diferente. Se bem me lembro, aqui estás a usar a aproximação começando no contratempo, antes usaste-a começando no tempo, tipo apogiatura - estás a reutilizar e a readaptar. (...) Ainda não falamos dos ambientes escalares que estás a utilizar. O que tens utilizado mais até agora em termos de escalas?

C2 - (hum...) Blues?

F - sim, é blues

(...frase...)

F - aqui tb estás a utilizar registos diferentes... tu fala, rapariga!

(...)

F - aqui usaste umas silabas diferentes para um motivo que já usaste... (...)

C2 - Pois, eu facilmente fico presa nas mesmas silabas e fico demasiado confortável, e então penso: "Ah, eu tenho de inovar isto!" [auto-monitorização]

(...frase..)

F - aqui usaste uma nota longa, mas com outro recurso também, o que foi?

C2 - sim, foi um crescendo... [dinâmica]

(...frase..)

C2 - aqui queria cantar outra nota, mas acho que calhou meio-tom acima...

F - E fizeste um portamento para encontrar a nota certa...

C2 - Exacto...

F - "Não há notas erradas, há resoluções erradas...", não é?

C2 - E aqui eu já estava a sentir que me estava sempre a repetir e foi a vontade de querer inserir uma nova nota...

F - Hum-hum, quiseste arriscar...

C2 - Foi arriscar um bocado...

(...frase..)

Vamos passar o solo mais uma vez e se quiseres dizer mais alguma coisa que tenha faltado...

(...frase..)

(Audição do solo 2ª vez, do princípio ao fim)

Δ F - Deixa-me voltar aqui a este sítio... Houve aqui um momento em que tu hesistaste, e depois...O que é que pensaste, aqui? Começaste uma ideia e depois paraste, o que pensaste ali?

C2 - Eu tento sempre dar continuidade, mesmo que tenha sido um erro ou algo que não tenha sido bem pensado, mesmo assim tentar incorporar isso na estrutura e...

F - ... dar saída...

C2 - dar saída, isso.

F - então, estás a dizer que a ideia inicial não era bem o que...

C2 - não era bem o que eu tinha previsto... muitas vezes a treinar, ou como exercício faço isso de tentar aceitar as falhas e continuar, utiliza-las como novas ideias. E lembrei-me de outra coisa, agora a ouvir, que é mesmo dar espaço - eu tento sempre deixar um compasso sem nada, mesmo só para respirar um bocado. Às vezes fico um bocado distraída em continuar a frase e não dou mesmo essa respiração. Mas depois tento compensar mais à

frente. Isso tb me atrai muito em performance, a forma como gerem o espaço - o som e o silêncio. (...) é que às vezes o silêncio é mesmo fundamental, super fundamental.

(...frase..)

F - Então faz-me um resumo do que usaste - quer melódica, quer ritmicamente

C2 - Melodicamente ou uso imitação, aproximação, repetição, ambiente escalar blues, cromatismo. Quanto a ritmo, tento sempre inovar - enfatizar o tempo ou o contratempo, notas longas, tercinas, colcheias.

F - Usaste entradas e saídas em contratempo, outros recursos - crescendos, vibratos, diferentes timbres e registos. Mais alguma coisa?

C2 - Muitas vezes eu penso em manter o solo o mais simples possível e mesmo isso para mim parece difícil, estou sempre a pensar em novas frases... Mas eu gostava de ter mais tempo para processar tudo. Facilmente fico presa numa frase e depois vou a outra e já estou a pensar o que é que vou fazer a seguir...

F- os improvisadores estão sempre a monitorizar-se a si próprios, não é? “O que é que já fiz, o que é que estou a fazer, o que é que devia fazer a seguir?” (...) São tudo processos muito rápidos...

C2 - Sim, e ter essa consciência...

F - Tb falaste numa coisa engraçada, que é: pôr um ponto final num assunto e começar um assunto novo.

(...frase..)

C2 - Sinto que um blues me dá sempre imensa liberdade. Mais do que qq outra estrutura, é esta que me dá mais criatividade.

Cantora 3 (C3)

F - Gostava que me disseses se, antes de começares, tinhas alguma coisa planeada, ou não?

C3 - É assim: eu tinha e não tinha. Tentei vir com algumas ideias, mas na realidade nunca as consigo pôr em prática. (Imperceptível) Ainda tenho esta dificuldade na improvisação.

F - O que é que tinhas em mente, que não conseguiste pôr em prática? Era um plano?

Tipo: “vou começar assim, depois fazer assado e depois termino assim” ou...

C3 - Era uma ideia, tipo um motivo melódico, só que... só consegui fazer a parte rítmica.

F - Ok. Vamos começar. Vamos ouvir a primeira frase e vou parar num sítio onde tu respires.

(...)

F - Ok, lançaste aqui este motivo.

C3 - Sim. Eu gosto muito de trabalhar com ritmo. Vai dar para perceber nesta gravação que eu trabalho muito mais com ritmo do que com propriamente a melodia. Adoro fazer também notas graves, ir mais para o registo grave e este motivo dá para mostrar isso. Surgiu assim um pouco aleatoriamente a melodia, mas o ritmo já estava lá.

F - Portanto o ritmo (reproduzo o ritmo). E a nota que tu escolheste também tem a sua utilidade...

Que nota escolheste?

C3 - Sim... Foi tipo, relativamente à harmonia... Eu acho que é a tónica.

F - Portanto ao mesmo tempo que estabeleceste a tónica expuseste também um motivo rítmico.

(...)

C3 - Eu aqui tentei sair um pouco mais da zona grave... explorar mais as notas que fazem parte da harmonia... não sei de todo quais são, mas tentei, pronto, deixar fluir um pouco e, lá está, o ritmo é muito parecido com o inicial, ou seja, continuo um pouco com o mesmo motivo nesta frase.

F - As notas... também não é difícil vermos quais são. Não digo o nome das notas, mas.... Isto faz tudo parte duma escala, não é? (Reproduzo)

(...)

C3 - É a escala de blues, não é?

F - Sim, é a escala de blues.

(...)

F - Ok, e aqui?

C3 - Eu aqui tentei preencher um pouco mais...dá para perceber que o ritmo ainda está bastante parecido - porque eu ainda tenho algumas dificuldades...

F - Mas aqui fizeste um ritmo diferente!

C3 - Sim, é um ritmo com notas mais longas - a passagem acaba por ser um pouco mais lenta

F - Hum-hum. É uma frase com um âmbito mais ou menos idêntico ao anterior, mas um ritmo de figuras mais longas. Vou pôr um bocadinho para trás.

(Ouvimos de novo)

C3 - É isso e estou sempre a dizer "pow-pow"...

F - Estavas a dizer que estás sempre a dizer "pow-pow"?

C3 - É isso, ainda tenho algumas dificuldades com o scat... Não sei, no momento em que eu estou a gravar, no momento em que é “a sério”, parece que perco completamente as ideias e o scat é quase praticamente o mesmo - exemplifica.

F - É uma forma se calhar ainda básica de fazer, mas pronto, desde que consigas exprimir as tuas ideias, vai servindo... até virem outras. Vou pôr um bocadinho para trás para continuarmos.

(...)

C3 - Eu aqui quis, lá está...

F - outra vez para os graves...

C3 - outra vez para os graves, que é o que eu mais gosto de fazer, notas graves - o que também tenho de mudar um pouco e explorar mais o meu registo vocal... mas eu adoro mesmo fazer os graves e senti que aí puxava um bocadinho esta descida. Não sei porquê.

F - Ok, e fizeste aqui (reproduzo)

C3 - Repeti um pouco o motivo rítmico, mas mudei as notas

F - Ok, vamos ver como continua...

(...)

C3 - mais uma vez... faço as notas prolongadas...

F - Esta é que é uma ideia parecida com a das notas longas

C3 - Sim, é basicamente idêntica ao segundo motivo. Lá está, foi a mesma ideia...

F - Mas foi de propósito, ou foi o que saiu?

C3 - Foi mesmo o que saiu (risos)...

(...)

C3 - Aqui decidi brincar mais com o ritmo, como eu já afirmei é algo que eu gosto de utilizar...

(...)

C3 - Eu aqui, para ser sincera, não gostei muito desta parte

F - E como é que fazes, quando lanças assim uma frase que não gostas muito? Que remédio, tens de lidar com ela!

C3 - Tenho de lidar com ela, eu tenho de... sei lá... fazer parecer que foi propositada e tentar segurá-la de forma a não demonstrar que não foi propositada e depois buscar uma resolução mais confortável e mais... afinada... e... pronto...

F - Claro... porque lidar com ideias que não gostamos tanto, isso acontece a toda a hora, não é?

É o que sai... às vezes até resultam bem, depois...

C3 - Às vezes... e quando elas são bem colocadas, também... mas não senti que coloquei muito bem.

F - Quê, ritmicamente, ou em termos técnicos?

C3 - Em termos técnicos vocais.

F - Ficou assim a afinação meia...

C3 - meia estranha, sim.

F - Pronto, então foi isso que tu não gostaste.

C3 - Sim, eu até gostei da ideia

F - Achas que isto é uma coisa que às vezes acontece aos cantores quando ainda não têm um domínio perfeito? Ao mudares de registo podes ir para uma zona onde não consegues controlar bem a afinação, é isso?

C3 - Sim, é isso, uma zona que não é tanto de conforto. A minha zona de conforto é a parte média e o grave. Os agudos já estou a trabalhar mais e sinto que já estou melhor, mas ainda não é algo em que eu possa confiar muito. Principalmente quando faço improviso. Uma coisa é quando a musica está trabalhada, ou seja, um standard ou assim, que já está estudado, outra coisa é quando a gente faz um improviso e vai tipo às cegas um pouco e calha naquela nota em que não é tão fiável...

F - Pois... com a prática acaba por ser, mas há pequenos ajustes que tens de fazer quando mudas de registo, não é? Às vezes quando não acontecem logo...

C3 - sim, como mudar a chavinha [no saxofone] para ir para a parte de cima...

F - Sim, são coisas típicas dos cantores...

(...)

C3 - Aqui está mais uma vez o “pow-pow”... Tentei ir buscar ao início, àquela parte inicial o motivo... e foi praticamente isso. Mas tentei continuar no registo médio, fugir daquele agudo que não gostei tanto e ir descendo para a minha zona de conforto. Para não ser uma descida drástica.

(...)

C3 - Eu aqui tentei fazer mais ou menos a escala - não é guiar-me pela escala.. Não estava a pensar propriamente na escala em si, porque no momento eu não consigo pensar, mas com a pouca prática pianística que eu tenho eu tentei lembrar-me dos motivos que nós fazemos ao início com a escala - ir subindo - e foi mais ou menos isso que surgiu. Se perguntar agora as notas e isso não lhe consigo dizer. Mas de me lembrar de tocar isso ao piano, surgiu...

F - Ok, interessante, isso. Achas que a prática pianística que tiveste te ajudou como cantora?

C3 - Ajudou-me bastante, para ser sincera. Não só na prática vocal - ou seja, no estudo em casa e isso - mas também na parte teórica - conheci mais escalas, consegui ler melhor na clave de fá, algo que eu não dominava de todo...

F - mas isso para a parte de canto não teve grande significado, ou teve? A leitura na clave de fá?

C3 - É assim, teve, porque eu no coro sou contralto e as partituras às vezes estão na clave de fá. Leio mais à primeira vista - não é bem à primeira vista, mas sei a distância e ler as notas é muito mais fácil para mim agora. E também a estudar em casa consigo acompanhar-me, algumas das vezes. E lá está, no improviso também acho que me ajudou bastante, porque...

F - Neste caso foste ao encontro de algo que estudavas - digitalmente - no piano, mas visualmente imaginaste também quê, o piano?

C3 - Do blues, neste caso. Sim, nós estudamos o blues maior e blues menor e já tive de improvisar em ambos. E... a escala... não é igual, mas, acaba por ser.. não sei explicar isto... eu trabalho mais com o blues maior e por isso... a escala é a mesma em todas as tonalidades... Eu como estava em fá, agora estamos a cantar noutra tonalidade mas a relação é a mesma. Então lembro-me de ter estudado... para trabalho de casa... ter tocado as escalas e subir e descer a escala para fazer o tal improviso, como ainda sou nova nisto, no piano, e foi aí que fui buscar a ideia.

F - E tu ao improvisares no piano, como é que fazes? Tentas pôr os dedos nas notas da escala, ou tentas descobrir no teclado o que estás a pensar?

C3 - Não, por exemplo... eu sei a escala no piano (...) e... depois vou explorando as notas da escala, vão surgindo ideias e depois daí... nas primeiras tentativas crio os motivos que depois vou utilizando ao longo do blues.

F - mas o que eu estava a perguntar era: ao explorares a escala, isso é uma coisa mecânica, ou estás a tentar descobrir nessa escala as ideias que te nascem na cabeça?

C3 - Para ser sincera, até fiquei admirada, porque até parece que aquilo já estava automatizado... Não sei se foi de ter estudado aquele blues e aquela escala algumas vezes, mas acaba por já se saber, com a sequência harmónica do blues, algumas notas acabam por surgir da escala, como é óbvio, e (...) basicamente como disse, eu exploro a escala e depois já sei quais são as notas que tenho de utilizar e crio os motivos. Toco a escala devagarinho, sobre o acorde, e depois vou utilizando as notas que fazem parte e criando ideias...

F - Mas quem é que manda nesse improviso? São os dedos? É o cérebro?

C3 - As duas coisas ao mesmo tempo...

F - É tu estares a cantar e estás à procura das notas que tu queres cantar? Ou a tua voz vai ao encontro do que estás a tocar?

C3 - Acho que é tudo um pouco simultâneo, depende... Também é bastante a minha voz ir ao encontro do que estou a tocar, mas também é algo trabalhado, com as notas que eu vou experimentando, ao buscar no piano, depois vou memorizando e... eu acho que é isso, não consigo explicar de outra forma.

F - Ok, vamos continuar

(...)

C3 - Senti que fugi um bocadinho...

F - Olha (repito a frase). Não ouviste isto já antes? Há bocado fizeste uma ideia parecida com esta...

C3 - Sim, mas foi num registo mais agudo...

F - Talvez, mas foi uma ideia parecida... foste aqui reutilizar uma ideia...

C3 - é isso e... lá está, voltei ao registo grave.

F - mas foi propositado, reutilizares essa ideia?

C3 - sim, foi, foi.

F - Ok, vamos lá ver

(...)

C3 - Aqui também reutilizo algo que já tinha feito antes. (...) Mantive o ritmo, mas a nota já foi um pouco mais aguda do que a outra que eu utilizei. Fugiu um bocadinho, não quis estar tanto na minha zona de conforto, quis desafiar-me um bocadinho mais.

F - Pois... e também às vezes os improvisos precisam um bocadinho disso, não é?

C3 - Sim, precisam de mais cor, e não...

F - E contraste...

C3 - Exato, e não estar sempre na mesma cor...e...

F - Portanto, sentiste necessidade de fazer alguma coisa diferente ali...

C3 - Como que fugir daquela escuridão e fazer algo mais alegre...

F - Continuamos a ouvir...

(...)

F - aqui também aconteceu qualquer coisa...

C3 - eu aqui também não consegui colocar muito bem, também. Foi como que... berrei um bocadito.

F - Berraste um bocadito. E notou-se na afinação...

C3 - Fiz um bocado de força e na afinação notou-se bastante.

F - Notou-se o quê?

C3 - que desafinei...

F - ficaste abaixo da nota, não é?

C3 - sim, fiquei um pouco mais nervosa e depois não sabia o que haveria de fazer e assumi esse erro de forma segura.

F - (riso) mais vale uma nota meio desafinada mas convicta, do que sem convicção...

(...)

C3 - como eu tinha errado antes, depois foi mais difícil me concentrar e... comecei a desafinar nesta parte... fiquei um pouco em pânico...

F - mas tiraste foi tensão, não é? Mudaste... (imito a aluna)

C3 - E não estava a conseguir afinar...

F - Tem a ver com aquela questão da mudança de registo, aqui passaste para uma espécie dum [falsete]... uma vozinha de cabeça, mais fininha...

C3 - tem de ter mais projeção

F - mesmo que não tenhas... se calhar não estás tão habituada a usar este registo, não sei...

C3 - É assim, eu já estou melhor com este registo, mas como também é de manhã, ainda não cantei tanto... por volta da uma os meus agudos já começas a fugir um pouco menos. Nisso também já melhorei bastante.

F - ainda sentes que isso te influencia muito? Ainda ser de manhã...

C3 - A mim isso [ser de manhã] influencia-me bastante... de manhã acordo com uma voz (faz voz grossa) , parece que andei a beber coisas que não devia... mas, ao longo do dia - também ando a trabalhar mais a minha colocação falada, porque é importante - (...) os agudos começam a sair melhor.

F - Achas que isso é uma coisa mais de cantores do que doutros instrumentos? Um trompetista, um pianista, teriam problemas em gravar um solo de manhã?

C3 - É assim: sim e não, porque o instrumento também tem de ser bem aquecido - principalmente tipo saxofone e etc. - o instrumento tem de estar bem aquecido, e a pessoa se calhar também ainda não está com aquela pujança, com a respiração... não sei explicar...

F - A energia...

C3 - A energia suficiente para tocar. Mas sinceramente, acho que é mais difícil para os cantores do que para os instrumentistas. O nosso instrumento é a voz...

(...)

F - Ok, e aqui?

C3 - Aqui comecei a criar um motivo para terminar

F - mais para os graves... e mudaste um bocadinho a dinâmica...

C3 - sim, porque como ia acabar, decidi cantar mais pianinho e ir fechando, de tipo mesmo a avisar que já me vou embora.

F - ok...

(...)

F - É engraçado, que aqui estás a brincar só com duas notas...

C3 - Sim, eu gosto bastante disso...

F - foi de propósito?

C3 - foi... muita gente - e, como é óbvio, pessoas mais experientes, dizem que nós temos de explorar mais - e é verdade, mas eu também gosto bastante daquela brincadeira entre não tantas notas, mas muito rítmico - eu... é algo que me fascina, essas coisas mínimas, eu gosto, por isso é que também utilizo bastante. E então criei um motivo para começar a terminar... o ritmo e as duas notas...

F - E repetiste ali um motivozinho para concluir...

C3 - Exato...

F - É engraçado, fizeste o ultimo chorus quase só com duas notas...

C3 - Foi... eu, lá está, quis começar e acabar da mesma forma - grave e com um motivo e depois ao terminar o motivo era muito parecido.

F - Então a decisão para terminar como começaste, aconteceu...

C3 - porque eu queria...

F - Ah, mas disseste-me que não tinhas nenhum plano, portanto, não foi uma ideia inicial...

C3 - Não foi uma ideia inicial, mas ao longo do improviso resolvi concluir assim mais grave, mais piano, com poucas notas...

Cantora 4 (C4)

F - Ok, Vamos começar pelo início. O que eu quero saber é: donde vêm as ideias? O que é que faz com que comeces daquela maneira e não de outra qualquer?... O que é que tu achas sobre isso?

C4 - Como é que eu explico? Para mim é importante variar muito nas notas e gosto de brincar com os tempos, então pensei logo em contradizer um bocadinho e começar já com uma diferença, com um contratempo, para as pessoas começarem logo: "Ah, ok, já houve aqui alguma coisa!". Eu normalmente começo por fazer uma nota que me é confortável e vou brincando para cima, para baixo, em 2^{as}, também gosto de fazer saltos grandes...

F - Por exemplo, esta nota com que começaste, que nota é em relação à harmonia?

C4 - (pensa...) É a fundamental.

F - Foi de propósito, ou...

C4 - Acho que, subconscientemente ficou um bocadinho encravado, mas não foi de propósito, ela saiu...

F - Hum-hum, é interessante, sendo a tónica, afirmar quase como: "Eu sei qual é o tom!..." E a seguir? Reconheces o que fizeste?

C4 - (pensa uns momentos...) - Isso é a escala de blues...

F - Sim, é mais a de blues, é verdade... vais logo direita à 4ª#. Começas pela tónica, depois fazes um bocado da escala de blues...

(...)

C4 - aqui passo outra vez pela escala toda, mas ritmicamente de forma sincopada.

F - exatamente...

(...)

F - ok. Aqui continuamos...

C4 - na escalas de blues...

(...)

F . Ok, escala de blues ainda...

C4 - huh-hum...

(...)

F - aqui usaste alguma coisa diferente

C4 - sim, misturei aqui um bocadinho a maior com a de blues...

(...)

F - ali usaste uma coisa nova [tercinas]...

C4 - ainda não... mas foi muito deixar fluir e saiu... não pensei muito no que ia fazer. A partir daqui já estava completamente fluida...

F - se às vezes reconheceres alguma frase, tipo uma frase que tu já conheces de algum lado, diz...

C4 - existem vários estudos que eu já fiz, inclusive improvisos[-estudo], em que vou adaptando um bocadinho para cada improviso...

F - mas reconheceste alguma coisa já disso, aqui? Ouviste aqui algum bocado dessas frases?

C4 - Algumas coisinhas, sim...

F - Se ouvires, depois dizes-me quais são...

(...)

F - Que nota é esta? [7ª M sobre o acorde V7] - Foste buscar esta nota porquê? O que é que ela traz?

C4 - Acho que dava a força de concluir o 'chorus' para iniciar uma nova história, a seguir. Que eu lembro-me que a seguir entrei noutra registo.

F - Huh-hum. Foi quando houve um intervalo maior... Dá tensão, então. Se calhar é isso que queres dizer com essa “força”.

C4 - Exatamente

(...)

(Ouve-se um intervalo maior - 3 compassos de pausa. Depois a aluna continua a explorar sempre a escala de blues)

C4 - Esse bocado aí - (reproduz) isso faz parte dum estudo ou dum tema que aprendi [mas não consegue identificar]...

Contrabaixista (C)

F - Podes começar por me dizer, mesmo antes de pôr a gravação, se já tinhas algum plano para o teu improviso. Sabias que seria um blues. Já tinhas alguma ideia para começar?

Contr. - Não, não tinha ideia nenhuma.

F - E tinhas um plano para o solo?

Contr. - Não, muito menos num tema em que não ouço melodia nenhuma antes. Mesmo não parecendo, limita-me mais.

F - Se tivesses a cabeça de um tema...

Contr. - Eu gosto de brincar com as cabeças dos temas, acho que facilita muito, pelo menos a mim. Eu não saio muito do registo diatónico. Mesmo que não pareça que use a melodia dum tema (neste caso não uso mesmo, não é?), acabo por ir buscar até outras melodias. Então isso ajuda-me logo. E até haver outros solistas antes, também.

F - Claro... O facto de não haver outros solistas nem a melodia dum tema, fez com que não tivesses qualquer plano para começar nem para desenvolver...

Contr. - É totalmente diferente...

F - Então agora vou pôr a tocar e vamos ouvindo frase a frase e comentando.

(...)

F - Ok, donde veio isto? Em que te baseaste para esta primeira frase? Foi na harmonia?... Num som que estavas à procura?...

Contr. - Eu acho que muitas destas frases assim até com aqueles slides de vez em quando, vêm obviamente da harmonia do tema, da questão de ser um blues em si bemol, mas vem também um pouco, eu acho, da questão do instrumento em si, que fisicamente faz sentido. Uma coisa daquelas parece super intuitiva, ainda por cima tendo em conta que neste caso há cordas soltas e tudo... parece quase um padrão, que é uma coisa que acontece muito, eu acho, comigo... muitas vezes quando há dúvidas auditivas, é quase uma coisa visual - padrões - que me ajuda imenso. (...)

F - Portanto, são movimentos que estão estudados, mecanizados?

Contr. - Sim, são um pouco mecanizados, é verdade... o primeiro movimento é mecanizado mas a finalização já não é. É quase.. como este movimento acabou de acontecer, eu cair na fundamental, isto não vai corresponder ao tempo que eu quero. Então prolongo com mais uma nota daí até ao slide e caio na nota para onde eu estava a tentar dirigir-me.

F - Ok, isso é interessante...

(...)

F - Ok, e este desenvolvimento da frase?

Contr. - Lá está, eu acho que na primeira frase eu acabo por me prender muito a elas ou tentar desenvolvê-las minimamente. A partir daí, independentemente de correr bem ou não, no caso do blues já estou a começar a pensar no mib que vem aí e tento calhar ou na 3ª ou no mib em si, mesmo que isso não aconteça. A frase quase que já é influenciada por causa disso.(...)

F - Aqui estavas a pensar em quê, no mib?

Contr. - (...) Acontece-me frequentemente, quando tenho a 3ª M, de pensar naquele **início do "Four"** daquele tema do Miles... F - (trauteio o início do "Four") - Pois, e andas aqui à volta dessas notas, realmente...

(...)

F -E este motivo? (trauteio)

Contr. - Isso é quase mecânico só, é um daqueles momentos meio mecânicos que sabemos, pelo menos eu penso: "Pronto, isto vai soar fixe, aqui." É um bocado...

F - Tipo um "fill"? (Preenchimento)

Contr. - (...) É mecânico mas ao mesmo tempo não é, tem o seu sentido, ali... mas como é uma zona que eu... não estou propriamente a pensar numa melodia, mas sei que aquilo... ou seja, lá está... é quase recurso, apesar de ser mecânico, sei que vai soar bem, pelo menos na minha cabeça vai.

F - se é mecânico, é porque já o fizeste muitas vezes, não é?

Contr. - Sim, e é também muito uma questão de graus conjuntos que me acontece, lá está... por causa do instrumento, também.

F - portanto, motivos com movimento associado ao instrumento... se fosse um saxofone se calhar faria de maneira diferente...

Contr. - Acho que não teria nada a ver... o contrabaixo... eu vejo alguma dificuldade em ter acesso a intervalos grandes... e a fraseá-los graças a isso... por isso é que acho que há tanta... ou é arpejos, quando há cordas soltas, ou se não há cordas soltas é aquela coisa dos graus conjuntos, por isso anda sempre tudo à volta de quintas, terceiras M e m e depois os graus conjuntos, porque é difícil sair daí fisicamente no instrumento, pelo menos para mim.

(...)

F - (trauteio a frase) Onde foste buscar isto? Soa-te a algo que já tenhas ouvido?

Contr. - Soa-me a algo que eu faria, mas onde é que eu fui buscar isto exatamente...

F - porque há algo ali mais cromático, não é?...

Contr. - Agora que penso nisso, até acho que foi algo que o meu professor de instrumento de tecla fez uma vez e eu saquei. Principalmente blues, tocamos muito e ele de vez em quando senta-se ao piano e faz alguma coisa e eu fiquei: "Hei, isto vai-me ajudar!" e copio.

(...)

F - E nesta subida, estás a pensar em alguma coisa em particular?

Contr. - Não, estou mais a pensar onde quero chegar e não tanto como vou lá chegar.

F - E tu querias chegar àquela nota?...

Contr. - De vez em quando também há coisas que vêm de erros...há certas notas que não são as que eu queria chegar, mas foi onde cheguei e tenho de lidar com ela...

(...)

F - E aqui? Claramente estás aqui a estabelecer algo... um motivo rítmico e melódico...

Contr. - É muito mais pensamento rítmico que melódico, para mim... lá está... outra vez por causa do instrumento... que é pegar num ritmo em si, e como é tão simples que é só tirar um dedo e o outro soar, fazê-lo (repeti-lo), mas mais à frente, depois tenho é de trocar por causa dos intervalos, ...é muito mais um pensamento rítmico e transitá-lo para subir no braço. Exatamente, era isso que eu queria dizer: é pegar num motivo rítmico e usá-lo como forma de transição no braço do instrumento, para tentar ir um bocado para os agudos.

(...)

F - estás a fazer uma sequência diatónica, não é?

Contr. - E aí, por muito curtinha que tenha sido [a pausa], ouvi o comping do piano e então não toquei logo outra vez o motivo rítmico. Porque ouvi... independentemente de ser um play-along... então quando estou a tocar com pessoas, é uma influência gigantesca, seja em termos de ideias - muitas vezes até a enganar-me, por causa disso...!

F - O quê, tocar com músicos?

Contr. - Sim, sim, é super diferente. Mas mesmo com play-along, já há uma tendência tão grande para ouvir! Tb por causa dos professores que tive...

F - Então isso às vezes condiciona o momento em que tu vais fazer...

Contr. - Completamente!

(...)

F - Então, desenvolveste aqui a ideia, não é?

Contr. - E aí até tem piada, porque aquele mib ali, agudo, é um bocado desconfortável para mim, então eu usei um bocado uma... lá está, o instrumento outra vez, por causa do

instrumento...usei um arpejo que me dá acesso a uma corda solta, que é a 3ª de mib, que é o sol, e dá-me oportunidade para voltar para cima, sem deixar nada a meio.

F - quando dizes voltar para cima, é para voltar...

Contr. - sim, para voltar para aquela meia posição no instrumento, ou seja, a parte física do instrumento e o conforto influencia imenso. Há certas coisas que é: "É pra sair daqui!..."

(...)

F - (trauteio a frase) - Ok, esta frase aqui?...

Contr. - (risos) Não sei... este é daqueles momentos em que não pensei em nada...

F - É também um bocado arpejada, não é? Tem uma aproximação...

Contr. - Mas lá está... é daqueles momentos em que não pensei em nada, mesmo... e agora a ouvir, ou pensaria que é uma pessoa totalmente diferente a tocar, não sei em que é que pensei na altura...

F - Agarraste-te ali se calhar ao acorde de Dó m, não foi?

Contr. - sim, sim...

(...)

F - (trauteio a frase seguinte) - Algo a dizer, aqui?

Contr. - aí foi um erro, por exemplo...

F - Então explica-me isso...

Contr. - Aí eu fiquei com o dedo preso, não consegui tirá-lo dali, mas foi uma coisa rítmica que eu achei interessante e tentei desenvolver, mas corria o risco de me enganar fortemente...

F - É fixe, tiras partido dos erros e aproveita-los musicalmente...

Contr. - Mas demorou-me muito tempo a conseguir... é toda uma mentalidade, que é: se eu não estiver aberto a errar muito e a tentar desenvolver a partir daí, estou tramado. Eu concerteza... ainda por cima como toco um instrumento que não é solista e não estou habituado a solar, se não estiver preparado para dar erros e tentar desenvolvê-los, estou lixado!

(...)

Contr. - Isto foi uma frase sacada! (Indica) Aquele si-dó [é um mi-fá] é uma coisa que já ouvi muita gente a fazer, principalmente o P. G. Então, de vez em quando, tento metê-la [incorporá-la] um bocadinho.

F - ok, Primeiro insististe ali ritmicamente um bocadinho no sib (trauteio), não foi?

Contr. - Até devia ter insistido um bocadinho mais. Aí, p. exemplo, sou eu a atrapalhar-me um pouco.

F - aquela ansiedade, não é?

Contr. - Completamente...

(...)

F - esta frase está estudada ou saiu na hora...?

Contr.- Não, estudado não está propriamente, é daquelas coisas, sei a harmonia, sei mais ou menos onde quero calhar... mas aí, estava agora a reparar numa coisa, que depois lembrei-me, que engraçado. Há uma parte onde eu quase páro para ver se há reação de alguém, do outro lado...

F - onde é que foi isso?

Contr. - (indica) foi esta pausa aqui...

F - Como se estivesses à espera duma resposta do baterista, ou qualquer coisa...

Contr. - Sim, sim! Estava completamente! E isso acontece-me muito a meio dos solos, e é engraçado que estamos mais ou menos a meio, basicamente! Que é, eu sinto que já estou a tocar tanto [há tanto tempo], que se estou ali num motivo rítmico vou tentar dar espaço a alguém para ver o que é que acontece, mas esqueci-me completamente que estou num play-along!

(...)

Contr. - Aqui estava a tentar encontrar frases a partir do VI grau - o dominante do II, quando vai para o turn-around, mas não estava a safar-me muito bem... (aqui..., só que não estava a ser capaz...)

(...)

Contr. - Aí foi uma cena muito baixística, que é aquela pedal [na dominante] - foi uma abordagem quase a acompanhar, não solística...

(...)

Contr. - Isto já foram frases repetidas...

F - Já tinhas feito esta?

Contr. - Se não fiz, fiz coisas semelhantes ao início...

F - Mas foi de propósito?

Contr. - Parte é de propósito, claro... mas por outro lado é porque sinto que não tenho muitas mais coisas para dizer. Por exemplo a pedal em fá no turn-around foi já uma tentativa de não me estar sempre a repetir tanto. Eu nem sei muito bem em que acordes é que estava, nesta altura, mas para mim já era altura de acabar... Não quer dizer que se calhar em outras situações não tocaria muito mais, mas hoje... pronto... já me estou a repetir, está na hora de acabar...

F - às vezes essa pedal tb é uma forma de ganhar tempo para pensar, não é?

Contr. - Também foi um pouco isso...

(...)

Contr. - Há muita coisa que é cantada, como é obvio, mas há outras que não... ainda por cima nesta fase, em que ainda não consigo transmitir tudo o que canto para o instrumento, independente de as estar a tentar fazer, há muita coisa que são só pontos de partida e

pontos de chegada e o intermédio é muito... não propriamente o que calhar, mas é uma coisa mecânica.

F - Mas tentas fazer isso quando estudas, tentas passar para o instrumento o que cantas?

Contr. - Sim, completamente. E quando encontro frases que gosto, guardo o som delas e guardo o padrão visual de como elas ficam...

F - Isso é interessante, porque é uma coisa que os cantores não têm... não têm um padrão visual.

Contr. - (...) [Os padrões] ajudam, mas podem ser um vício, também.

F - (...) Ok, já está analisado... não sei se há mais alguma coisa que gostasses de referir em relação à forma como pensas ao improvisar? Já disseste que depende muito de haver uma melodia, haver outros músicos, isso é uma grande fonte de ideias...

Contr. - Acho que o blues até é onde eu acabo por ter mais dificuldade em solar... por ser uma coisa com tão pouca informação, pouca coisa a acontecer...

F - Isso é difícil quando se está a começar. Se não tens grandes estímulos de coisas diferentes a acontecer, parece que há menos ideias a surgir....

Contr. - por exemplo, num tema como o Stella, que decorei há pouco tempo, lembro-me que ao tocá-lo, a acompanhar tinha de ler partitura, mas a solar, não. Ao solar, eu tenho mesmo de me desligar da partitura e toda a orientação que tenho é melódica, do tema a passar. Nunca me desligo totalmente da parte harmónica, mas desligo-me bastante. Não consigo estar a pensar: ok agora estou em sib M, agora vai para... É uma coisa que quase que vem natural, no sentido em que eu sei o que é que a melodia soa.

F - vais atrás de sons, ou de notas?

Contr.- vou muito mais atrás dos sons, não consigo pensar em notas enquanto solo. Para mim, é queda, vou morrer, se fizer isso eu sei que vai correr mal. Não consigo encaixar pronto: "agora estou neste acorde, que não tem... certas notas não estão na tonalidade", ou seja há alterações, por isso... "agora é Lídio dominante!..." Eu não consigo ver isso assim... independentemente de... se olhar para a partitura sei que estão aí essas coisas, mas ao tocar, não consigo. Obviamente estudo-as em casa e vejo essas coisas, mas pego muito mais na melodia do tema e oriento-me a partir daí. Quase que, de ouvido já sei que se aquele intervalo é mais curto, visualmente já sei como é que aquilo vai estar no instrumento e ao fim de algumas vezes de o tocar já está muito mais bem visto. Faço mais análise harmónica para acompanhar, para decorar, do que para solar. (...) O solo quase que pode ser um walking bass meio alterado...

Saxofonista (S)

Fátima (F) - Vamos começar por falar então do teu solo. Antes de ouvirmos a primeira frase, diz-me: À partida já vinhas com alguma ideia do que poderias fazer? Algum tipo de plano, ou não?

Saxofon. - Por acaso não. Entrei para o solo e comecei a brincar com as pentatónicas e com a escala de sol e depois comecei a pôr umas “licks” duns solos que comecei a ouvir e de resto, foi só isso, foi muito simples.

F - Vamos ouvir então até à primeira respiração.

(...)

Saxofon. - Aqui foi só mesmo blues e as pentatónicas...

(...)

F - onde foste buscar a ideia para esta frase (repito a frase)?

Saxofon. - Aqui, penso... veio de mim... foi só, subi, primeiro, com o arpejo de sol e depois fui descendo em terceiras, depois voltei à tónica e fui ao (canta) fá-ré-sol.

F - a mim já me soa assim a algo familiar... mas pronto... não te parece que isto seja de nenhuma dessas “licks” que tu falaste?

Saxofon. - Não, esta é só mesmo... é muito comum de ouvir isto...

(...)

F - E aqui?

Saxofon. - Aqui foi... nota blues, não é? A descer para a tónica e depois foi uma aproximação cromática à 3ª e para a 5ª.

F - Ok. E quando estás a fazer isso, estás a pensar em nomes de notas? Em notas definidas? Ou estás...

Saxofon. - Não, estava mesmo a pensar “aproximação à 3ª”. No caso do saxofone dá muito jeito fazer essa, portanto estou sempre a fazer...

F - Portanto, não estás a pensar em nomes definidos de notas, mas sim nos sons que tu queres? Ou também há algo aí de estratégia, tipo sabes que a aproximação à 3ª vai ficar bem?

Saxofon. - Sim, também há isso, mas essencialmente penso nos sons que quero tirar do saxofone...

F - E de resto... está nos dedos, não é? Porque o som que tu queres tem de corresponder a uma dedilhação qualquer, não é? Isso demorou-te muito a conseguir?

Saxofon. - Não, por acaso não... acho que são as coisas que vêm com o tempo, fica automático, mas já está automático há muitos anos.

F - Tu há quanto tempo estudas sax?

Saxofon. - Entre 6 e 7...

(...)

F - (cantarolo parte da passagem, onde vai a uma nota determinada - a 6ª) - A 6ª, não é? Estavas à procura desse som?

Saxofon. - Sim, 6ª p'ra 9ª.

(...)

F - Há ali alguma insistência nesta nota... vai-me explicando.

Saxofon. - Foi uma repetição.... Basicamente eu fiz a frase e depois desci em terceiras e repeti de novo a frase.

(...)

F - Bluesy, não é?

Saxofon. - Blues...

(...)

F - Fala-me desta frase aqui.

Saxofon. - (risos) Escala de blues a descer.

F - É uma cena fácil de fazer, mecanicamente, está muito nos dedos e já sabes como é que vai calhar, na resolução. Então é uma frase que já estudaste, certo?

Saxofon. - Sim...

F - Vai-me dizendo tu, não queria estar a dizer eu...

(Ouvimos a frase de novo.

F - É uma frase já de um compasso inteiro... Ok, seguimos.

(...)

(Cantarolamos a frase)

F - tens aqui um pick-up para o 3º chorus... Onde é que ele veio?

Saxofon. - Por acaso inventei-o, acho que nunca tinha usado isso.(risos)

F - acho que tem ali umas aproximações...

Saxofon. - Outra vez uma aproximação à 3ª.

F - E outra vez uma descida por 3ªs...

(...)

F - E aqui? Que me dizes acerca desta frase?

Saxofon. - Agora foi só a escala de blues outra vez também, só que usei a 9ª...

F - Pois, pois usaste...

(...)

F - E este motivo? (repito) Vem de algum tema?

Saxofon. - Não, este aqui não, mas acho que o outro a seguir vem...

(...)

F - Brincas ali um bocado com o mesmo motivo, não é? E depois tens ali uma frase enorme...

(Cantarolo parte da frase)

F - Pentatónica menor [é mais blues, mesmo]... mas já tinhas planeado o sítio onde havias de começar a frase, para ela calhar no sítio certo para resolver?

Saxofon. - Acho que só sentia isso... "Acho que vou calhar na 3ª no próximo compasso...", ou no próximo chorus... acho que isso já está interiorizado, não é uma coisa que se pense muito quando se está a tocar.

F - É difícil pensar nestas coisas, não é? Como é que uma pessoa já sabe que começando com aquelas figuras de tercina, ta-ka-ta, ti-ki-ti, ta-ka-ta... e vai cair ali?

(...)

F - Era esta, que dizes que foste buscar a algum tema?

Saxofon. - Não, acho que essa aí foi só fazer umas notas próximas à nota principal (cantarola) e ir descendo até chegar outra vez à tónica, acho eu.

(...)

F - (repito) - mais uma vez a pentatónica, mas ...

Saxofon. - Sim, sim...

F - mas.. o que é que determina que faças a frase de uma determinada maneira?

Saxofon. - Como já estava a chegar ao fim, comecei a acelerar mais e a tocar coisas mais fortes, então soa assim, uma pentatónica a subir e a descer

(...)

Saxofon. - Esta foi a frase que eu roubei, acho que é do Dexter Gordon, no Watermelon Man...só que é em fá e eu transpus para sib.

(...)

F - Aqui acontece uma daquelas coisas que acontecem muito aos saxofonistas, não é? O que foi? Foi a sapatilha que não assentou completamente?

Saxofon. - Acho que apertei demasiado para o registo da nota, e saiu um harmónico... foi por causa disso...

F - ok...quando isto acontece? Às vezes determina o rumo do que vem a seguir, ou não?

Saxofon. - Às vezes sim... mas acho que aqui até aproveitei um bocado a parte mais organológica do saxofone, para brincar com o solo, toquei com umas chaves que alteravam só micro-tonicamente o som...

F - podes-me dizer exatamente onde é que fizeste isso?

Saxofon. - É mesmo no fim...

(...)

F - É a mudares a dedilhação que fazes isso?

Saxofon. - O som só está a sair da parte de cima do saxofone, e eu toco na parte de baixo, que tem uma influência mínima na afinação e então soa assim... é uma brincadeira que às vezes faço...

F - Vamos ouvir outra vez. (...) Sim, ouve-se um som ligeiramente diferente... Não sei muito bem tecnicamente como é que é isso, dizes que tocas na parte de baixo, mas o som sai só da parte de cima? Conta-me lá...

Saxofon. - Por causa das chaves, quando nós tocamos notas mais agudas o som sai da parte de cima e quando tocamos notas mais graves o som sai em baixo, porque vamos fechando os buracos com as chaves. E quando o som está a sair só da parte de cima (portanto, estava só a usar os dois primeiros dedos) então o som estava a sair maioritariamente de cima e usei as chaves de baixo para alterar a afinação.

F - Ok estou a perceber... Há coisas que tu fazes que são um efeito [consequência] de estares a tocar saxofone, não é? Se estivesses a cantar a mesma frase...

Saxofon. - Já não faria sentido.

Fátima (F) - Vamos começar por falar então do teu solo. Antes de ouvirmos a primeira frase, diz-me: À partida já vinhas com alguma ideia do que poderias fazer? Algum tipo de plano, ou não?

Saxofon. - Por acaso não. Entrei para o solo e comecei a brincar com as pentatónicas e com a escala de sol e depois comecei a pôr umas “licks” duns solos que comecei a ouvir e de resto, foi só isso, foi muito simples.

F - Vamos ouvir então até à primeira respiração.

(...)

Saxofon. - Aqui foi só mesmo blues e as pentatónicas...

(...)

F - onde foste buscar a ideia para esta frase (repito a frase)?

Saxofon. - Aqui, penso... veio de mim... foi só, subi, primeiro, com o arpejo de sol e depois fui descendo em terceiras, depois voltei à tónica e fui ao (canta) fá-ré-sol.

F - a mim já me soa assim a algo familiar... mas pronto... não te parece que isto seja de nenhuma dessas “licks” que tu falaste?

Saxofon. - Não, esta é só mesmo... é muito comum de ouvir isto...

(...)

F - E aqui?

Saxofon. - Aqui foi... nota blues, não é? A descer para a tónica e depois foi uma aproximação cromática à 3ª e para a 5ª.

F - Ok. E quando estás a fazer isso, estás a pensar em nomes de notas? Em notas definidas? Ou estás...

Saxofon. - Não, estava mesmo a pensar “aproximação à 3ª”. No caso do saxofone dá muito jeito fazer essa, portanto estou sempre a fazer...

F - Portanto, não estás a pensar em nomes definidos de notas, mas sim nos sons que tu queres? Ou também há algo aí de estratégia, tipo sabes que a aproximação à 3ª vai ficar bem?

Saxofon. - Sim, também há isso, mas essencialmente penso nos sons que quero tirar do saxofone...

F - E de resto... está nos dedos, não é? Porque o som que tu queres tem de corresponder a uma dedilhação qualquer, não é? Isso demorou-te muito a conseguir?

Saxofon. - Não, por acaso não... acho que são as coisas que vêm com o tempo, fica automático, mas já está automático há muitos anos.

F - Tu há quanto tempo estudas sax?

Saxofon. - Entre 6 e 7...

(...)

F - (cantarolo parte da passagem, onde vai a uma nota determinada) - A 6ª, não é? Estavas à procura desse som?

Saxofon. - Sim, 6ª p'ra 9ª.

(...)

F - Há ali alguma insistência nesta nota... vai-me explicando.

Saxofon. - Foi uma repetição.... Basicamente eu fiz a frase e depois desci em terceiras e repeti de novo a frase.

(...)

F - Bluesy, não é?

Saxofon. - Blues...

(...)

F - Fala-me desta frase aqui.

Saxofon. - (risos) Escala de blues a descer.

F - É uma cena fácil de fazer, mecanicamente, está muito nos dedos e já sabes como é que vai calhar, na resolução. Então é uma frase que já estudaste, certo?

Saxofon. - Sim...

F - Vai-me dizendo tu, não queria estar a dizer eu...

(Ouvimos a frase de novo.

F - É uma frase já de um compasso inteiro... Ok, seguimos.

(...)

(Cantarolamos a frase)

F - tens aqui um pick-up para o 3º chorus... Onde é que ele veio?

Saxofon. - Por acaso inventei-o, acho que nunca tinha usado isso.(risos)

F - acho que tem ali umas aproximações...

Saxofon. - Outra vez uma aproximação à 3ª.

F - E outra vez uma descida por 3^{as}...

(...)

F - E aqui? Que me dizes acerca desta frase?

Saxofon. - Agora foi só a escala de blues outra vez também, só que usei a 9^a...

F - Pois, pois usaste...

(...)

F - E este motivo? (repito) Vem de algum tema?

Saxofon. - Não, este aqui não, mas acho que o outro a seguir vem...

(...)

F - Brincas ali um bocado com o mesmo motivo, não é? E depois tens ali uma frase enorme...(Cantarolo parte da frase) Pentatónica menor ... mas já tinhas planeado o sítio onde havias de começar a frase, para ela calhar no sítio certo para resolver?

Saxofon. - Acho que só sentia isso: "Acho que vou calhar na 3^a no próximo compasso...", ou no próximo chorus... acho que isso já está interiorizado, não é uma coisa que se pense muito quando se está a tocar.

F - É difícil pensar nestas coisas, não é? Como é que uma pessoa já sabe que começando com aquelas figuras de tercina, ta-ka-ta, ti-ki-ti, ta-ka-ta... e vai cair ali?

(...)

F - Era esta, que dizes que foste buscar a algum tema?

Saxofon. - Não, acho que essa aí foi só fazer umas notas próximas à nota principal (cantarola) e ir descendo até chegar outra vez à tónica, acho eu.

(...)

F - (repito) - mais uma vez a pentatónica, mas ... o que é que determina que faças a frase de uma certa maneira?

Saxofon. - Como já estava a chegar ao fim, comecei a acelerar mais e a tocar coisas mais fortes, então soa assim, uma pentatónica a subir e a descer

(...)

Saxofon. - Esta foi a frase que eu roubei, acho que é do Dexter Gordon, no Watermelon Man...só que é em fá e eu transpus para sib.

(...)

F - Aqui acontece uma daquelas coisas que acontecem muito aos saxofonistas, não é? O que foi? Foi a sapatilha que não assentou completamente?

Saxofon. - Acho que apertei demasiado para o registo da nota, e saiu um harmónico... foi por causa disso...

F - ok...quando isto acontece? Às vezes determina o rumo do que vem a seguir, ou não?

Saxofon. - Às vezes sim... mas acho que aqui até aproveitei um bocado a parte mais organológica do saxofone, para brincar com o solo, toquei com umas chaves que alteravam só micro-tonicamente o som...

F - podes-me dizer exatamente onde é que fizeste isso?

Saxofon. - É mesmo no fim...

(...)

F - É a mudares a dedilhação que fazes isso?

Saxofon. - O som só está a sair da parte de cima do saxofone, e eu toco na parte de baixo, que tem uma influência mínima na afinação e então soa assim... é uma brincadeira que às vezes faço...

F - Vamos ouvir outra vez. (...) Sim, ouve-se um som ligeiramente diferente... Não sei muito bem tecnicamente como é que é isso, dizes que tocas na parte de baixo, mas o som sai só da parte de cima? Conta-me lá...

Saxofon. - Por causa das chaves, quando nós tocamos notas mais agudas o som sai da parte de cima e quando tocamos notas mais graves o som sai em baixo, porque vamos fechando os buracos com as chaves. E quando o som está a sair só da parte de cima (portanto, estava só a usar os dois primeiros dedos) então o som estava a sair maioritariamente de cima e usei as chaves de baixo para alterar a afinação.

F - Ok estou a perceber... Há coisas que tu fazes que são um efeito [consequência] de estares a tocar saxofone, não é? Se estivesses a cantar a mesma frase...

Saxofon. - Já não faria sentido.

Trombonista (T)

F - Ok. Temos aqui a primeira frase. O que é que despoletou a tua primeira ideia?

Trombon. - É complicado responder a essa pergunta assim muito concretamente. (...) nestas músicas assim mais lentas, tipo blues, faço ritmos mais lentos, e como o meu professor tinha dito, tentei fazer mais ou menos ao mesmo ritmo que está a música. E acho que a entrada foi mais para fazer como o meu professor sugeriu - agora não me estou a lembrar do nome - que é começar antes mesmo do suposto solo. [o aluno referia-se a um "pick-up"]

F - ah, uma anacrusa?

Trombon. - É tipo isso. Também repetir notas, porque no meu instrumento é mais complicado fazer muitos movimentos. Então repetir notas e fazer movimento nas próprias notas e... de resto ir de vez em quando mudando de notas.

F - A que movimento nas próprias notas é que tu te referes? Inflexões? (Exemplifico)

Trombon. - Sim, exato, também fazer isso, mas fazer colcheias ou semicolcheias com a mesma nota...

F - Articular ritmo com a mesma nota, é isso? É algo que vocês utilizam quando estão a começar aprender a improvisar para não fazerem demasiados movimentos?

Trombon. - É mais fácil para nós, trombonistas, como nós temos uma vara, não é muito fácil mexer mesmo, então é normal que se ouça mais a fazerem ritmos com a mesma nota, para fazer um som mais interessante.

(...)

F - Ok, tu aqui fizeste exatamente o que querias, ou houve ali alguma coisa que não tenha corrido como tu querias? Nesta fase em que tu estás já consegues fazer exatamente o que te está na cabeça?

Trombon. - Às vezes ainda tenho umas indecisões, sim. Também é o meu segundo ano...

F - Acabaste por fazer o curso de jazz só em dois anos, não é?

Trombon. - Exato...

F - Então às vezes tens ideias na cabeça que te fica difícil concretizar exatamente

Trombon. - Sim, mas na maioria acho que até consigo fazer... lá está, eu não estou assim muito habituado a fazer solos em blues, porque não fiz muito...

F - Fazes mais solos noutras estruturas?

Trombon. - sim, este ano acho que só fazia solos em blues na aula de piano [prática de teclado]

F - Ai é? Então fazes quê? Em AABA's e outro tipo de estruturas...

Trombon. - Sim, maioritariamente em AABA's...

F - Portanto, em vez de ser com a escala de blues, fazes com as escalas maiores, menores e os modos...

Trombon. - Sim, exato. (...) Ah... nesta frase também... é muito o que o meu professor diz - e mais para a frente também faço algumas frases assim... ir fazendo frases parecidas em termos de ritmo mas ir mudando as notas, também para manter o solo interessante.

F - portanto, tipo reciclar ideias, aproveitar as ideias e desenvolvê-las um bocadinho

Trombon. - Exato

(...)

F - Ok. Fazes aqui um salto grande...É fácil fazer estes saltos no trombone?

Trombon. - Tens de já ter um bocado de controle de ar, mas quando se consegue controlar mais ou menos o ar e a língua, consegue-se fazer estes saltos, são oitavas

basicamente...(...) os saltos também é porque - como o meu professor me diz - lá está, eu ainda estou a aprender e então tenho muitas coisas que vou dizer aqui que é por causa do meu professor - que é fazer saltos para fazer um bocado mais de movimento e... acho que fica interessante

F - É uma forma de mudares de registo e é relativamente fácil para o instrumento porque é uma questão de intensidade de sopro, é isso?

(...)

F - Ok... e agora, esta frase? Há ali uma primeira parte em que parece que estás ali à procura de alguma coisa, não sei, diz-me tu...

Trombon. - não, se eu penso bem como estava a pensar antes, não é tanto à procura, mas sim mudar também o ritmo, não ficar sempre preso ao mesmo ritmo, fazer assim tercinas de semínimas... e acho que fica interessante mudar...

F - ok...ouvimos outra vez, a ver se te ocorre dizer mais alguma coisa... (...) É uma coisa difícil? Como é que tu pensas? Portanto, estás a pensar no nome duma nota - "eu quero chegar a um fá" e estás à procura do fá, ou?

Trombon. - Sim, tem de se ir pensando mesmo nas notas e cantá-las mentalmente... às vezes não corre tão bem... mas... acho que é basicamente ir pensando assim...

F - E tu ao fazeres este solo, por exemplo, estavas a pensar mesmo em nome de notas - "fá, ré, mi, dó"

Trombon. - Essa foi um bocado um engano, eu queria ir para outra, mas é porque é na mesma posição e entre essas duas é um bocado difícil - a parte do ar, então de vez em quando posso-me enganar aí...

F - mas estás a pensar mesmo em nome de notas...?

Trombon. - Sim...(...)

F - E esta frase? Como é que te lembraste desta? Não é fácil explicar, pois não?

Trombon. - Pois não... É um bocado aquilo que eu estava a dizer há bocado, é pensar nas notas e ir fazendo ritmos variados e fazer várias frases.

F - Portanto, basicamente, até agora, estás a pensar na escala de blues, é isso?

Trombon. - Estou sempre a pensar na escala de blues...

F - Ok. Tu quantos blues já aprendeste?

Trombon. - Não tenho bem a certeza...

F - um, dois, três...?

Trombon. - Se calhar uns dez...

F - Dez blues... ok... E tens presente... se eu te pedisse para tocar a cabeça de qualquer um deles, tu sabias?

Trombon. - Huh... Não, provavelmente não...

F - Mesmo que te lembrasses da melodia de algum deles, para meter aqui no meio do solo, era difícil?

Trombon. - Era...

F - Até porque se calhar são noutros tons, não?

Trombon. - Sim, e não só... Eu já não toco blues, mesmo, há algum tempo, a não ser um (cantarola o início do "Bag's Groove")

F - Que tocaste na aula do prof. Paulo (professor de instrumento de tecla)

Trombon. - Sim... ou um blues menor, que também toco lá, mas de resto, assim, na hora... não me lembrava.

F - Portanto, é difícil lembrares-te de um bocado dum blues e incluíres aqui no solo. Neste momento...!

Trombon. - Sim, neste momento.

(...)

F - ok, eu estou a deixar andar, porque estou a ver que estás na mesma a explorar a escala blues. Se por acaso reconheceres alguma coisa que possas ter ido buscar a um solo que estudaste, ou assim...

Trombon. - Acho que a maioria é mesmo assim de coisas que vão-me surgindo na cabeça, no momento e... lá está, no caso do ritmo mais simples do solo do "So what", de resto... é isso...

F - Portanto, vive também um bocado de ires ouvindo o que fizeste e ir tentando equilibrar as coisas... se fizeste um ritmo mais à base de colcheias, se calhar a seguir usas mais seminimas com ponto, ou tercinas... vais indo e vais avaliando...

Trombon. - Sim. Se eu vir que estou num movimento muito rápido num momento, depois se calhar até faço um movimento mais lento para ir mudando...

F - E com os registos, a mesma coisa, não?

Trombon. - E os registos a mesma coisa... se eu vir que estou muito grave depois volto para cima para variar um bocado.

(...)

F - Ah... isto é aquilo que estavas a fazer - aquilo que eu chamei inflexão... isto é uma coisa fácil para os trombonistas?

Trombon. - sim, é muito tranquilo de fazer. (...)

F - Este tipo de glissando é feito com os lábios, é feito com a vara, é feito como?

Trombon. - É feito com a vara, fazer um bocado para baixo e subir...

F - exemplifica lá... - (exemplifica)

F - Ok, ok...

Trombon. - É só descer um bocado a vara, que se nota mais ou menos um tom, meio-tom, para baixo...

F - Portanto, dirias que... sendo isso uma coisa fácil de fazer nesse instrumento, que é provável que também surja muitas vezes no improvisado, é isso?

Trombon. - Sim, é uma das poucas coisas que o trombone tem e outros instrumentos não têm, que é fazer glissandos e esse tipo de coisas...

F - Nesse sentido o trombone é mais parecido com a voz...

(...)

F - os tais saltos de oitava, não é?

Trombon. - Esse dó não é assim uma coisa muito fácil de se fazer... um dó lá em cima, já precisa de se ter maior controle de ar, e tem de se ir treinando várias vezes. Já aconteceu haver dias em que consigo chegar ao dó e noutros dias só consigo chegar ao sol, por exemplo. Porque se calhar não treinei tanto... foram paragens de tempo, mesmo, nas férias...

F - Pois, e o que é que acontece? O lábio perde força, é isso?

Trombon. - Perde-se o hábito...

F - aquela medida certa, de contrair o lábio, ou de pressionar o lábio...

Trombon. - Sim, exato.

(...)

F - Ok, há assim alguma coisa que tu estejas a ouvir, que utilizaste e queiras referir?

Trombon. - Acho que não...

Pianista (P)

F - Vamos ouvir então, até ao fim da tua primeira frase. Antes de começarmos, gostava de fazer uma pergunta: Já tinhas um plano, antes de começar, ou não?

Pianista - Não, não planeei.

F - Portanto, estava tudo em aberto, não é?

Pianista - Sim...

(Frase)

F - (repito a frase) - donde veio esta ideia?

Pianista - Essa, por acaso, veio dum solo do Red Garland. Que ele começa com (canta).

F - mas tu fizeste uma pequena diferença, não foi?

Pianista - Sim, mas acho que essa veio daí. Dum solo do Red Garland no "Blues By Five".

F - Ok, vamos ver como é que tu desenvolveste isto.

(...)

Pianista - isso aí acho que é uma aproximação cromática para o mib?

F - E fizeste aqui um "enclosure", também... mas, como é que te lembraste de fazer isto?

Pianista - - Como é que me lembrei.... ?

F - a tua nota alvo era esta, não era? (Fá)

Pianista - Exato, e eu queria aproximar usando esses cromatismos, andar ali à volta da nota...

F - Onde é que foste buscar estas ideias? De usar este cromatismo todo, para chegar a uma nota que é “fora” e que depois rodeia a outra onde queres chegar?

Pianista - Isso é porque eu ouço muito fraseado bebop e assim e tento sacar das gravações, é muito por aí...

F - E depois ouves e praticas esse tipo de soluções, de ideias?

Pianista - Sim, sim...

F - ok, e estás a pensar o que isto é, quando estás a praticá-las?

Pianista - Não, quando estou a solar não estou...

F - Não, quando estás a praticar... Tipo: “ok, eu quero chegar a esta nota, então vou fazer esta sequência cromática”, etc. Estás a pensar que isto é uma sequência cromática até chegar ali? Tem de haver algum planeamento para isto ritmicamente bater tudo certo, não?...

Pianista - Sim...

F - Mesmo que... se não é consciente no momento, teve de ser consciente nalgum momento no teu estudo, não?

Pianista - Certo, certo... Eu saco as frases e depois toco-as. Só que também acho que não faço esse tipo de estudo de querer calhar naquela e vou fazer... acho que não é por aí... eu acho que é mais por ouvir certas frases, acho que é mais por aí.

F - Ok. Portanto, tens essa ideia na cabeça e intuitivamente já sabes como a hás-de colocar ritmicamente. É isso?

Pianista - Sim, acho que sim...

(...)

F - (repito a frase, mas canto incorretamente uma das notas)

Pianista - Aí estávamos aonde?

F - Tínhamos voltado ao sib (1 grau)

Pianista - Ah, foi com a 6ª bemol (corrige-me)!

F - Ah! (Corrijo) foi isso? Ok, e esta ideia? Como é que surgiu isto? Surgiu-te na altura, ou isto vem de alguma coisa que estudaste?

Pianista - Essa não estou a ver mesmo de onde possa ter vindo...

F - Portanto, ocorreu-te na hora? [capacidade de audição]

Pianista - Acho que sim...

(...)

Pianista - Essa aí, sei que essa última parte (canta) acho que também é Red Garland. Ele tb faz coisas assim.. Acho que foi com o si bequadro (corrige-me). [grande consciência do que faz]

F - É? (Repito...) Assim?

Pianista - Com o si bequadro...

F - Vais-me dar trabalho!... (risos) Ok, então Red Garland

Pianista - Sim, acho que sim, Ele faz muitas vezes isto.

(...)

Pianista - Isso aí, faço ali o turnaround.

F - Criaste na altura, ou...?

Pianista - Posso ouvir outra vez?

(Ouvimos de novo)

Pianista - Essa frase já a tenho de ouvido (canta a frase)

F - É tipo uma "lick", uma malha?

Pianista - Sim, basicamente...

(...)

F - E aqui esta frase? (Tinha feito uma igual mesmo antes do turnaround)

Pianista - Essa não me lembro se veio de algum lado, mas sei que faço essa frase algumas vezes. Acho que é uma frase comum...

(...)

F - E esta?

Pianista - Então, essa primeira acho que vem do Barry Harris, ouvi numa gravação ele a fazer essa aproximação, que começa um tom abaixo... e depois esta frase...

F - Ah, há várias fontes nesta frase grande? Isto veio dali, aquilo veio d'acolé...?

Pianista - Sim... essa aproximação lembro-me de ouvir isto no B. Harris e sacar e depois a outra parte ouvi-a muito num saxofonista moderno - Chad Eby - que também faz muitas destas coisas (exemplifica)...

F - Ok. Deixa-me ouvir outra vez, ainda para mais é em semicolcheias... é rápida...

(...)

F - (reproduzo) Ok, estamos aqui (IV grau). Então, foi a ideia do B. Harris, depois a do saxofonista, e depois?

Pianista - depois outra vez B. Harris e depois... é a continuação.

F - Estudas muitos solos do B. Harris e do Red Garland?

Pianista - do B. Harris nunca saquei mesmo um solo...

F - não? só ideias...?

Pianista - só ideias... saco às vezes uma pick-up dum solo dele... gosto duma ideia e vou ver. Solos dele completos ainda não saquei. Mas do R. Garland já tenho para aí dois ou três...

F - tu estudas jazz há quanto tempo?

Pianista - Desde o início do 10º ano

F - e estás a acabar o 11º... ok

Pianista - Sim.

(...) [aqui volta a repetir a frase do saxofonista]

F - Esta frase começa muito bluesy, não é? E faltava este bocadinho, em que saís fora, voltas a entrar... estas saídas “fora”, como é que já sabes fazer isso?

Pianista - então... essa saída fora, eu fui a... eu não sei onde estávamos na harmonia [estávamos na ultima linha da grelha]... mas eu sei que fiz um II-V - fiz C#- e F#7 em vez do C-7 e F7 e depois fiquei na dominante, depois fui para fá.

F - então tu sabias que neste sítio, harmonicamente, podias fazer isso e ia soar fora como tu querias... já está estudado, isso, vá lá...

Pianista - Sim, já fiz muitas vezes...

(...)

F - Ok (canto o início) , esta é a tua ideia inicial e depois há qualquer coisa meia imitativa.

(...) Esta frase soa a malha, também... é, ou não?

Pianista - Acho que essa... isso é um início duma frase do Joshua Redman num blues, só que depois eu ponho mais uns cromatismos no final.

F - acrescentas mais umas coisas da tua lavra...

(...)

F - aqui imitas o que acabaste de fazer

Pianista - Sim...

(...)

F - Ok, e aqui? Tens aqui uma frase toda bebop...

Pianista - Sim, incluindo aquela (canta).

F - Ok, vamos ouvir por partes

(...)

F - Até é difícil cantar assim...

Pianista - (canta mais um pouco)

F - tens ali uma espécie de “ghost note”, não é?... E depois ali uma cena arpejada...

Pianista - ah, essa frase também vem de algum lado...

F - consegues cantar o resto?

Pianista - (tenta), uh... não...

(Ouvimos de novo)

F - quando fazes este tipo de frase, estás a pensar na harmonia?

Pianista - Sim, estou a pensar em dó m e faço o arpejo.

(...)

F - esta é uma frase conhecida também... tens ideia de onde veio isto?

Pianista - Essa aí também é muito B. Harris...

F - e a questão da dedilhação? Estas frases estão assim nos dedos, em qualquer tom?

Pianista - Em qualquer tom, não! Está na cabeça e quando tento noutras tonalidades, nalgumas mais difíceis que não toco tanto, tenho de ir um bocado à procura...

F - mas há tons em que isto já está nos dedos...

Pianista - sim.

(...)

F - ok, esta é uma grande frase, vamos por partes.

Pianista - também ouvi o B. Harris a fazer. Só que ele faz um pouco diferente (canta)...

(...)

Pianista - Essa é aquela frase do saxofonista.

(...)

Pianista - Acho que essa a ouvi... acho que é do Peterson. Acho que a mete no meio de uma frase muito rápida.

F - estas frases são lixadas de cantar, consegues cantá-las?

(Tenta e consegue)

F - exatamente! Retorcida, ali!... (risos) E então e este bocadinho todo? Vai-me dizendo...

Pianista - É a tal frase do saxofonista, depois a continuação do arpejo, depois a frase do Peterson, e depois aproximação cromática...

(...)

Pianista - ah, e essa aí, foi uma que ouvi, até foi há pouco tempo, o Miles a fazer estas aproximações sempre um tom- cromático, um tom- cromático, que ele faz numa versão do Oleo, no Relaxing...

F - mas é mesmo isto que tu fazes? A mim pareceu-me outra coisa, deixa lá ver...

(Ouvimos de novo)

F - não, não, tens razão... então isto foi o Miles.

(...)

F - então e esta?

Pianista - é o arpejo e acaba na 6ª do acorde...

F - e ritmicamente, o que é que fazes? Fazes ali... (ouvimos) ah, acho que é isto (reproduzo)
(Nova frase)

F - e donde é que vêm estas frases tão rápidas?

Pianista - (risos) Frases tão rápidas...

F - Gostava de perceber, porque isto para os cantores é mesmo muito difícil!... cantar assim frases com notas tão rápidas! Bem, como aquela que fizeste há bocado, tão longa e tudo em semi-colcheias, é mesmo complicado, tem de ser mesmo estudado. E no caso dos pianistas?

Consegue-te ocorrer assim na hora? Consegues pensar?

Pianista - Eu às vezes consigo pensar que ali ficava bem, se calhar, à semicolcheia, só que não penso nas notas que vou tocar, precisamente...

F - Então? Pensas num ponto de partida, ou num...

Pianista - ...num ponto de chegada! Aí pensei num ponto de chegada, esse la-sib... lembro-me de pensar nestas notas

F - E todas aquelas notas antes? Como é que pensas nessa passagem tão rápida?

Pianista - Não é fácil explicar...

F - não... mas existe ali algo de mecânico, em que já não tens de pensar? No sentido em que já está tão estudado que nem precisas de pensar naquilo?

Pianista - Estudado? Não, porque eu também não estudo assim estas frases em concreto... claro que quando estou a estudar, tento experimentar, assim à semicolcheia, só que não tenho... por exemplo, essa, eu não me lembro de ter tocado. Essa não é daquelas que eu me lembro que está já por memória muscular... Essa simplesmente é uma mistura de primeiro que tudo a aproximação, depois aquela frases (do saxofonista) e depois o arpejo e depois acaba naquele (canta) Não... acho que é uma pick-up do Red Garland, num tema com o quinteto do Miles, em que ele acaba com essas notas, sensivelmente...

(...)

(A propósito duma imitação meio tom acima)

Pianista - Com o professor P. Gomes já analisamos solos, em que eles, p. exemplo o Keith Jarret faz um motivo e depois repete-o meio tom acima

F - para criar tensão..

(...)

(Ainda se ouve de novo a frase do Miles, arpejos...)

F - e aqui, qual era a intenção? Pareceu-me que estavas ali a usar alguma escala em particular...

(Ouvimos de novo)

Pianista - ah, aí pensei em Fá m, que faz o IIm-V7 para ir para o mib, aí pensei nesse fá menor...vai a fá m e vai logo para o sib7...

(...)

F - Ali a frase pareceu ficar meia no ar... ficou interrompida, ou...?

Pianista - Eu acho que parei aí, mas depois dei continuação, resolvi em semicolcheias depois para o mib.

F - huh-huh...

(...)

F - E esta frase? (Reproduzo) isto soa muito a Charlie Parker...

Pianista - pois soa...

F - tiras muitos solos do Ch. Parker?

Pianista - por acaso do Ch. P nunca saquei nenhum solo, mas quando ouço, às vezes ouço coisas que gosto e vou tentar sacá-las ao piano.

F - sacas mais solos de quem? Pianistas ou... predominantemente preferes solos de quem?

Pianista - Tenho sacado de Keith Jarret, Red Garland dois ou três, Wynton Kelly, foi mais pianistas... também já saquei Sonny Rollins, mais?... Miles Davis, mas foi a cantar, foi até para uma aula de treino auditivo, saquei o do Autumn Leaves, a cantar.

F - mas para a aula de piano é mais de pianistas, então. O do Sonny Rollins, foi também para a aula de piano?

Pianista - Sim...

(...)

ESCOLA
SUPERIOR
DE MÚSICA
E ARTES
DO ESPETÁCULO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
ENSINO DE MÚSICA
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO JAZZ

Recursos e Estratégias de Principiantes na Abordagem
à Improvisação Jazz - Perspetivas de Vocalistas
e Instrumentistas

Maria de Fátima Coutinho de Sousa Serro Gomes

