

Francisco António  
Pereira

## **Relatório de Prática Educativa**

**MEM. 2015**

Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre  
em Ensino da Música

Professor(es) Orientador(es)

Dr. António Gabriel Castro Correia Salgado  
Dr.<sup>a</sup> Sofia Inês Ribeiro Lourenço da Fonseca

Dedico este trabalho aos meus pais pelas ferramentas de que me muniram, à minha esposa por me mostrar as suas virtudes e aos meus filhos por me ensinarem, todos os dias, como as usar.

O vosso amor é a mais importante de todas as ferramentas do Mundo!

**agradecimentos**

Quero endereçar os mais sinceros agradecimentos aos meus professores orientadores Dr. António Salgado e Dr.<sup>a</sup> Sofia Lourenço pela generosidade ao partilharem comigo a sua experiência, conhecimento e tempo. São dádivas preciosas pelas quais estou grato.

Ao professor Paulo Filipe por ter sido um verdadeiro professor cooperante sempre solícito, interessado e amigo.

Ao trio maravilha de docentes de Canto do Conservatório de Música do Porto, Palmira Troufa, Cecília Fontes e Emanuel Henriques. Obrigado por abrirem as portas às vossas aulas e à vossa arte!

Aos alunos cujas aulas “invadi”, que o vosso futuro seja próspero e repleto de música.

Ao Telmo Marques, Paulo Gomes e João Pedro Brandão meus amigos do Jazz e da Vida que me auxiliaram nesta caminhada e a todos os meus colegas mestrados, uma Grande Bem Haja!

Aos meus pais por ainda me deixarem ser o seu “menino”!

Por fim, um agradecimento sem fim à Anabela, ao Bruno e ao Lucas! Vocês são a razão maior de querer ser um homem melhor.

## Relatório de Prática Educativa

### palavras-chave

Música, Ensino, Jazz, Canto, Improvisação, Metodologia

### resumo

Este trabalho é referente ao Relatório de Prática Educativa integrada no Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Porto. Pretende ser um relatório reflexivo sobre a docência da música, os seus desafios e problemas, na perspectiva da implementação de novas ofertas educativas na área do jazz no ensino especializado das artes.

O presente relatório está dividido em três capítulos.

O primeiro é relativa à Observação em Contexto Educativo realizado nas aulas do Curso Complementar de Canto do Conservatório de Música do Porto.

O segundo, Prática Educativa Supervisionada, aborda a componente prática do estágio realizado numa classe de conjunto da variante Jazz do Conservatório de Música do Porto.

O terceiro e último capítulo deste trabalho aborda um projeto de intervenção, realizado no Conservatório, que relata e analisa um projeto dos docentes de Jazz da escola intitulado Jazz no CMP.

Por fim, as minhas conclusões e reflexões finais sobre a Prática Educativa e o papel da docência no Jazz e o Ensino da Música.

**keywords**

Music, Teaching, Jazz, Singing, Improvisation, Methodology

**abstract**

This paper is a Report on Educational Practices that is part of the Master in Music Education programme of the Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo of Porto.

This paper is intended to be a reflexive report on music teaching, its trials and challenges, on the implementation of new jazz studies in Portuguese public music schools.

This paper is divided in three chapters.

The first chapter address Observation of Educational Contexts that were made in Classical Singing classes at the Conservatório de Música do Porto.

The second, Supervised Educational Practices, addresses the procedural part of the internship in a jazz combo class at the Conservatório de Música do Porto.

The last chapter of this paper discusses an intervention project hosted at the Conservatório de Música do Porto. It describes and analyses a jazz teachers project for the school called Jazz no CMP.

Finally, I state my conclusions and final thoughts about my Educational Practice in Jazz studies and what I believe to be the teachers role in Jazz and music education.



**ESMAE**  
Escola Superior  
de Música  
e Artes do Espectáculo

### **PARECER PARA RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO**

Para os devidos efeitos, declaramos que o Relatório Final de Estágio apresentado pelo mestrando Francisco Pereira está concluído e reúne as qualidades de reflexão crítica e de reformulação da prática necessárias e suficientes para ser submetida à apreciação do Júri das Provas Públicas de discussão do Relatório Final de Estágio.

O Supervisor

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'António Salgado'.

*Prof. Doutor António Salgado*  
Professor-Adjunto|ESMAE\_IPP

O Co-Orientador

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Sofia Inês Ribeiro Lourenço da Fonseca'.

*Prof.ª Doutora Sofia Inês Ribeiro Lourenço da Fonseca*  
Professor-Adjunto|ESMAE\_IPP

<http://www.esmae-ipp.pt/>

# Índice

Índice	vi
Índice de Gráficos e Imagens	ix
Introdução	1
1. Observação em Contexto Educativo	3
1.1. Introdução	3
1.2. Conservatório de Música do Porto	4
1.3. Reflexão sobre o Guião de Observação de Prática Musical	6
1.3.1. Revisão Bibliográfica	6
1.3.2. Docentes - Curso de Canto do CMP	9
1.3.3. Alunos	11
1.3.4. Observações	11
1.3.4.1. Domínio Técnico	11
1.3.4.2. Domínio Musical	13
1.3.4.3. Domínio Artístico	14
1.3.4.4. Domínio Profissional	15
1.4. Reflexões sobre as observações efectuadas.	16
2. Prática Educativa Supervisionada	18
2.1. Revisão Bibliográfica	18
2.1.1. Jazz e o Ensino	18
2.1.3. Jazz vs. Academia	21
2.1.3. Jazz vs. Jazz	22
2.1.4 O Jazz Vocal em Portugal	23
2.1.5. Ensino do Jazz Vocal	25
2.2. Reflexão sobre a Prática Educativa Supervisionada	28
2.2.1. “Work Song” (Nat Aderley/ Oscar Brown Jr., 1960)	30
2.2.2. Blues Medley (vários autores)	31
2.2.3. Nature Boy (Eben Abhez, 1948)	33
2.2.4. I Got Rhythm (George & Ira Gershwin, 1930)	35
2.2.5. Moonglow (Will Hudson & Irving Mills / Eddie DeLange)	37
Reflexões	38
3. Projeto de Intervenção	41

3.1.	Problemática de intervenção e os objetivos do Projeto de Intervenção	41
3.1.1.	Identificação do problema	41
3.2.	Justificação para a escolha	42
3.3.	Fundamentação Teórica	42
3.4.	Plano de Ação	44
3.4.1.	Estratégias de ação	44
3.4.2.	Calendarização	46
3.5.	Técnicas de recolha de dados e resultados	47
3.6.	Análise e discussão dos resultados	52
3.6.1.	Idade	52
3.6.2.	Proveniência e estudos musicais	52
3.6.3.	Distribuição de instrumentos	52
3.6.4.	Avaliação dos eventos	53
3.6.5.	Divulgação, visibilidade e participação em novas edições	53
3.6.6.	Sugestões	53
3.7.	Conclusão	54
	Conclusão / Reflexão Final	56
	Bibliografia	59
	Anexos	65
	Observação de Aulas de Canto	69
	Planificação de Aulas	107

# Índice de Gráficos e Imagens

Gráfico 1. Idade	47
Gráfico 2. Frequenta escola de Música	47
Gráfico 3. Qual o instrumento que estuda?	48
Gráfico 4. Classifique o Jazz no CMP	48
Gráfico 5. Das atividades seguintes classifique	49
Gráfico 6. Como teve conhecimento do Jazz no CMP?	49
Gráfico 7. Questão 7 e Questão 8	50
Gráfico 8. Outras atividades em próximas edições	50
Imagem 1. Cartaz “Jazz no CMP”	67
Imagem 2. Oficina Vocal	67
Imagem 3. Jam Session	68
Imagem 4. Concerto: Grupo de Jazz da FEUP	68
Imagem 5. Concerto: Jogo de Damas	68

## Introdução

A música tem uma importância fundamental no desenvolvimento civilizacional da Humanidade. Como foi referido por Mário Relvas,

Qualquer que seja a sociedade, qualquer que seja o período da história ou local do planeta não é possível encontrar um ser humano que não oiça, toque ou invente MÚSICA. Fazer música caracteriza-nos como espécie, distingue-nos dos outros animais, faz parte da nossa natureza, faz parte da nossa essência, é, portanto, essencial (Relvas, 2009).

O ensino da música, tão importante nos currículos clássicos como parte das sete artes liberais, é introduzida nas escolas do ensino oficial pelas mãos de Passos Manuel e Costa Cabral entre 1836 e 1850. Em 1968, em virtude da reforma do ensino da música, cria-se a disciplina de educação musical no currículo básico da educação.

A par da implementação da formação musical no ensino geral são igualmente criadas as primeiras instituições de ensino especializado da música como o Conservatório Nacional (1835) e mais tarde com o Conservatório de Música do Porto (1917).

O seguinte relatório faz parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música pela Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Instituto Politécnico do Porto. Faz igualmente parte do desenvolvimento da história do ensino da Música que é feita todos os dias por todos os que dela fazem parte. Esta será a primeira classe de músicos e pedagogos de Jazz a serem especializados no ensino dos seus instrumentos neste estilo musical fundamental para o entendimento da música do século XX.

O estágio foi realizado no Conservatório de Música do Porto, instituição com quase um século de existência e que está em plena implementação de uma variante instrumental de jazz como oferta aos seus estudantes. É nesta confluência de três correntes distintas que me encontro a concluir as várias reflexões sobre o que foram as minhas experiências com observador, docente e estudante, entre a memória e a tradição e o desenvolvimento do ensino instrumental do Jazz a nível médio.

O presente Relatório da Prática Educativa está formulado de forma a abordar três momentos fundamentais do estágio realizado, a Observação da Prática Musical, a Prática Educativa Supervisionada e o Projeto de Intervenção.

Sendo este um ano de circunstâncias extraordinárias foi decidido pela coordenação do curso uma solução de compromisso para a realização desta prática educativa. Não existindo em distância útil professores credenciados para a orientação da minha prática educativa na área do canto Jazz, foi considerado que a observação de aulas de Canto Clássico<sup>1</sup> por docentes do

---

<sup>1</sup> Utilizo o termo “clássico” como forma de representar o conjunto de música erudita tocada em auditórios e salas de concerto e não como a música do período que precede o “Barroco” e antecede o “Romântico”.

Conservatório, e a Componente Prática com um docente da classe de conjunto de Jazz seria exequível e adequada.

Durante a minha prática educativa assisti às aulas de canto lírico de docentes do Conservatório de Música do Porto. Essas aulas foram objeto de um relatório que não se pretendeu exaustivo em questões técnicas, visto que a índole da matéria, apesar de semelhante na sua gênese, é distinto nos estudo e repertórios. Assim sendo, seria mais adequado o relato das experiências e episódios observados do ponto de vista da atividade pedagógica e das técnicas e metodologias utilizadas, sem grande referência ao seu conteúdo específico exceto quando pertinente.

A componente prática foi realizada na classe de conjunto de um docente da mesma entidade. Esta foi constituída por uma aluna de canto Jazz, que acumula a função de contrabaixista, a frequentar o curso complementar de canto na variante Jazz em regime integrado, um pianista do curso complementar de piano, igualmente no regime integrado, e por fim um aluno do 10º ano do curso complementar de percussão. As planificações foram efectuadas tendo em consideração o carácter coletivo das aulas, mas com uma orientação específica para as questões relacionadas com o canto e a pedagogia vocal.

Por fim será abordada a realização de um projeto de intervenção relacionado com a organização e avaliação do impacto de uma atividade do Conservatório denominado “Jazz no CMP”. Esta versa sobre o impacto, nos alunos e na instituição, das novas variantes de Jazz que fazem parte da oferta educativa do CMP. Para tal foi efectuado um estudo sobre a influência desta atividade, organizada pelos docentes de Jazz, sobre os participantes, e, ulteriormente, como estratégia de captação de novos alunos.

O último capítulo deste trabalho é composto pelas conclusões e reflexões finais. Neste procuro fazer uma síntese da totalidade da experiência que constituiu a minha prática pedagógica na perspetiva do desenvolvimento do ensino deste estilo musical em particular e no desenvolvimento da pedagogia musical em geral.

# 1. Observação em Contexto Educativo

## 1.1. Introdução

A escola é o lugar onde se aprende a ser professor (Canário, 2005).

Na sequência do plano de estudo referente ao Mestrado em Ensino da Música, a componente de Observação em Contexto Educativo é basilar. Se, segundo Oscar Wilde, a experiência é simplesmente o nome que damos aos nossos erros, a observação de profissionais competentes e experientes é uma das ferramentas mais valiosas para os mitigar. Apesar de toda a preparação que pode ser ministrada em cursos e mestrados, é a prática e a observação de profissionais qualificados que permite uma proximidade mais efetiva com a realidade. A contingência da observação de aulas de canto clássico ou erudito para um professor de canto Jazz pode parecer um revês. No entanto, a possibilidade de ver em ação dois profissionais com a experiência e estatuto artístico dos docentes do Conservatório de Música do Porto foi uma mais valia que muito prezarei pelo que aprendi em termos técnicos, artísticos e de relações humanas. As observações que realizei foram resultado da generosidade de docentes e alunos que permitiram a “invasão” dos seus espaços. Foram igualmente fruto do possível, visto ter sido necessário adaptar as observações aos horários disponíveis o que não me permitiu fazer a observação de aulas de alunos de todos os anos e de ambos os géneros.

Tive a oportunidade de seguir o percurso de quatro alunas (três a frequentar o curso complementar de Canto e uma a frequentar a disciplina de Educação Vocal). Das observações efetuadas resultaram algumas constatações que definem de forma clara quais as responsabilidades, dificuldades e objetivos da pedagogia vocal. Um desses objetivos é o desenvolvimento muscular de vozes em formação de forma a permitir o seu desenvolvimento de forma saudável, sustentada e faseada. Será responsabilidade do docente a orientação adequada para o desenvolvimento da voz na sua plenitude. Pretende-se uma visão holística da pedagogia vocal não se limita à componente física, mas igualmente à intelectual e emocional. Esta função deve ser coordenada e desenvolvida em paralelo com a execução e ensino de repertório adequado às capacidades vocais dos diferentes alunos. Deve ter-se em consideração as questões intrínsecas de um aparelho fonatório em desenvolvimento, a par de uma personalidade em mutação. No atual sistema de educação, o ensino vocal está orientado para jovens numa idade de tumulto como é o caso da adolescência com todas as dúvidas, questões de autoestima e de afirmação pessoal que lhe são naturais. O papel do docente ultrapassa a do mero veículo de canalização de informação e de correção, é aliás na criação de ligações fortes entre aluno e professor que surge a confiança suficiente para aceitar críticas e a realidade de um corpo que é único, com todas as vantagens e desvantagens. É decerto muito complicado ter de confrontar um estudante de canto com o fato de a sua voz não ter todas as qualidades desejadas, ou da impossibilidade de interpretação de determinado repertório por não se adequar às suas capacidades. É uma questão sensível que distingue a pedagogia vocal da de outros instrumentos (que têm igualmente as suas dificuldades e desafios) e que resulta da ausência de peças móveis

que possam ser responsabilizadas por questões menos conseguidas (como exemplo, instrumentos de menor qualidade, palhetas gastas, instrumentos desafinados, etc.). Neste aspeto o aluno espera do professor respostas e soluções que por vezes não existem, e é necessário uma grande cumplicidade, confiança e proximidade para enfrentar complicações inesperadas.

## 1.2. Conservatório de Música do Porto <sup>2</sup>

Criada a 1 de Julho de 1917 por voto unânime do Senado da Câmara Municipal, o Conservatório de Música do Porto é uma das mais prestigiadas instituições de ensino da cidade, tendo sido oficialmente inaugurada a 9 de Dezembro de 1917. É uma escola pública de Ensino Artístico Especializado da Música, fazendo parte de um sector específico do nosso sistema educativo.

A sua criação, após várias tentativas, foi fruto da vontade de ilustres músicos como o Prof. Ernesto Maia e o diretor de orquestra Raimundo de Macedo. Este último foi um dos grandes impulsionadores da criação do futuro Conservatório. Este esforço resultou na abertura das atividades letivas no ano letivo de 1917/18. Maria Isabel Rocha menciona, num texto incluído na edição comemorativa dos 90 anos do Conservatório de Música do Porto,

O número de alunos matriculados no ano letivo de 1917/18 foi de 339, distribuídos pelos cursos de Piano, Canto, Violino e Viola, Violoncelo, Instrumentos de Sopro e Composição (Rocha, 2007, p. 4).

o que comprova a necessidade e urgência da criação de uma escola vocacionada para o ensino artístico que pudesse responder às solicitações da população. Esta não pode ser dissociada do impacto a nível social e também político que teve a criação do Conservatório Geral de Arte Dramática em 1836, como refere Costa,

A criação do Conservatório Geral de Arte Dramática como instituição pública de ensino, nomeadamente de teatro, de música e de dança, proporcionou na sociedade portuguesa do século XIX a visualização ideológica e material da intervenção política inovadora do Estado sobre a educação nestas áreas artísticas (Costa, 2001, p. 31).

Situado no centro da cidade do Porto tem um impacto significativo na zona Norte do país com mais de 1000 alunos matriculados de 45 municípios diferentes. Estes estão distribuídos pelos três regimes de frequência permitidos pela lei (integrado, supletivo e articulado) (Porto, 2014).

O corpo docente é constituído por 167 professores, pertencendo 124 à área da formação vocacional e 43 à área da formação geral. O número global de pessoal não docente é de 29 funcionários entre o sector administrativo (6) e a área operacional (23).

O Conservatório de Música do Porto possui um vasto património que tem sido delegado por várias entidades e artistas ao longo dos anos. Entre partituras, livros, objetos de arte e outras

---

<sup>2</sup> Todos os dados apresentados são referentes ao ano letivo de 2013/2014.

reíquias de inestimável valor são dignas de menção o espólio da violoncelista Guilhermina Suggia, do compositor Nicolau Ribas e ainda documentação diversa sobre Moreira de Sá, Cláudio Carneyro e Berta Alves de Sousa.

Situada desde 15 de Setembro de 2009 na ala poente do edifício ocupado pela Escola Secundária Rodrigues de Freitas é constituída ainda um edifício de raiz onde se situam os auditórios, a biblioteca, as instalações do 1º Ciclo e outros equipamentos de apoio, imprescindíveis a este tipo de ensino.

São pilares fundamentais da essência o Conservatório de Música do Porto

1. A preparação dos 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 perspectiva de formação integral;
2. A formação específica do aluno, proporcionando-lhe o conhecimento e domínio das diversas áreas que integram a sua formação musical. Esta deverá contemplar uma sólida formação 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 (Porto, 2014).

Atualmente estão a ser ministrados os cursos Básico de Música e os Cursos Secundários de Instrumento, Formação Musical, Composição e Canto. Existe também uma variante Jazz com uma história de vários anos, embora inicialmente limitada à componente de música de conjunto. O ano de 2010 assistiu à abertura de cursos livres de instrumento Jazz. Desde o ano letivo de 2012-13 que existe a oferta dos cursos de canto, piano e saxofone (variante jazz), na componente oficial, com alunos distribuídos pelos regimes supletivo e integrado.

De salientar, que no relatório da Avaliação Externa das Escolas, o Conservatório de Música do Porto obteve a classificação de Muito Bom nos três domínios em que foi avaliada: Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão.

O Conservatório de Música do Porto, sendo uma instituição de referência a nível da zona Norte, tem uma tradição de excelência no plano do ensino da música e confirma-se como uma instituição de ensino de formação geral de igual importância. Numa história de quase um século tornou-se claro a sua apetência para o ensino da música clássica, com um conjunto de procedimentos e programas estabelecidos, provados e bem coordenados.

## 1.3. Reflexão sobre o Guião de Observação de Prática Musical

### 1.3.1. Revisão Bibliográfica

O ensino do canto será por certo dos temas mais investigados por uma miríade de artistas, pedagogos, investigadores, diletantes e terapeutas. Esta profusão de material à disposição dos profissionais do canto poderá ser assobstante para o estudante neófito, que embarca neste mar de informação. No prefácio à sua história da pedagogia vocal James Stark inclui uma citação de George Bernard Shaw muito esclarecedora,

Though there must by this time be in existence almost as many handbooks for singers and speakers as a fast reader could skip through a lifetime or so, publishers still find them safe investments (in Stark, 1999, p. xii).

Os avanços nas possibilidades de observação anatómica *in vivo* dos vários fenómenos respeitantes à atividade do canto, as contínuas investigações acerca de assuntos cada vez mais específicas em estilos cada vez mais distintos e as novas tendências da pedagogia vocal estão a resultar na criação de uma bibliografia cada vez mais vasta.

As publicações sobre o canto e o cantar existem desde o século XVIII aquando da edição dos primeiros tratados de sobre estes assuntos. Apesar das várias escolas, estilos e perspectivas não existe uma imagem do pedagogo ideal, aliás “o professor de canto ideal deverá permanecer isso mesmo, um ideal” (Miller, 1996, p. 212). Segundo Miller são três as qualidades que devem caracterizar o docente de pedagogia vocal, a) estabilidade (ter um património de conhecimentos factuais constante); b) crescimento (ter a capacidade de incorporar novos conceitos e informações e ter a humildade e vontade de mudar); c) Imaginação artística e musicalidade (Miller, 1996, p. 213). Para manter este equilíbrio deve possuir-se uma visão histórica da pedagogia vocal, conhecer as visões pedagógicas correntes e os autores de referência da sua área.

Segundo Fields a pedagogia vocal é definida como “o agregado de princípios, regras e procedimentos condizentes ao desenvolvimento, exercício e prática da arte do canto; e o processo de prática desenvolvido durante um programa de estudo” (in Ware, 1998, p. 255). Pode dizer-se que o objetivo primordial do pedagogo do canto será auxiliar o desenvolvimento de estudantes em performers tecnicamente confiantes e expressivos. Aliás Ware preconiza que o professor deverá desempenhar vários papéis para o auxílio dos seus estudantes sendo estes a) o **Artista Vocal** que é tecnicamente seguro e expressivo na performance, b) o **Académico** que investiga as questões relacionadas com o canto, c) o **Instrutor** que compreende as questões técnicas da arte; d) o **Conselheiro** que monitoriza e aconselha estudantes no desenvolvimento das suas competências; e) o **Administrador** que organiza o tempo, talento e recursos disponíveis; f) o **Colega** que colabora com os demais; g) o **Gatekeeper** que mantém padrões profissionais elevados e h) o exemplo de **Cidadão** responsável (Ware, 1998, pp. 256-257).

Mas afinal qual é o objetivo fundamental de qualquer professor de canto? Em primeira instância a formação de cantores preparados para seguir a sua formação (que é vitalícia) em termos intelectuais, emocionais e com uma visão estruturante e estruturada do seu instrumento vivo e em última instância criar indivíduos sensíveis às artes e ao seu valor intrínseco.

Estes objetivos têm de ter em conta o estudo e as etapas necessárias ao seu desenvolvimento mas igualmente à motivação necessária para que os alunos façam o acompanhamento das aulas com atividades de enriquecimento cultural fundamentais como a assistência de concertos e recitais, audição de gravações de referência, estudo e investigação adicional sobre autores, compositores, peças e obras estudadas. Numa época em que as autoestradas de informação tornam o conhecimento imediato com acesso a partituras, gravações em áudio e vídeo e outras informações úteis em tempo real, existe também o apelo vindo de outras manifestações artísticas contemporâneas que competem pela atenção dos jovens estudantes. Como se mantém a motivação? Pelo exemplo, pela informação e pela orientação. O desenvolvimento da autonomia de estudo dos alunos é muito importante para que estes procurem a informação necessária no momento certo.

A observação das aulas permitiu-me ter uma perspectiva ampla da cumplicidade entre professor e aluno em várias fases de estudos. A relação professor aluno, que nas artes tem sido tradicionalmente de mestre e aprendiz, é fundamental. Cada aula exige uma sinergia própria de um processo criado ao longo dos anos e que facilita o desenrolar das mesmas.

Uma aula tipo consiste de um período de aquecimento que visa a preparação do corpo e da mente para o ato de cantar através de um conjunto de exercícios de respiração e vocalizações. Os tipos de exercícios executados estão dependentes do cariz da obra a estudar e devem funcionar como preparativo. Durante estes aquecimentos o professor pode detectar dificuldades ou fragilidades na técnica vocal que serão trabalhados de forma a serem incluídos no estudo do tema proposto. As indicações do professor são acompanhados de exemplos para compreensão correta do que é pedido. Nas aulas que tive a oportunidade de assistir não era exigido nada que o docente não fosse capaz de executar ou exemplificar, e sempre com um reforço positivo perante o sucesso e encorajamento quando esse ainda não era o caso. A quantidade de peças a estudar depende do grau de preparação e da duração destas. Em média entre uma a duas obras foram trabalhadas, tendo em consideração que duração das aulas é de 45 min., para alunos do regime supletivo, e de 90 min para alunos do regime integrado. O estudo aborda questões como a leitura de textos, dicção adequada, estudos melódicos e rítmicos, tradução dos textos para interpretação adequada e questões de técnica vocal.

As observações efetuadas não obedeceram a qualquer guião. A escolha dos momentos registados foi realizada com base em critérios que, partindo da minha experiência de docência na área do Jazz vocal, seriam importantes e valiosos como matéria de reflexão acerca do papel do docente na área específica do Ensino da Música.

Apesar de ligados pela mesmo instrumento, o canto lírico e o de Jazz não poderiam ser mais díspares. Apesar da diferença de estilos, as aulas de canto lírico e Jazz não são assim tão

diferentes. Foi com base nestas premissas que efetuei as minhas observações. Procurei entender quais as similaridades e distinções principais nas características técnicas e estéticas das duas formas de canto. Quis igualmente fazer da minha limitação de conhecimentos de repertório clássico, fruto do legado de séculos de composição, um desafio. Desafio esse que consistiu na busca de pontes que poderão ser contributos valiosos para a criação de uma visão abrangente e (se possível) unificadora da pedagogia vocal. Será mais uma parcela a juntar ao somatório de experiências, estudos e conceitos que de que é feita.

Tendo balizado desta forma as minhas observações, e contando com as visões de reputados investigadores da matéria, formulei uma rotina de observação das aulas de canto assente em quatro domínios fundamentais:

- ◆ O Domínio Técnico: neste domínio englobei as questões relacionadas com a técnica vocal, ou seja, o saber usar a voz e o conhecimento da fisiologia e características do aparelho fonador e respiratório, assim como o conhecimento das várias línguas utilizadas no repertório estudado e das suas características fonéticas específicas.
- ◆ O Domínio Musical: neste domínio estão englobados as questões relacionadas com a formação musical geral e as regras em termos das questões formais dos vários estilos das diferentes épocas estudadas (cadências, ritmos, ornamentações, andamentos, etc.).
- ◆ O Domínio Artístico: neste serão incluídas as interpretação de textos, a contextualização das peças, os recurso dramáticos e outras questões relacionadas com a performance.
- ◆ O Domínio Profissional: este domínio foi acrescentado após as observações pois achei muito pertinente algumas das intervenções dos docentes que partiam das suas próprias experiências profissionais. As reflexões e referências que estes produziram sobre aspectos da performance que ultrapassam a sala de aula foram muito valiosos para os alunos e considero extremamente importante criar um domínio específico onde possa debater estes episódios.

Por fim uma referência ao conteúdo das observações e aos exemplos fornecidos. Durante as observações (documentadas nas tabelas de observação em anexo) os docentes utilizaram várias imagens e metáforas. A utilização desta imagética é prática corrente nas aulas de canto (Miller, 1996). Acerca da imagética na pedagogia vocal Ware afirma,

Based on analogies and metaphors, imagery in singing becomes the basis for imitation or mimicking appropriate vocal behaviour (Ware, 1998, p. 262).

Esta imagética, que é comum, pode parecer enigmática e despropositada para leitores menos familiarizados com estas matérias específicas. Esta tradição da utilização de imagens como “cantar na máscara”, “cantar a partir do diafragma” ou “retirar a voz da garganta” é fruto da ausência de conhecimentos específicos de anatomia e biomecânica do aparelho fonatório até ao início do século XX (Stark, 1999; Ware, 1998). Com o advento das tecnologias de observação e monitorização em tempo real do corpo e das suas partes constituintes, foi possível desenvolver um conjunto de conhecimentos técnicos que tornaram a voz e a terapia vocal (Boone, 2010) assim

como o canto e a sua técnica, baseada em conhecimentos científicos claros (Sundberg, 1987). Atualmente esta prática continua a fazer parte das rotinas das aulas de canto, mas deve sê-lo à luz dos conhecimentos acumulados pela investigação. Freed refere a este respeito,

The teacher certainly should know the the difference between image and physiological truth. More often, the imagery used should help to reinforce a physiological principal, and the diference should be explained (Freed, 2000, p. 10).

Assim, estas imagens devem ser vistas em contexto, proferidas em momentos específicos da aula por docentes especializados no ensino do canto. Os alunos devem possuir conhecimentos preparatórios que permitam a sua compreensão e ser adequadamente esclarecidos pelo docente quando estas são insuficientes.

Proceder à contextualização e fundamentação teórica de todas as referências efectuadas durante as 28 aulas observadas seria uma tarefa que ultrapassa os objetivos deste relatório de estágio e tornaria a leitura fastidiosa. Muitos dos conceitos, sobre os quais assentam as premissas científicas de questões fundamentais relacionadas com a voz e o canto, foram objeto de várias publicações de investigadores e pedagogos altamente especializados e reputados pelos seus pares. Questões como a impostação, respiração e apoio, articulação, fonética, entre outras foram alvo de várias publicações. Estas perfazem milhares de páginas de bibliografia à disposição de profissionais e diletantes em busca de informação mais pormenorizadas e cientificamente comprovadas (Fields, 1947; Husler, 1976; Koufman, Radomski, Joharji, Russell, & Pillsbury, 1996; Miller, 1996; Sundberg, 1987; Vennard, 1967; Ware, 1998). Assim sendo, os exemplos fornecidos, como ilustrativas dos domínios discutidos, serão alvo de um escrutínio de forma a serem claros de forma a não constituir elementos de desinformação para leitor.

### 1.3.2. Docentes - Curso de Canto do CMP

Os docentes de Canto do CMP são profissionais com larga experiência tanto profissional (com carreiras e curriculum em concertos em Portugal e no estrangeiro) como de docência. Apesar de possuírem estilos diferentes são semelhantes na competência e no compromisso com as suas funções de docência. O curso de canto é dos mais antigos do Conservatório do Porto remontando ao ano de inauguração da instituição.

O curso de canto tem contado, nos quadros da sua docência, com alguns dos nomes mais importantes do canto nacional desde Stella da Cunha, Isabel Mallaguerra, Martha Armstad, Natália Claro ou Fernanda Correia. Com o seu esforço, arte e dedicação têm criado, ao longo de 98 anos, uma reputação de exigência e de busca de excelência nos seus alunos.

Em conversa com Palmira Troufa, reputada cantora e das mais experientes professoras de canto do Conservatório, esta relatou algumas das virtudes, desafios e histórias do curso de canto do CMP.

A sua ligação à instituição é longa tendo iniciado os estudos musicais como aluna de piano até ser acometida, aos 13 anos de idade, por uma “paixão súbita e avassaladora, como são as

paixões” (Troufa, 2015) pela ópera. Acabados os estudos de piano, ingressou no curso de canto como aluna da professora Fernanda Correia, que por sua vez frequentou igualmente o Conservatório sob a orientação de Matha Armstad. Pode falar-se numa contínuo de passagem de informações e de valores da casa entre professores e alunos do CMP. Mas não foi de forma nenhuma um ciclo fechado. São vários os casos de docentes que completaram as suas formações em prestigiadas instituições de ensino estrangeiras estando em contacto com as mais recentes técnicas e informações disponíveis na altura e que trouxeram para Portugal.

A minha primeira e única professora de canto em Portugal foi Fernanda Correia, de quem teço os mais rasgados elogios. Fui aluna dela quando regressou dos seus estudos na Mozarteum de Salzburgo e ainda hoje uso muito do que aprendi com ela (Troufa, 2015).

É possível dizer-se que a docência, no curso de canto do Conservatório, é vista como um imperativo de ordem educativa e também de ordem histórica. A manutenção dos elevados graus de exigência é um dos fundamentos implementados por parte dos professores de canto.

No respeitante ao programa Palmira Troufa refere que no essencial este se tem mantido relativamente inalterado, não por imobilismo ou inércia, mas pela especificidade do próprio canto. Como exemplo refere o caso do ensino de instrumento onde existem vários estudos e repertórios próprios para cada grau ou nível de dificuldade. No canto não será assim. “Canta-se o que se pode” dentro dos vários estilos.

É tudo muito relativo, depende do que cada aluno consegue fazer. Dentro de cada estilo existe um repertório. Por exemplo nas árias antigas existem repertórios mais fáceis e outros muito exigentes e escolhe-se o que está mais direcionado para determinado aluno. No *Lied* a mesma coisa. Claro que a avaliação estará de acordo com as escolhas e capacidades (Troufa, 2015)

A docente referiu ainda a importância do Estúdio de Ópera para dotar os alunos de um leque mais vasto de experiências musicais. Este é o corolário de um esforço multigeracional simbólico do percurso realizado por docentes e diretores.

Hoje são docentes do Curso de Canto do Conservatório de Música do Porto, para além de Palmira Troufa, Cecilia Fontes e Emanuel Henriques. Ambos cantores reputados com carreiras de relevo aquém e além fronteiras e docentes respeitados de reconhecidos méritos pedagógicos. Juntos têm a responsabilidade de preservar, desenvolver e passar o legado para a próxima geração de docentes. Muito possivelmente para alguns dos seus alunos.

### 1.3.3. Alunos<sup>3</sup>

**Aluna A** - Tem 26 anos e vem do concelho da Maia. Iniciou os estudos de piano aos 9 anos de idade na Escola de Música de Lavra. Aos 16 anos inicia as aulas de canto na Academia de Música de Santa Cecília, ingressando no Conservatório de Música do Porto aos 22 anos. Está a finalizar o curso de canto nesta instituição estando a preparar os seus recitais finais.

**Aluna B** - Do Porto, tem 24 anos e sempre foi aluna do Conservatório de Música do Porto. A sua formação inicial realizou-se como estudante de violoncelo tendo mais tarde reingressando como aluna de canto. Tem frequentado as aulas de canto desde então com um interregno devido a um problema devido a nódulos vocais. Segundo a docente,

Esta aluna está curada, mas ainda está em recuperação (especialmente a nível psíquico), depois de ter feito 2 anos de terapia, devido a nódulo (Docente A).

**Aluna C** - Frequentou até ao 10º Ano o ensino regular em S. João da Madeira e em regime supletivo o Curso de Guitarra clássica (5º Grau) na Academia de Música de S. João da Madeira. Desde o início do corrente ano lectivo frequenta o Curso de Canto no 11º ano integrado no Conservatório do Porto.

**Aluna D** - A aluna de Leça da Palmeira iniciou os estudos musicais aos 4 anos na Academia “A Pauta” do Porto. Ingressa no Conservatório aos nove anos continuando o estudo do violino. No ano letivo de 2014/2015, aos 20 anos, é aluna do 12º ano de Formação Musical tendo assistido à disciplina do 1º ano de Educação Vocal.

### 1.3.4. Observações

#### 1.3.4.1. Domínio Técnico

A nível do estudo inicial de qualquer instrumento (e a voz humana será porventura o mais complexo) a componente técnica será a predominante. No caso de cursos secundários de canto, onde as vozes estão em formação é necessário assegurar que o seu desenvolvimento seja o mais harmonioso e saudável possível. Segundo Boone uma voz normal deve possuir 5 características, a) ser audível; b) ser higiénica (a produção de som não deve criar traumas ou lesões); c) ser agradável (em termos de timbre e equilíbrio tonal); d) ser flexível (que permita a expressão de emoções); e) ser representativa do(a) cantor(a) em termos de idade e género (Boone, 2010, p. 15). É função fundamental do docente pugnar pela preservação destas características e as potenciar de forma equilibrada dentro das exigências do canto mas segundo as limitações da idade e do corpo. Das aulas observadas posso referir que estas preocupações estavam sempre em primeiro plano. Todas as aulas iniciavam com um período de aquecimento vocal com duração entre 10 a 20 minutos onde se procedia à preparação da voz para as tarefas seguintes. Permitia igualmente fazer o acompanhamento, correção e aconselhamento de questões técnicas. Durante

---

<sup>3</sup> Os elementos compilados têm por base o final do mês de Maio de 2015.

as observações pude assistir a uma grande variedade de exercícios com objetivos definidos. Todas estas atividades necessitam, da parte do professor, uma compreensão abrangente do funcionamento do aparelho fonador e das suas características, assim como das capacidades e limitações dos seus alunos (Miller, 1996). Para ilustrar estas questões passo a referir alguns momentos retirados das tabelas de observação.

A aluna A exibiu uma tendência para criar muita tensão a nível do maxilar, principalmente em passagens mais complexas. Estas foram abordadas pela docente em vários momentos. Como exemplo posso referir a aula n. 3 “Liberta o maxilar que a voz agradece”; aula n. 7 “Os fantasmas a aparecer” - acerca da tensão no maxilar perante as passagens mais complexas; aula n. 9 “Se subires em demasia a cabeça perdes o alinhamento e o maxilar pode ficar preso”. Foram várias as metodologias utilizadas pelo docente para ajudar a aluna a mitigar os efeitos dessa tensão. Esta multiplicidade de soluções pareceu-me muito importante. O docente deve ser capaz de adaptar as metodologias às circunstâncias de forma a criar relações duradouras entre a informação e os acontecimentos. A importância desta situação ficou demonstrada pela pergunta do docente para a aluna A na aula n. 11 “Deu para perceber? Dá para levar para casa ou foi aqui?”.

Já a aluna B, que como foi referido esteve impossibilitada de cantar, teve um momento muito difícil na aula n.º.13. A dificuldade em realizar alguns exercícios e cantar determinadas passagens das peças em estudo, trouxe de volta uma série de medos e inseguranças que levaram a um momento de grande tensão emocional. A forma como o docente lidou com este episódio é revelador do grau de cumplicidade e proximidade entre ambos. Nestas circunstâncias é fundamental a confiança que vem do contacto próximo das aulas mas igualmente dos conhecimentos, da experiência e da empatia do docente. Creio que será legítimo dizer que nenhum instrumento terá um impacto tão profundo a nível emocional como a voz. O papel do docente como facilitador da aprendizagem é levado à condição de confidente num ápice e o sangue frio, objetividade e honestidade são fundamentais (McKinney, 2005). Estas relações de confiança entre aluno e docente, no ensino do canto, são de tal modo profundas que podem criar um ambiente de dependência. Creio que deve prevalecer o bom senso e a objetividade para lidar com estas situações de forma a não comprometer a relação de proximidade nem a crescente autonomia do aluno. Este não foi o caso, tendo a ação do docente sido, no meu entender, adequada e eficiente.

No caso da aluna C, ainda no seu segundo ano de curso, os desafios mais frequentes estavam relacionados com respiração e apoio. Foram realizados inúmeros exercícios e chamadas de atenção para a consciencialização dos procedimentos corretos assim como das sensações físicas adequadas. Na aula n. 23 a aluna realizou uma série de exercícios específicos para a respiração e apoio. Na aula seguinte foi-lhe perguntado se ainda se lembrava dos exercícios realizados. A memória é outra das vertentes que o docente deve exercitar ao fazer a ligação de várias matérias em vários momentos distintos.

Finalmente a situação da aluna D. Esta aluna, que frequenta o 1º ano de Educação Vocal, manifesta dificuldades na aprendizagem e necessita de um acompanhamento constante. As aulas

são um contínuo de exercícios de base para dotar a aluna das competências necessárias para executar tarefas vocais de recitação e canto. Acresce-se a este panorama a displicência da aluna em termos de estudo e preparação das aulas. O docente B demonstra uma paciência e empenho assinaláveis que resultam em progressos, embora pequenos e fugazes. No entanto, apesar de sempre cordata e bem comportada, a aluna não demonstrou querer fazer o acompanhamento das aulas com o devido e necessário estudo em casa. A atitude do docente perante esta situação é de paciência, profissionalismo e perseverança, mas sem complacência. Estas serão outras características importantes para o docente, a componente de apoio constante e de crença no aluno mesmo quando este se sente desmotivado e descrente.

#### 1.3.4.2. Domínio Musical

No plano do domínio musical o Conservatório de Música do Porto tem uma reputação de elevados graus de exigência no respeitante à formação musical dos seus alunos e o curso de canto não é exceção. Devido ao fato destes alunos terem admissão mais tardia em relação aos demais alunos de instrumento, existem classes específicas de formação musical para estes. Apesar do apoio por parte dos docentes da área da formação musical é necessário uma constante monitorização por parte dos professores de canto de forma a garantir exatidão na leitura e que entendam as especificidades das partituras que estudam. São vários os exemplos da observação de situações em que as componentes musicais foram abordadas. Na aula n. 9 foram abordadas questões rítmicas; aula n. 17 sobre a leitura e preparação da execução; aula n. 23 em que foram trabalhadas figuras rítmicas específicas dentro de uma determinada cadência.

O domínio das componentes musicais e da notação é muito importante no estudo e execução de música de cariz mais erudito. No Jazz a partitura é um pretexto para o improviso, o que não significa que serão competências de menor importância. Os alunos de canto Jazz têm de ser capazes de ler partituras com a mesma fluência e grau de exigência que qualquer outro estudante de música de qualquer outro instrumento. Por outro lado, têm de conhecer as regras e subtilezas da música de forma a terem à sua disposição os meios rítmicos, tonais e harmônicos necessários à execução das composições estudadas e à sua recriação. O papel do docente deve ser de intransigência perante a quebra ou desrespeito das regras estabelecidas para a peça e perante as dificuldades inerentes à mesma. Como foi referido pelo docente A na aula n. 2 “É importante a adaptação do andamento às nossas capacidades” o que não significa baixar a fasquia da exigência mas tornar os objetivos mais realistas. Este é uma questão de bom senso da parte do docente que mantém a motivação na persecução de uma meta ao seu alcance, com outras mais ambiciosas no horizonte. O desenvolvimento de competências a nível musical é uma das mais importantes no ensino de nível secundário, mas deve salvaguardar-se a motivação do aluno. A repetição *ad nauseum* de exercícios técnicos, apesar de importantes, não devem ser a função única do docente, em especial no canto em que o cansaço físico se reflete diretamente no instrumento. Nas aulas observadas assisti a um equilíbrio entre as questões mais técnicas e artísticas estando devidamente intercaladas uma na outra.

### 1.3.4.3. Domínio Artístico

É no domínio artístico que a *expertise* do docente é mais valiosa. Num programa que abarca desde a música antiga ao contemporâneo a quantidade de regras, códigos, cadências, estilos e *nuances* linguísticos é tão vasta que a sua compreensão será um requisito para uma docência de qualidade. No Jazz existem igualmente vários estilos específicos como o *BeBop*, o *Cool*, o *Latin*, *Free*, *Fusão* entre outros. O docente deverá conhecer as suas características identificadoras num contexto estético e histórico. É esta riqueza que torna o Jazz uma música tão apaixonante e cabe ao docente alertar para esta diversidade (Gridley, 2006).

Nas aulas assisti a vários tipos de repertório desde música barroca a composições portuguesas contemporâneas. Em cada existiu uma contextualização das peças em termos das características vocais necessárias para a peça, personagem ou cadência. O docente terá de ter um conhecimento das regras da época, do estilo, da própria dicção adequada para cada um dos idiomas em cada época e das necessidades específicas da própria peça. Ter uma representação clara da matéria a leccionar é muito importante para que a aprendizagem aconteça (Hallam, 2006 168).

Nas aulas observadas todas as peças do repertório foram contextualizada com indicações precisas sobre a interpretação e especificações. Como o docente A referiu na aula n. 8

(...) o cantor do século XVI cantava o material do séc. XVI, os cantores do século XVII o material do seu tempo e como tal possuíam os conhecimentos das regras próprias dessa época. A partir do século XIX os cantores, e os músicos em geral, começam a interpretar repertórios de outras eras. Não tendo o conhecimento das regras e costumes para fazer uma interpretação adequada do material, daí a necessidade de ter uma grande quantidade de indicações para os guiar (Docente A).

Para auxiliar as alunas a compreender as *nuances* específicas das peças e das épocas, os docentes fizeram valer as suas experiências como profissionais na área artística. Na aula n.1 o docente chama a atenção da aluna para a dicção da palavra “Forever - mais *british* e mais barroco”; na aula n.5 “Ter momentos emocionais verdadeiros na nossa mala de sensações” acerca do conteúdo emocional de uma determinada passagem; na aula n.10 o docente refere, acerca do clímax de uma obra “Muita emoção e muita energia, constrói pois este é o momento”; na aula n.15 “Primaveril e ingénuo, levezinho, quase uma valsa” sobre o ambiente de uma peça de Schubert ou finalmente na aula n.21 acerca da caracterização das personagens jovens de Rossini “As “inas” são personagens jovens para soprano *soubrette*, o tom deve ser suave e ligeiro”.

Nas artes a integração da técnica na performance é um processo gradual e lento. Neste contexto o docente procurará um equilíbrio entre a arte e a técnica. Para Nachmanovitch,

To do anything artistically you have to acquire technique, but you create through your technique and not with it (Nachmanovich, 1990, p. 21)

A proficiência técnica e artística do docente é crucial para manter esse equilíbrio na criação da *persona* artística a partir do aluno. Pretende-se a colocação do modelo da interpretação em oposição à condição de estudante. “A cena liberta a técnica” refere o docente B na aula n.25, para que a aluna deixe de agir como uma aluna, que repete e replica um modelo, para assumir a função de personagem numa obra musical. Este será um dos objetivos mais importantes do professor de canto, permitir um desenvolvimento em busca de uma autonomia cada vez maior.

#### 1.3.4.4. Domínio Profissional

Por fim, resta tecer algumas considerações sobre indicações dadas que remetem para o campo profissional e que são fruto da experiência dos docentes. Se, segundo Tom Watson as boas decisões são fruto da experiência, e a experiência das más decisões (in Nachmanovich, 1990, p. 88) então os contributos provenientes do campo são inestimáveis.

L’Hommidieu (1992) referiu que os professores com *expertise* musical e profissional têm melhores resultados com os seus alunos (in Hallam, 2006, p. 175). Troufa refere,

A experiência de palco é fundamental. Só quem passou pelo palco é que tem a intuição daquilo que o aluno é capaz de fazer. Saber o que vai acontecer para precavê-lo e preparar-lo para o que vier. São situações que não acontecem na sala de aula. (Troufa, 2015).

No jazz esta relação com o palco e a performance é fundamental. O cantor George Johnson Jr. explica como aprendeu os temas do seu ídolo Eddie Jefferson ao ouvir os discos do seu pai. Mais tarde começou a assistir os concertos de Jefferson até iniciarem uma amizade que resultou no início da atividade profissional de George Johnson Jr. como cantor profissional. Este refere que o contacto direto com Jefferson foi muito importante por ter tido acesso a um conjunto de conhecimentos e técnicas que eram fruto da sua experiência profissional (Berliner, 1994, p. 99).

Durante as aulas, pude assistir a vários momentos em que a experiência artística e profissional dos docentes foram muito importantes para ilustrar determinadas situações. Por exemplo na aula n.11 “Cuidado em não entrar no espaço do público, faz o público vir ter a ti. Pode-se tornar desconfortável para o público se nos fixarmos nele” ou na aula nº.14 “Cuidado com as dinâmicas, os pianos devem estar mais audíveis, pensa nas salas maiores”.

## 1.4. Reflexões sobre as observações efectuadas.

Ao discutir algumas das minhas observações com o docente A fui alertado para o fato de utilizar várias vezes o termo “correção”.

“Uma aula não é uma série de correções mas um abrir do ouvido e da percepção do som, do melhor som possível” (Docente A).

Senti de imediato que tinha corrompido a sua visão do acompanhamento de um aluno durante uma aula, e apesar de não ter sido com esse intuito que utilizei essa terminologia, foi igualmente revelador do grau do seu envolvimento com os seus alunos. Não se considerava apenas um professor que detém um determinado património de conhecimentos e informações que transmite aos seus alunos, mas também aluno que continua a desenvolver-se e que auxilia o desenvolvimento de outros num caminho partilhado. A responsabilidade do professor reside nessa procura de um trilha comum com os seus alunos na busca de, como refere Frost, “o caminho menos utilizado” se tal for o caso. Porém a minha utilização do termo correção acabou por revelar outra característica importante no docente. A correção requer conhecimentos, requer igualmente sensibilidade para que, de forma quase instantânea, seja possível oferecer respostas a questões que são momentâneas e que devem ser abordadas no momento exato. Esta é, para mim, uma das grandes dificuldades do ensino das artes em geral, e que consiste em transmitir noções artísticas, mantendo a via aberta para a inovação e a individualidade.

Outra situação que se revelou esclarecedora é o carácter imprevisível e criativo da docência. É necessário uma constante adaptação aos acontecimentos procurando transformar dificuldades em oportunidades. Um exemplo muito interessante ocorreu na aula n. 7 quando o docente A sugeriu realizar uma passagem mais complexa da peça em estudo em “aiaiai” ao que a aluna respondeu em desabafo “uiuiui”. Esse momento foi aproveitado para estudar a passagem utilizando o “ui”, tão naturalmente suspirado, desmistificando alguma da dificuldade aparente da peça e criando uma relação positiva com o episódio. A aluna repetiu então a passagem com muito mais facilidade e leveza. Esta rapidez de raciocínio e de pensar “fora da caixa” é um exemplo de improviso e criatividade, e conclui-se que por mais esforços se façam para preparar e planificar aulas de instrumento/canto, é sempre o momento e a sua leitura que permite criar valor acrescentado às aulas previamente preparadas.

Finalmente, a relação entre professor e aluno que é muito profunda no caso da voz.

Pode realmente haver um descalabro, o professor tem muita coisa a ter em conta. Quando se diz que esta aluna é um soprano, o que é que isso quer dizer? Que repertório se dá, tudo o que é de soprano? Não. Depende da idade, depende do carácter, depende da voz. O professor deve conhecer o aluno e ter a intuição do que o aluno necessita e pode fazer (Troufa, 2015).

O acompanhamento do aluno por parte do docente tem de refletir esta especificidade. É uma união muito importante. Estão unidos pela consciência de que os seus corpos são os seus

próprios instrumentos e compreendem perfeitamente as suas vulnerabilidades e peculiaridades. Apenas cantores podem entender e ser solidários com as inconstâncias do físico e das suas implicações emocionais. De sentir que o seu instrumento não está a render o seu máximo devido a rouquidão, tosse, alergias, constipações, indigestões, azia, dores de dentes, cefaleias entre outras maleitas e, no caso das cantoras, todos os inconvenientes resultantes do ciclo vital. Apenas cantores têm de estudar poemas em várias línguas e vários estilos, para além de todas as outras questões relacionadas com a componente musical. E são os cantores que conhecem a solidão de enfrentar um público que espera sedento de ser entretido, sem o conforto de um instrumento que sirva de escudo. É muito importante organizar as aulas à volta da voz e das circunstâncias diárias. Esta sensibilidade ajuda a criar um património de confiança que permite abolir muitas barreiras que são limitantes ao crescimento vocal e emocional do aluno. O professor deve estar atento para saber dar crédito quando devido, estimular perante o marasmo, criticar o facilitismo, desculpar perante os erros, aconselhar de forma honesta e ser implacável perante preguiça.

Em jeito de conclusão das minhas observações, posso referir que um docente de canto deve reunir as seguintes características a) conhecimento técnico; b) método; c) criatividade; d) empatia; f) perseverança; g) sensibilidade; h) experiência profissional. Deve igualmente ser um exemplo, como refere Ware, de cidadão responsável.

Foi um verdadeiro privilégio ter tido a oportunidade de observar as aulas de dois docentes que aliam à competência e aos conhecimentos um conjunto de valores humanistas de base. Esta será, em última análise, o verdadeiro desafio, o de educar e não apenas ensinar.

---

## 2. Prática Educativa Supervisionada

### 2.1. Revisão Bibliográfica

#### 2.1.1. Jazz e o Ensino

The aim of jazz education should be to develop in students a sensitivity to the expressive qualities of jazz as well as to provide opportunities for musical growth through creating, performing and perceiving Jazz IAJE<sup>4</sup> (2007).

Jazz é o resultado da confluência de 3 linguagens musicais, os ritmos tradicionais e ritualísticos da África Ocidental, a harmonia Europeia e os ritmos e danças Latinas permitindo ao aluno um vasto campo de experimentação (Berendt, 1992).

Como matéria de estudo o Jazz permite estímulos de diversos tipos, sendo que o jazz vocal e a improvisação permitem uma ligação profunda à experiência musical, aprofundando as capacidades aurais de estudantes (Larson, 1995) levando muitos investigadores a considerar o canto como um recurso valioso nas aulas de instrumento (Baker, 1997a).

A pedagogia do Jazz é uma realidade da segunda metade do século XX. Antes da Segunda Grande Guerra o ensino/aprendizagem do Jazz, nos Estados Unidos, estava limitado à relação entre Mentor-Aprendiz (Caswell & Smith, 2000). Devido à popularidade crescente deste estilo existiam inúmeras oportunidades para que tal acontecesse, fosse em contacto com músicos em digressão, em Jam Sessions ou em relações de proximidade familiar ou comunitário (Berliner, 1994). Como apontamento ilustrativo Yanow (2008) refere como a famosa cantora Sophie Tucker contratou Ethel Waters e Alberta Hunter para uma serie de récitas privadas. Pretendia, com estas pequenas apresentações onde se interpretavam as “canções da moda”, absorver o estilo e o fraseio destas sublimes intérpretes do blues (Yanow, 2008, p. 17). Este foi o primeiro grande processo de divulgação do jazz e o início da sua diversificação (Gridley, 2006).

Após o regresso de grande número de soldados americanos da Segunda Grande Guerra foram instituídos cursos de instrumentista de Jazz em várias universidades com o intuito de criar ocupações e meios de subsistência para essa população que regressava à vida civil ativa (Wheaton, 1970). Estes cursos foram ministrados por professores sem experiência de docência, ou por docentes sem experiência profissional e que baseavam as matérias lecionadas apenas no seu amor pelo Jazz, sem as devidas qualificações pedagógicas (Baker, 1989, p. 14). Os primeiros cursos de Jazz, apesar de serem uma pedrada no charco, estavam mal concebidos, mal orientados e mal estruturados. Esta realidade de ensino sem rumo definido durou até ao início do anos 60 aquando da criação de cursos estruturados. Estes cursos são consequência do trabalho de um conjunto de docentes e pedagogos com experiência académica e profissional como

---

<sup>4</sup> IAJE - International Association of Jazz Educators

músicos de Jazz. Esta nova realidade teve um impacto significativo na mudança de mentalidades de todos os envolvidos, desde docentes, alunos até responsáveis das instituições de ensino. Num estudo de Snyder (1999), este recriou a realidade do ensino do Jazz em universidades americanas nos anos 60 através da análise e cruzamento de dados provenientes de diversas fontes. O estudo focou vários pontos entre os quais a evolução e aceitação dos estudos de Jazz como uma música “séria”; a imagem do Jazz dentro e fora da academia; mudanças culturais, influências e programas de Jazz mais reputados. O estudo permite acompanhar o processo de aceitação do Jazz como um estilo musical “sério” de reconhecidos méritos como matéria acadêmica de elevado valor. Este processo gradual de construção de reputação, permitiu o desenvolvimento de programas de ensino de Jazz um pouco por todo o país.

Outros estudos têm sido efectuados nos Estados Unidos e Canadá acerca da estrutura pedagógica dos currículos de cursos de Jazz (Barr, 1974; Elliott, 1983; Hinkle, 1977; Jones, 2005; Shires, 1990). Nestes tem sido demonstrada o crescimento do número de cursos de música Jazz um pouco por toda América do Norte, no entanto a maioria aponta a necessidade de modernizar e adaptar os programas para ir de encontro às necessidades presentes dos alunos (Venesile, 2010).

No que diz respeito à criação de conteúdos científicos ligados direta ou indiretamente ao jazz, estes têm sido produzidos desde finais da década de 50 do século passado (G. A. J. Aebersold, 1983; J. Aebersold, 1967; Baker, 1988; Haerle, 1978; Levine, 1995; Mehegan, 1959; Reeves, 1989; Sandole, 1977). Estes recursos são repositórios valiosos de dicas e informações compiladas por músicos experientes. Estes são um apoio muito importante para o docente que neles encontra variedade metodológica. A consulta de vários autores permite encontrar fragmentos que se adequem às necessidades metodológicas de alunos distintos com dificuldades semelhantes. Nachmanovitch, acerca deste assunto,

There is inevitably something lacking in books and other methods of teaching that stress procedures and information, even though they may contain tricks and steps that are valuable (Nachmanovich, 1990, p. 177)

Tendo a pedagogia ligada ao jazz terá cerca de 55 anos de existência com literatura própria em moldes mais ou menos académicos, não existe profundidade de campo que permita retirar conclusões fidedignas sobre os méritos efetivos dos mais divulgados. Este período em nada se compara aos mais de quatro séculos de tratados, métodos, estudos, exercícios e metodologias desenvolvidas por uma miríade de pedagogos de diferentes nacionalidades da música europeia. A prolixidade pancultural da música clássica tem sido um recurso muito valioso permitindo a proliferação de escolas, técnicas e visões. Estas constituem uma pedagogia maior que tem sido constantemente revisitada, reeditada e redescoberta por gerações de investigadores, pedagogos e alunos. Já o Jazz, para além da sua tenra idade, tem sido (nos moldes e paradigmas aceites) uma realidade Americana (com nuances regionais), mas acima de tudo vista como expressão de um povo e uma confluência de estilos, vivências e culturas. Estas questões têm sido fruto de investigação no próprios Estados Unidos, onde se discute a ausência de um plano de ensino

nacional para aquela que é considerada a sua verdadeira expressão musical (C. W. Walker, 2005).

O estudo do jazz é, de forma simplista, o desenvolvimento das competências dos seus elementos constituintes e identificadores, o conteúdo rítmico (swing) e a improvisação. Porém o improviso não é um “feudo” do jazz, mas matéria já debatida, estudada e fruto de vários tomos de exercícios e escritos por parte de compositores como Czerny, CPE Bach, Kollman, Vierling ou Hewitt (Berkowitz, 2010). No entanto, a improvisação no Jazz é parte central da experiência musical e, como tal, imprescindível para o músico que pretenda a persecução de uma carreira artística de relevo nesta área.

A improvisação *per se* não tem sido alvo da investigação e estudo que a sua importância intrínseca justificariam. Durante o século passado, e desde a publicação do *Die Improvisation in der Musik* (1938) de Ernst Ferrand, apenas a partir da década de 60 se assiste a uma publicação mais prolífica de títulos, muitos dedicados ao estudo da improvisação no jazz. Uma conclusão transversal da maioria destes estudos reside no tempo de preparação necessário para que seja possível a efetiva prática de música improvisada na performance.

Berkowitz refere que,

Improvised Performance in any tradition requires years of training to acquire the rules, conventions, and elements of the style that make up the knowledge base (Berkowitz, 2010, p. 7).

Para que sejam criadas as competências necessárias para momentos de performance óptima (ou *Flow* na terminologia adoptada por Mihály Csikszentmihalyi (Csikszentmihalyi, 1990)) deve existir uma aquisição de competências técnicas de domínio do instrumento e de competências linguísticas do estilo praticado. É igualmente importante um conhecimento aprofundado dos discursos de referência para um abastecimento constantemente do fluxo criativo. Esta aquisição de competências é morosa exigindo estudo e investigação. Um programa adequado deve não só permiti-lo como o deve implementar de forma rigorosa e implacável. A consciencialização do projeto de médio/longo prazo que a improvisação requer pode ser uma tarefa difícil para gerações que estão cada vez mais focados no agora, no instante e no próximo “trend”. É pois um labor de amor e profundo comprometimento com os desígnios do ensino que esta música necessita.

### 2.1.3. Jazz vs. Academia

Jazz musicians do not necessarily try to conform to a “conservatory” ideal sound. Their sound is unique and easy to identify. The unconventional sounds and characteristic tone quality produced by jazz musicians are an important part of the jazz aesthetic IAJE (2007).

Apesar de todas as vitórias e evoluções em termos artísticos, pedagógicos e acadêmicos ainda existe em relação ao Jazz uma sensação de condescendência nos corredores das velhas academias. Sente-se que o “Jazz” será, como ramo das ciências musicais, um produto de menor valia. Bruno Nettle na sua introdução ao livro “In the course of performance” refere que para muitos académicos e musicólogos “a improvisação é a música dos imprevidentes” (Nettle, 1998, p. 6) e mais acrescenta:

In the conception of the art music world, improvisation embodies the absence of precise planning and discipline. The most common contrast in the American public conception - it is far from descriptive of actual practice - is between composed art music and improvised jazz, in which art music is correlated with discipline, art for art's sake, reliability, and predictability, while the opposites of these characterisations apply in the case of jazz. There is further correlation between classical musicians as middle class and conventionally moral, as against the old stereotype of jazz musicians as unreliable, with unconventional dress and sexual mores, excessive use of alcohol and drugs... (Nettle 1998, p. 7).

Existe o perigo real desta imagem tornar-se sinónima do estudo do Jazz e da música improvisada como sendo de menor necessidade de zelo e empenho, uma arte de menor exigência e como tal uma saída fácil para entrada em instituições de ensino com regras de admissão mais restritas.

A criação de programas que sejam exigentes nos resultados mas realistas nos objectivos, com as condições necessárias para o seu funcionamento pode não ser suficiente como refere Wandsworth -Walker:

However, whether due to inadequate staffing, financial resources, or clinging prejudice, it still does not hold great prestige in many academic programs that base their curricula upon the propagation of classical music (C. W. Walker, 2005, p. 305).

É importante a conquista de um espaço que não signifique competição mas complemento com respeito mútuo pelos méritos e especificidades de cada um. O bom senso, o respeito mútuo e o debate de argumentos intelectualmente válidos serão sempre a forma mais adequada de ultrapassar tensões e mal entendidos. É uma situação em que todos têm a ganhar.

### 2.1.3. Jazz vs. Jazz

In particular, academic jazz programs often have been accused of being too far removed from the traditions of jazz as they developed through performance and informal learning situations (K. Prouty, 2012, p. 47).

Finalmente existem fricções entre o Jazz académico e o Jazz da comunidade. Existe o receio que os jovens músicos recém saídos das universidades, estejam a povoar o mundo do Jazz profissional com uma linguagem codificada e estandardizada (K. Prouty, 2012, p. 46)

Esta tensão entre o Jazz da academia e o da comunidade do Jazz surge pela existência de visões que não são coincidentes nas prioridades e objetivos (K. E. Prouty, 2002). A comunidade jazzística tem por vezes o receio de que a institucionalização de uma forma de arte musical baseada na tradição e no improviso possa ver essas características minorizadas pela massificação de currículos, baseados numa tradição europeia da pedagogia musical ao invés das características africanas mais tradicionais. O ensino do Jazz, da tradição e do improviso não podem ser separadas em planos distintos, são constituídos da mesma energia que tem impulsionado esta música dos campos de algodão da Geórgia para as salas de concerto mais prestigiadas do mundo. Sobre a improvisação (e creio poder estender esta citação ao Jazz em geral) Aguiar escreveu,

A improvisação é uma forma de invenção que representa o homem, as suas virtudes e as suas limitações, num jogo de transcendência vulgarmente chamado de liberdade (Aguiar, 2012, p. 320).

Existe a ideia, entre uma grande quantidade da comunidade jazzística, de que o jazz vocal não pode ser ensinado (C. W. Walker, 2005). Esta investigadora refere três questões para esta visão a) o efeito do ensino do canto jazz em vozes em formação b) o conceito de que o jazz implica a criação de um som único e pessoal (Ellington, 1973) e c) muitos improvisadores preferem manter as suas técnicas de improviso e de estudo como parte da sua individualidade (Baker, 1997b).

É um dado corrente, entre certas esferas do academismo clássico, de que o ensino do Jazz Vocal poderá ser potencialmente perigoso para vozes em formação, apesar de estudos e investigação que garantem o contrário (Spradling, 2000).

O segundo ponto relacionado com a identidade sonora de cada voz (e instrumentista) é um argumento de peso e que parece inatacável. Cada músico de Jazz procura encontrar aquele som com que se identifica interiormente. No entanto, e citando Walter Bishop, o Jazz passa por um processo de três passos, primeiro imita-se depois assimila-se e por fim inova-se (Berliner, 1994). Estas etapas não são contraditórias com o processo de ensino académico em que estes processos são igualmente baseados, ou pelo menos devem sê-lo, em programas que estejam focados em criar músicos com recursos artísticos adequados.

Por fim, o facto de vários mestres improvisadores procurarem manter as suas técnicas de estudo pessoais e intransmissíveis. Este será outro argumento relativamente fácil de desmontar pelo simples fato de hoje em dia ser praticamente impossível manter num ambiente inviolável

grande parte do conhecimento. Nas atuais sociedades de informação onde milhares, para não dizer milhões, de cérebros estão ligados em rede e promovem movimentos de estudo e investigação informais, quanto maior o secretíssimo, maior a pressão para desvendar os mistérios que encerram. Se tanto, o Jazz académico poderá sofrer de um excesso de intelectualidade que o afasta do propósito inicial desta música, ser um meio de comunicação entre improvisadores e público. Como refere Wayne Shorter

I'm drilling for wisdom. That's the challenge. I have to play wisdom and make it fun - not intellectual (Shorter, 2015).

## 2.1.4 O Jazz Vocal em Portugal

Tendo a sua origem na América, o Jazz internacionalizou-se estando globalmente disseminado. O desenvolvimento do Jazz no nosso país, apesar de não estar devidamente investigada em trabalhos específicos, está bem documentada tanto pelos arquivos do Hot Clube de Portugal, do Gabinete de Estudos de Jazz da Universidade de Aveiro, para além das memórias de muitos dos precursores do Jazz português que assistiram e muitas vezes participaram ativamente na sua divulgação inicial.

O jazz está presente em Portugal desde os anos 20 através de artigos em jornais e revistas e divulgação de gravações trazidas dos Estados Unidos. Este novo som vindo do outro lado do Atlântico foi impulsionador do surgimento de bandas ditas de Jazz, que atuavam em salões de baile, restaurantes e hotéis de Lisboa e Porto (Martins, 2006).

O surgimento dos primeiros músicos de “Jazz” (com a arbitrariedade que a expressão possa conter) está diretamente ligado ao surgimento do Hot Club de Portugal na década de 40. Fundada em 1945, foi o resultado da paixão e do entusiasmo de Luís Villas-Boas, um dos primeiros e mais ativos divulgadores do Jazz em Portugal. O Hot Club de Portugal é hoje uma das mais prestigiadas instituições ligadas ao Jazz a nível mundial.

A Escola do Hot Club de Portugal, criada em 1979 e mais tarde, em 1985, a Escola de Jazz do Porto viriam a desempenhar papel fulcral no desenvolvimento do Jazz Nacional e no surgimento das primeiras gerações de músicos com o benefício de orientação pedagógica e artística efectuada por professores, muitos com formação musical em jazz no estrangeiro (em especial Grã-Bretanha, Espanha e Alemanha), e grande experiência no meio jazzístico nacional (Velo, 2010).

A criação da Escola do Hot Club de Portugal (HCP) em 1977 foi a consequência do desenvolvimento de uma comunidade crescente de músicos, com necessidade de informação e de formação e do esforço e dedicação do contrabaixista Zé Eduardo. Por esta passaram músicos como Edgar Caramelo, Carlos Martins, Maria João, Mário Laginha, João Paulo Esteves da Silva, Jorge Reis, Laurent Filipe, Carlos Bica, Carlos Barreto, Carlos Vieira entre outros (Oliveira, 2010).

A Escola de Jazz do Porto (EJP) foi a pioneira no Norte do país em termos do ensino do Jazz. Nascida em torno da família Barreiros, esta foi um polo de aglutinação dos músicos com vontade de aprender. A atividade que a Escola desenvolveu desde a sua criação foi inestimável para o desenvolvimento do Jazz no Norte, e no Porto em particular, desde a organização de jam sessions, divulgação de música e concertos (através da projeção de vídeos) e formação de bandas e combos temáticos que tiveram grande impacto na criação de espaços com música ao vivo (Liberal, 2011).

O Jazz vocal até à década de 80 era um campo praticamente inexplorado, mas o aparecimento de um conjunto de vocalistas viria a revolucionar e criar o Jazz vocal português, nomeadamente Maria João, Maria Viana, Paula Oliveira, Fátima Serro e Maria Anadon. Estas vocalistas foram as primeiras a gravar discos de Jazz vocal em Portugal, a criar os seus próprios grupos e a divulgar a sua arte pelo país, de forma mais concreta e contínua. Paula Oliveira acerca do assunto refere que:

“Quando comecei, não havia ninguém para ensinar e ajudar numa estratégia organizada... Eu tenho recordações muito positivas sobre o período em que cresci como cantora e considero um privilégio ter vivido essas experiências, apesar das ditas "dificuldades" de uma comunidade (a do Jazz) pouco afirmada no meio artístico em Portugal” (in Pereira, 2011, p. 11)

De então, para além dos Cursos Superiores de Jazz existentes em Lisboa, Porto, e Évora existem várias instituições que se dedicam ao ensino do Jazz (para além do Hot Club e da Escola de Jazz do Porto) como por exemplo a JBJazz, Escola de Jazz do Barreiro, Escola de Jazz e Música Moderna de Almada, a Academia Valentim de Carvalho, a Escola de Jazz Torres Novas, Escola de Artes de Sines, os Cursos Profissionais do Conservatório Regional da Branca e do Conservatório de Coimbra e a variante de Jazz do Conservatório de Música do Porto.

O Jazz vocal português também tem conhecido uma expansão considerável em número e qualidade com novas vozes (Rita Martins, Joana Machado, Marta Hugon, Maria João Mendes, Sara Serpa, Sofia Ribeiro), novos projetos (Trupe Vocal, Conferência dos Sons, Quinto Elemento, Jogo de Damas) e novas fusões entre o Jazz e uma emergente Lusofonia.

Tem sido visível um desconhecimento deste esforço de criação de um ramo destinado ao estudo do Jazz e da música improvisada a nível do ensino médio. Para esta aparente invisibilidade do Jazz, podem contribuir vários fatores, sendo os mais importantes a tradição de ensino de música clássica, da incapacidade de ser criada uma maior visibilidade dos resultados dos alunos pela falta de recursos humanos e de oportunidades para atuação de combos e músicos em ambientes adequados.

## 2.1.5. Ensino do Jazz Vocal

Expressing oneself musically is as natural as expressing oneself verbally IAJE (2007).

No jazz em geral e no canto em particular existem várias questões que devem ser postas. O que ensinar? Como ensinar? De que forma e quem o deve fazer?

O ensino deverá, ao invés da transmissão de conhecimento, permitir que o conhecimento seja facilitado por 4 dimensões a) estruturar o conhecimento, b) motivar o conhecimento, c) encorajar a atividade e o conhecimento e d) estabelecimento de relações interpessoais que conduzam ao conhecimento (in Hallam, 2006, p. 165). Esta investigadora tem-se debruçado sobre a problemática do ensino da música tendo publicado as suas reflexões no seu livro “Music Psychology in Education”. Hallam conclui que os professores de música podem melhorar as condições de aprendizagem ao:

- a) modelar processos de aprendizagem num vasto espectro de tarefas;
- b) discutir processos alternativos de progressão
- c) auxiliando estudantes a entender as suas fraquezas e capacidades (pontos fortes)
- d) orientando os alunos na avaliação dos seus trabalhos
- e) levando os alunos a explicar assuntos uns aos outros e a avaliar os seus trabalhos em conjunto
- f) demonstrando
- g) permitindo que alunos cometam erros
- h) desenvolvendo as capacidades dos alunos resolverem as suas dificuldades (autonomia)
- i) permitindo que os alunos aprendam sem orientação
- j) motivando os alunos possibilitando escolhas
- k) criar uma rotina de conversas para a reflexão sobre as tarefas em execução e as concluídas (Hallam, 2006, pp. 177-178).

O ensino do Jazz, na sua variedade vocal, deve ser guiada por estas orientações pois é um campo muito vasto e extremamente complexo. Em Portugal o ensino do Jazz é um componente recente do currículo académico. Apesar de ser importante uma maior formação de professores e profissionais de pedagogia musical o ensino da vertente vocal do Jazz parece estar num campo à parte. A voz sendo um instrumento orgânico está dependente de mecanismos internos invisíveis. Muitos dos processos, técnicas e metodologias utilizadas no ensino de outros instrumentos podem ser insuficientes tendo em conta as especificidades do canto, sendo necessário a adaptação para casos específicos de vozes específicas (C. W. Walker, 2005). Os métodos mais tradicionais utilizados por instrumentistas têm tido sucesso limitado, porventura devido ao ênfase em relações de escala e acorde entre outras. É necessário mais investigação para promover a criação de metodologias mais adequadas para lidar com as especificidades da voz como instrumento.

Segundo Prouty existem duas tendências fundamentais no ensino do jazz, a abordagem baseada na teoria e a prática. Na abordagem teórica os temas são analisados pelo seu contido melódico e harmônico levando ao estudo das várias possibilidades que esses conteúdos possibilitam. Na abordagem prática são estudadas gravações e transcrições de solos para penetrar na cabeça do performer e daí entender quais as técnicas, metodologias e linguagens utilizadas (K. E. Prouty, 2002).

Num estudo realizado em 2005 por Wadsworth-Walker sobre a pedagogia da improvisação vocal esta investigadora enviou inquéritos a músicos e pedagogos acerca dos métodos mais adequados e das abordagens mais eficazes. As respostas foram depois relacionadas com uma série de entrevistas efetuadas a mestre pedagogos. Os resultados sugerem um conjunto de métodos e atividades consideradas mais ou menos eficazes na melhoria da improvisação vocal. As respostas foram organizadas em três tipos de atividades ou experiências diferentes a) experiência jazzística (audição de jazz, capacidade imitativa, transcrição de solos e estudo de standards de jazz); b) a experiência vocal (estudo da técnica vocal, frequência de classes de conjunto vocal tradicional e vocalização de estruturas harmónicas) e c) experiência teórica (práticas de teclado, estudo de teoria musical, solfejo). Os resultados obtidos demonstram uma diversidade de opiniões entre os vários participantes com algumas revelações interessantes. Das mais importantes refira-se a grande importância da audição de Jazz, transcrição de solos, vocalização de estruturas harmónicas e estudo de harmonia para o apuro das capacidades de improvisação (C. W. Walker, 2005).

Já o ensino da improvisação tem tido um sucesso mais abrangente pela sua importância como promotor da criatividade no aluno e performer (Venesile, 2010). Dos inúmeros estudos efetuados sobre a improvisação duas limitações importantes são referidas para a aquisição de competências no improviso e que são a base de dados interna (o que o improvisador transmite aquando da sua execução) e as referências externas (ideias e conceitos culturais que orientam as opções durante o processo de improvisação) (Kenny, 2002). No caso do Jazz vocal, a base de dados interna será constituída pelos conhecimentos de teoria musical e técnica vocal. As referências serão constituídos pelos elementos chave da cultura jazzística. Entre elas as transcrições de solos emblemáticos, audição de gravações, entre outras (Pressing, 1988, 1998). Sendo uma componente estruturante do jazz a sua aprendizagem requer um estudo moroso.

Berliner refere,

(...) jazz musicians must commit endless hours to practicing improvisation - mentally simulating the conditions of live performance events (Berliner, 1994, p. 205).

Comparativamente ao ensino da música clássica existem poucos recursos educativos provados em termos da pedagogia do Jazz (Baker, 1988) e direccionados ao jazz vocal o número é ainda menor (Cooper, 1992). Apesar dos avanços que têm sido efectuados por investigadores no campo do improviso no jazz vocal (Greenagel, 1994) e dos modelos propostos para o ensino do Jazz vocal (Anderson, 1974; Azzara, 1999; Fredrickson, 1994, 2003; May, 2003) a quantidade de recursos pedagógicos são escassos (C. W. Walker, 2005). Uma das razões apontados para

esta escassez de meios será a crença de que cantar estilos de música mais populares possa ser prejudicial a vozes em formação (Edwin, 2004). Preconiza-se que um programa apoiado na pedagogia vocal com base na tradição do bel canto poderia evitar alguns dos problemas apontados (Goetze, 2000). É plausível que a busca de sons originais e diferentes possam levar a execuções vocais inadequadas. No entanto existem vários tipos de canto tradicional de outras culturas que têm existido durante gerações sem prejuízo aparente para os seus praticantes. Acerca desta questão Ware, refere

Most types of popular music can be preformed with functionally correct vocal production, using the natural voice with which each individual is endowed. As singers and teachers of singing, it is our collective responsibility to uphold and promote high standards in the vocal art. (Ware, 1998, p. 10).

O treino auditivo é um fator fundamental no improviso no Jazz (Caspurro, 2006). Como é referido por Baker (1997) é necessário “ouvir os acordes” para ser capaz de antecipar musicalmente o futuro. São vários os manuais destinados ao Jazz Vocal sob esta premissa de repetição, treino auditivo e *call and response* com o objetivo de desenvolver o improviso no estudante (Stoloff, 1996; Weir, 2001). Patrice Madura Ward-Steinman aconselha igualmente a utilização de exercícios baseados em material e estilos mais familiares aos alunos como a pop, o rock ou os blues. (Madura, 1991, 1996; Ward-Steinman, 2007, 2008). Aliás esta investigadora tem sido uma das mais prolíficas autoras sobre o assunto do jazz vocal, em especial o improviso vocal. Das várias conclusões dos seus estudos salienta-se o ênfase posto sobre a importância em ouvir gravações, transcrição de solos e estudo de teoria e harmonia (e conseqüente treino auditivo) para o estudo, melhoria e aquisição de competências em improviso vocal (Madura, 1996).

Num projeto de investigação realizado durante o Mestrado de Interpretação Artística foi encontrado uma relação positiva entre a melhoria na improvisação vocal e no sentimento de confiança, sentimento este que era promovido pela execução de várias atividades entre elas a transcrição de solos de mestres improvisadores e a audição de Jazz (Pereira, 2011).

Como sùmula de todas estas opiniões posso referir as recomendações da IAJE sobre as componentes fundamentais para o ensino do Jazz. Estas serão a) treino auditivo (capacidade imitativa, reconhecimento de acordes e escalas, transcrição de solos, etc.); b) ritmo (sensação de swing, ritmos latinos, compassos de vários tipos, sincopação); c) composição / improvisação; d) história do jazz (várias épocas, estilos, músicos e gravações de referência); e) teoria e harmonia jazz; f) práticas de teclado e g) competências específicas instrumentais / vocais.

São várias os desafios que se põem à criação de programas adequados ao ensino do Jazz, em especial da sua componente vocal. O ensino e desenvolvimento da improvisação musical tem sido comparado aprendizagem de uma linguagem (W. F. Walker, 1994). É necessário um período de maturação que não acompanha a curva de aprendizagem de um curso de 3 anos (como é o caso do curso de canto na variante Jazz do Conservatório de Música do Porto). É como tal fundamental motivar os alunos a multiplicar o tempo de estudo com atividades como a observação de vídeos, a assistência de concertos, a participação em combos e jam sessions e a audição de gravações dos

mestres improvisadores. Esta é considerada, segundo vários textos, fundamental equiparando-se as gravações de jazz a “livros” de ensino ou de metodologias para os estudantes de Jazz (K. Prouty, 2012, p. 52). Berkowitz afirma

Similarly in jazz, getting immersed in the jazz scene, listening to recordings, and imitating past members are key elements in a musician’s training (Berkowitz, 2010, p. 86)

Pressing refere que a aprendizagem do Jazz é uma situação à parte em relação à prática deliberada<sup>5</sup> da qual dependerá a conjugação de várias atividades em simultâneo (Pressing, 1998). Qualquer programa que tenha pretensões em fornecer uma educação de qualidade no ensino do Jazz vocal deve ter em conta todas estas recomendações. A ausência ou desequilíbrio entre os seus componentes poderá pôr em desgoberno a mente do jovem aluno em busca de orientação nos seus estudos de Jazz. Citando Aguiar (2012),

A prática dentro do jazz constitui uma experiência paralela de outra dimensão, não pela qualidade da música ou pela excelência dos percorremos, mas pela especificidade da sua prática e das sinergias que desenvolve (Aguiar, 2012, p. 12).

## 2.2. Reflexão sobre a Prática Educativa Supervisionada

A Prática Educativa (PE), que tive a oportunidade de realizar, foi-no em circunstâncias ímpares numa classe de conjunto de Jazz do Conservatório de Música do Porto. Esta, ministrada pelo docente responsável pelas classes de conjunto do Jazz (doravante designada por combo) era constituída por três elementos, um aluno do 11º ano de piano variante jazz, uma aluna do 11º ano integrado do curso de canto variante Jazz (que acumulava as funções de contrabaixista) e finalmente um aluno do 10º ano integrado do curso complementar de percussão. Não foi possível encontrar um programa específico para as aulas de combo. Esta é uma lacuna que necessita ser colmatada com a maior brevidade possível de forma a poder alicerçar a continuidade dos estudos de Jazz com um conjunto de objetivos e estratégias adequadas. No que diz respeito aos alunos segue-se uma breve caracterização.

**Aluna E** - proveniente do Porto, com 16 anos, a aluna realizou toda a sua formação musical no Conservatório de Música do Porto desde o 4º ano. Frequentou até ao 10º ano o curso de contrabaixo tendo mudado nesse ano para Canto Jazz. Frequenta o 11º ano do curso complementar no regime integrado.

**Aluno F** - O aluno é do Porto e tem um percurso semelhante à aluna E. Frequenta o Conservatório de Música do Porto desde o 5º ano em estudos de piano e ingressou à 2 anos no curso de Piano Jazz. Frequenta o 11º ano do curso complementar de Piano no regime integrado.

---

<sup>5</sup> Por prática deliberada considera-se uma atividade altamente estruturada ligada ao objetivo específico de melhoria da performance. No caso da música refere a prática do instrumento sob orientação de um expert durante a duração de um programa de desenvolvimento de características de excelência (Ericsson, Prietula, & Cokely, 2007).

**Aluno G** - Natural de Espinho, o aluno tem 15 anos e frequenta o 10º ano do Curso Complementar de Percussão em regime integrado. Iniciou os estudos musicais na Academia de Paços de Brandão tendo mudado no ano letivo de 2014/15 para o Conservatório de Música do Porto.

Este trio formou um típico trio de Jazz, apesar da dupla função da cantora/contrabaixista. As aulas assistidas, num total de 21, decorreram entre 6 de Novembro a 14 de Maio, todas as quintas feiras entre as 10:10 e as 11:40 na sala -2.03 do Conservatório de Música do Porto.

Durante a duração desta PE cumpro com o estipulado no plano de estudos com a devida planificação a ser enviada em tempo útil ao professor cooperante de forma a permitir o seu auxílio e colaboração na preparação de cada aula. Devido às dificuldades iniciais de arranque da prática educativa foi necessário proceder a alguns ajustes, de forma a não interferir com as atividades letivas dos alunos nem com as do docente.

A sala onde decorreram as aulas reúne a maior parte das condições necessárias para a realização de aulas de classe de combo. A sala está tratada acusticamente tendo com uma bateria completa, um contrabaixo e amplificação, um piano vertical, um piano eléctrico, um vibrafone, amplificação para guitarra e um computador ligado à internet com sistema de som. O único equipamento em falta é de amplificação da voz. Esta pecha tem influência direta no aproveitamento da aluna de canto que tem de competir com os demais instrumentos levando a esforço vocal indesejado. Seria de todo urgente a aquisição de material que permita uma prática efetiva a nível do canto. Estas considerações foram discutidas com a direção do Conservatório tendo sido mostrada abertura a que esse mesmos equipamentos possam ser postos à disposição dos alunos.

O facto de não ter sido possível a realização da PE com outro docente da área do Jazz vocal foi uma dificuldade inicial que criou uma necessidade de adaptação. Ter sido realizado num ambiente conjunto, em que a cantora é ao mesmo tempo contrabaixista foi um desafio maior. Devo referir que todas estas limitações, aparentemente insanáveis e indesejáveis, acabaram por permitir uma experiência mais abrangente em que pude pôr à prova as minhas capacidades de liderança, de conhecimentos musicais, aptidões pedagógicas e artísticas de forma a cumprir com as tarefas que me estavam destinadas, mas igualmente merecer a confiança depositada em mim por docente e alunos. A dificuldade em lidar com vocalistas em contexto de combo está sempre presente, seja pela especificidade do instrumento, seja pela tensão histórica entre instrumentistas e cantores (Weir, 1998). Junte-se a esta o papel importantíssimo do contrabaixo como elemento pendular de base entre o ritmo e a harmonia, e a dificuldade torna-se exponencialmente maior. Assim sendo, tenho de expressar a minha admiração e apreço pelo ambiente de colaboração, entajuda e paciência do professor cooperante para vir em meu auxílio quando necessário, e dos alunos pela a concentração e boa disposição.

De acordo com o estipulado para a disciplina, orientei o planeamento das minhas aulas em três vetores. O primeiro, o da execução instrumental em que todos os elementos por mais simples e fugazes teriam de ser executados com precisão e bom som (em ligação com os docentes de

instrumento de cada um dos alunos). O segundo vetor, o da linguagem jazzística em que seriam trabalhadas questões identificadoras de som e ritmo adequados e, igualmente, por elementos de estudo da improvisação. Por fim, o vetor artístico em que as várias componentes seriam vistas à luz da sua importância em ambiente de concerto e de ligação com outros instrumentistas. Neste último seriam abordadas questões como interação entre músicos, solistas e discurso musical conjunto.

Durante as 21 sessões foram estudados 5 peças com determinados objetivos específicos mas todos orientados para um único objetivo final, a criação em tempo real de experiências musicais em conjunto. Nas planificações das aulas (em anexo) foram utilizados descritores muito simples, de forma que os alunos tivessem a capacidade de se avaliarem não apenas individualmente mas como parte de um *ensemble*. Achei que uma especificação muito pormenorizada poderia levar a um fraccionamento em demasia das aulas. Esta dispersão levaria a muitas pausas e interrupções de atividade conjunta para resolução de questões, que se iriam tornar cada vez mais específicas do instrumento. Para que a experiência musical conjunta tenha o maior alcance creio ser necessário que os alunos passem o maior tempo possível a tocar, de forma a desenvolver um ouvido crítico do próprio som do *ensemble*.

A utilização de elementos de informação em tempo real como a pesquisa de informações na internet e de exemplos em plataformas como o Youtube ou o Spotify foram igualmente recursos utilizados com frequência. A possibilidade de apresentar exemplos em áudio ou vídeo tornou-se uma ferramenta de valor, quando a sua utilização é uma mais valia às matérias a desenvolver.

### 2.2.1. “Work Song” (Nat Aderley/ Oscar Brown Jr., 1960)

O primeiro tema que decidi apresentar aos alunos foi um clássico de Nat Adderley intitulado “Work Song”. A escolha desta peça deveu-se à sua estrutura harmónica simples e baseada no Blues. Por outro lado é reminescente das raízes mais tradicionais da gênese do Jazz com as chamadas Work Songs ou canções de trabalho. Outra das razões para a escolha desta peça foi a existência de um grande numero de versões (vocais e instrumentais) para permitir a pesquisa aos alunos.

Os alunos demonstram muita atenção aos detalhes e satisfação com o tema para estudo apontando pormenores e passagens que achavam mais interessantes. Procedemos à leitura vocal deste tema (assim como nos demais temas estudados) que foi algo difícil num primeiro momento pela falta de à vontade demonstrada pelos dois elementos masculinos. A aluna E, como estudante de canto, demonstrou mais facilidade, ainda assim com algumas lacunas a nível técnico e ritmo.

A leitura com instrumentos revelou-se ainda mais complicada pela falta de rotina do pianista na leitura de cifras. Foi necessário acompanhar a leitura com exemplos de *voicings* simples. Foi sugerido pedir apoio ao professor de instrumento de forma a encontrar mais estratégias de execução. O baterista tem algumas dificuldades de base na descodificação do swing, mas compensa ao demonstrar facilidade na aprendizagem de elementos rítmicos.

A aluna E, apesar de ter estudado contrabaixo antes de ingressar no curso de canto tem falta de conhecimentos de leitura de cifras aquando do walking bass<sup>6</sup>. Foi sugerido a transcrição de uma linha de baixo que sirva de guia. No campo do canto esteve mais descontraída, apesar de estar a dividir a atenção pelo contrabaixo e a voz.

Na aula n. 3 a aluna E apresentou um arranjo próprio da peça. O arranjo apresentado estava bem formulado com partituras bem redigidas com algumas pequenas incorreções que foram corrigidas em conjunto o que permitiu um momento oportuno de revisão de alguns conceitos teóricos. A aluna teve alguma dificuldade em explicar alguns conceitos como o da mudança de andamento. No caso a passagem de tocar “a 2” para tocar “a 4”. Foi também um boa oportunidade para explicar, em especial ao baterista, em que consiste e como se executa.

O tema foi interpretado tendo por base as indicações da aluna. Decidi permitir que estes se organizassem da melhor forma para promover uma maior autonomia de estudo. Grande parte das aulas foram passadas a repetir algumas marcações e frases em uníssono.

Ainda se notaram muitas dificuldade na execução das cifras e no swing na quinta aula. Foi notória a falta de estudo e refletiu-se no som geral. Achei que seria oportuno realizar alguns exercícios mais monótonos para os obrigar a apresentar os temas melhor preparados. Assim passaram grande parte da aula a repetir a grelha harmónica de forma lenta. Foi notória a frustração geral mas decidi manter o exercício durante a maior parte da aula. Achei que seria uma boa oportunidade para demonstrar a necessidade de estudo o que iria suceder caso não tivessem os seus trabalhos preparatórios realizados. A aposta foi ganha pois na aula seguinte todos demonstraram mais segurança e conhecimento do tema fruto do estudo efetuado durante a semana. Os exercícios de improvisação demonstraram muito pouco à vontade de todos. A aluna E estava a apresentar melhorias a nível da junção das melodias vocais com o contrabaixo. Ainda assim foram melhorias ligeiras.

### 2.2.2. Blues Medley (vários autores)

O segundo tema foi escolhido como auxiliar de ensino da improvisação com base nos Blues. Como refere Pinfeld

*The blues is the seminal thread in the fabric of African-American music* (Pinfeld, 1997, p. 88).

Lou Donaldson aconselha jovens praticantes a absorverem a linguagem dos blues para poderem incorporar nas suas improvisações (Berliner, 1994, p. 68). No entanto uma das afirmações mais categóricas sobre a importância da prática e estudo dos Blues vem de Wynton Marsalis que afirma *“The Blues is the key to playing Jazz”* (Berliner, 1994, p. 162). O objetivo foi poder praticar a improvisação com base em escalas pentatónicas e também com a utilização de melodias distintas de peças clássicas do repertório. Esta ligação da aprendizagem de melodias

---

<sup>6</sup> Walking Bass - Linha melódica tocada pelo contrabaixo em semínimas num compasso 4/4, constituída geralmente por notas em movimento de graus conjunto ou por intervalos em padrões que não estão necessariamente limitadas às notas constituintes das harmonias (Feather, 1988, p. 1257) - Tradução do autor.

com a improvisação está documentada por Azzara (1999) que refere a criação de uma base de dados de melodias como muito importante para o desenvolvimento de rotinas e capacidades improvisativas. Esta tendência é também referida por Berkowitz que relaciona a existência de bases de dados com informação que é necessária à criação de linguagem durante a improvisação. Estas bases de dados funcionam como vocabulário e o estudo de melodias distintas permite o seu desenvolvimento.

Sendo a estrutura harmónica do Blues um padrão que faz parte dos conhecimentos básicos dos músicos de jazz, para a ligação dos três temas foi proposto a realização de um arranjo que permita a distinção clara entre os elementos constituintes. Foi uma oportunidade para promover o trabalho em grupo na concepção do arranjo. A criação de arranjos envolve várias competências desde logo conhecimentos teóricos de harmonia, competências a nível de conhecimentos de linguagem do Jazz e competências de escrita para produção de partituras funcionais e isentas de erros. Os três blues utilizados nesta atividade foram “Billie’s Bounce” e “Au privave” de Charlie Parker e “Tenor Madness” de Sonny Rollins.

Os alunos estiveram muito ativos com as atividades de composição do arranjo. Propuseram ideias interessantes desde a mudança de tonalidade para distinguir os vários momentos, marcações rítmicas em determinadas passagens e distribuição de solos pelos vários temas. Demonstram grande motivação neste projeto pois são linguagens de fácil aprendizagem que lhes permite experimentar ideias cada vez mais ousadas. Este tipo de atividades motivadoras são muito importantes para criar rotinas de trabalho entre os vários elementos do combo. O conceito de unidade no Jazz é muito valiosa perante a ideia de individualidade que por vezes é dada. O trio de Jazz apenas funciona como um único elemento, com várias valências, vários papéis e várias nuances. Mas o todo é a verdadeira alma da experiência jazzística. Como refere Ingrid Monsson

Soloist in the front line rely upon rhythm section players to improvise appropriate rhythmic feels or grooves against which they can weave their improvised melodies. An imaginative rhythm section can inspire a soloist to project his or her most vibrant voice, while disinterested accompaniment can thwart even the strongest artist (Monson, 1996, p. 1)

Os alunos começam a entender-se como uma secção e não como indivíduos o que é importante na aquisição de competências na classe de conjunto.

Os improvisos ainda são algo débeis e básicos embora já se note uma maior vontade de realizar e executar ideias e conceitos mais complexos. A utilização da escala Blues e pentatónicas tem aliviado a pressão do improviso mas ainda se sentem inseguros a apresentar ideias mais interessantes. A insistência em exercícios de improvisação é importante para que os alunos percam o medo e arrisquem mais nas suas escolhas. Para Nachmanovitch o poder dos erros é de valor incalculável. Permite balizar os nossos progressos, descobrir a utilidade de vários exercícios e técnicas e desmistificar conceitos. É uma das fases mais importantes da aprendizagem, aquela em que encontramos as nossas debilidades e forças. No jazz é parte integrante do desenvolvimento da linguagem e um passo importante para que o aluno se afaste da partitura e

da estrutura imutável para o palco mental onde surgem as criações. Aliás Miles Davis dizia acerca do assunto, “Do not fear mistakes. There are none.” (Nachmanovich, 1990, p. 88).

O arranjo criado pelos alunos passa por executar os três temas em sucessão sendo o 1º e último em Fá Maior e o tema central em C Maj. Cada aluno executaria um solo em cada um dos temas. Devido à dificuldade em permanecer focada no ritmo do contrabaixo e na improvisação vocal propus a execução de “stop-time”<sup>7</sup> durante o seu solo para facilitar. A nível rítmico o aluno G sendo estudante de percussão, sem grande apoio em termos de discurso rítmico na linguagem do Jazz, sentiu dificuldades em sentir o swing, em especial a sincopação básica que o caracteriza. Por outro lado o tempo flutuava em demasia. Neste tipo de situação apenas pude aconselhar a audição de alguns bateristas de referência com Art Blakey, Philly Joe Jones, Buddy Rich ou Gene Krupa para adquirir bases mais sólidas em termos de linguagem e o estudo com metrônomo para melhorar o tempo e a resistência física. A forma como se sente o tempo e como essa sensação varia influencia o tipo de improviso ao longo de uma atuação. Fred Hersch refere que para “swingar” o baterista não deve apenas se aproximar das questões musicais do swing, mas que o ritmo deve ser físico (Berliner, 1994, p. 152).

As aulas seguintes foram preenchidas com repetições dos dois temas, com ênfase nas transições entre as partes do arranjo e na improvisação.

### 2.2.3. Nature Boy (Eben Abhez, 1948)

Na aula n. 10, com o objetivo da participação numa audição de turma, foi proposto o estudo do tema “Nature Boy” de Eben Abhez tendo como base a versão de Lisa Ekdahl do disco de 1998 “Back to Earth”. O objetivo deste projeto residia na transcrição do tema nos seus vários elementos constituintes. A transcrição de solos é referida como uma das principais atividades promotoras do desenvolvimento das capacidades de improvisação a par da audição de gravações de Jazz. Com este projeto pretendi pôr em evidência estas duas componentes fundamentais na aprendizagem do estilo. A versão em estudo é composta pelos mesmos instrumentos o que daria a cada uma dos elementos tarefas muito específicas. Apenas a aluna E teria trabalho dobrado pois para além de ter de cantar o tema teria igualmente de transcrever a parte do contrabaixo.

A transcrição de solos e temas de discos de referência é considerado uma das atividades mais valiosas para a aquisição de elementos linguísticos no Jazz (Baker, 1988; Coker, 2008; Madura, 1996; Pereira, 2011; Venesile, 2010; C. W. Walker, 2005; Weir, 2001). Segundo Dave Liebman existem dois tipos de transcrição, a mental e a concreta (partitura). A transcrição mental será a memorização das notas, ritmos e nuances específicas do que foi realizado pelo músico responsável pela execução original. A transcrição concreta é a passagem para a partitura do que

---

<sup>7</sup> Stop-Time - É uma técnica utilizada para realçar a ação de um cantor ou um solista. O ensemble ou acompanhador repete um unísono rítmico que consiste em acentuações fortes e pausas.(...) Um tipo mais recente de stop-time ocorre em blues urbanos e outros géneros populares em que, nos compassos iniciais de uma progressão blues de 12 compassos, o ensemble acentua o primeiro tempo de cada compasso deixando o cantor ou solista em destaque. (Feather, 1988, p. 1164). Tradução do autor.

se ouve. Segundo este músico e pedagogo, a segunda não deve ser realizada antes da primeira (Liebman, 2011). A razão desta premissa reside na incapacidade ou imperfeição da notação tradicional para captar a essência do improvisador, assim como, ser demasiado rígida para veicular as subtilezas do discurso rítmico do Jazz (Berliner, 1994, p. 158). Esta é um dos grandes entraves ao ensino do Jazz e da sua linguagem específica. O docente deve incutir no aluno a necessidade de ouvir discos, não apenas canções, de forma a criar uma ligação mais profunda da obra de arte que permita uma perspectiva mais abrangente do estilo musical. Como docente tenho incluído, ao longo das minhas aulas de instrumento, trabalhos que consistem na audição e comentário de discos. Não apenas da música, mas igualmente da componente gráfica. Se esta tem ou não ligação com o conteúdo, ou, se o título do álbum descreve de alguma forma esse conteúdo. Acho importante evidenciar a sensação de obra artística completa numa geração da audição aleatória. A resposta a estes projetos de audição e de crítica têm revelado respostas inesperadas e interessantes que abrangem um espectro largo de sensações variando entre o desinteresse e abulia de quem executa por obrigação (com evoluções mais lentas) e os alunos que o tornam numa rotina agradável (com evoluções mais visíveis).

O tema inicia com o contrabaixo e a voz em dueto. Este foi um desafio muito ambicioso para a aluna que teve de aprender as duas partes em separado. Na versão estudada esta é realizada por dois músicos. A parte inicial do arranjo estava bastante inseguro, pois a cantora/contrabaixista tinha de integrar a execução da melodia com o preenchimento e acompanhamento do contrabaixo.

Nada é mais motivante que a participação numa audição perante os colegas. Estes fizeram um esforço assinalável para melhorar a interpretação do tema com vista à participação na audição de turma. A intensidade de estudo aumentou, os alunos organizaram-se de forma a agendar ensaios extra e na aula n. 14 foram realizados várias ensaios de pormenores que estavam a ser mal executados como passagens entre secções e finais. Foi também uma oportunidade de trabalhar mais calmamente questões de ordem vocal.

A aluna tem uma voz branca, suave e ainda pequena devido à idade. Tem evoluído lentamente mas alguns fatores externos não têm auxiliado a um progresso mais rápido. Uma das questões está relacionada com a falta de contrabaixistas a estudar Jazz no Conservatório. Esta falta leva a que alunos com conhecimentos e experiência no estudo deste instrumento estejam a ser constantemente solicitados para participação em combos, orquestras e audições. Esta sobrecarga de projetos artísticos, apesar de benéfico para a evolução musical do aluno tiram tempo de estudo do seu instrumento principal, que neste caso é a voz. Outro constrangimento é de ordem logístico e prende-se com a falta de amplificação adequada para a voz. O som típico do jazz vocal, desde a advento de microfones com capacidade de captação mais fidedigno e maior sensibilidade, é redondo, íntimo, timbrado com grandes variações dinâmicas. A ausência de equipamento de amplificação dificulta imenso o papel do cantor que tem de competir com os demais instrumentos o que impede a utilização de determinadas dinâmicas e timbres que seriam mais adequadas a determinadas passagens. Assim, e apesar de alertar os colegas para a situação, por vezes a aluna estava em silêncio apenas cumprindo com as funções de

contrabaixista. Uma terceira limitação já referida é a função dupla de cantora e contrabaixista que por vezes era o inverso. Apesar de considerar que a médio prazo essa dupla função será uma mais valia, como no caso de Esperanza Spaulding (referência para a aluna), é de momento um entrave a um desenvolvimento mais rápido.

A aula n. 15 realizou-se já após a participação na audição de turma e foi possível, através do visionamento de vídeos gravados por familiares e amigos, fazer uma avaliação às prestações do trio nas duas peças interpretadas, “Nature Boy” e “Work Song”. Após essa visualização foi realizado uma pequena tertúlia acerca dos méritos e lacunas da participação na audição. Esta foi, de forma dissimulada, um momento importante de autoavaliação. Este efeito de prestidigitação permitiu uma honestidade e capacidade analítica muito superior aos momentos de autoavaliação típicos. Sem o constrangimento da valorização pessoal foi possível entender qual o grau de consciência da prestação de cada um, das suas visões sobre as aulas e os objetivos definidos e em especial quais os objetivos a médio prazo de cada um. Achei extremamente interessante o debate entre os três acerca dos méritos de cada um, rebatendo julgamentos demasiado autodepreciativo dos colegas. Por outro lado, foi muito interessante reparar na atenção e interesse nos comentários do professor cooperante e meus acerca do que acabamos de ver. Algumas das conclusões mais importantes foram a) a consciencialização do progresso efetuado nas últimas semanas com um aumento da frequência de estudo e dos ensaios; b) a compreensão do papel do indivíduo na totalidade do som e do lugar de cada um, especialmente quando esses espaços não eram devidamente respeitados; c) o impacto da música nos colegas e por fim d) a necessidade de aprofundar o estudo de cada um no seu instrumento específico. Findo este momento de análise e discussão focamos o nosso interesse na resolução de questões específicas que foram identificados na visualização do vídeo.

#### 2.2.4. I Got Rhythm (George & Ira Gershwin, 1930)

O quarto tema, sugerido pelo docente cooperante, foi o estudo de “I Got Rhythm” de George Gershwin. A forma AABA da peça rapidamente se tornou num lugar comum entre músicos de Jazz inspirando uma série de outras composições baseadas na sua estrutura harmónica (ex. “Óleo” de Sonny Rollins, “The Theme” de Miles Davis, “Anthropology”, “Moose The Mooch” e “Steeplechase” de Charlie Parker). Esta sequência harmónica pode ser bastante desafiadora e tornou-se um parâmetro de avaliação de competências entre músicos de Jazz (Levine, 1995, p. 237). A análise harmónica deste tema preencheu a primeira parte da aula e permitiu tirar algumas dúvidas em termos teóricos. O efeito de estímulo da participação na audição desvaneceu, principalmente com a necessidade de estudar para disciplinas da componente geral. As partes do contrabaixo e do piano sendo mais exigentes demoraram mais tempo a ser estudadas. Como é hábito foi pedido que os alunos ouvissem algumas versões. Ao pianista foi ainda pedido que abordasse o tema com

o professor de instrumento e à contrabaixista a transcrição de um chorus<sup>8</sup> de um baixista de referência. O professor cooperante facultou à aluna uma partitura com uma linha já escrita que teria de transpôr para a tonalidade correta.

A peça em questão é geralmente interpretada em andamento rápido mas nas primeiras aulas foi executada em tempos mais moderados com uma aumento gradual do andamento. Para tornar mais motivante o estudo fizemos um pequeno jogo, ou desafio à volta do aumento do andamento. O objetivo do jogo era conseguir tocar dois chorus do tema sem enganar para aumentar o tempo em 10 bpm<sup>9</sup>. Sou apologista da utilização de metodologias que envolvam uma componente lúdica no processo de estudo, desde que permita alcançar determinados objetivos específicos. Estes jogos ou desafios podem ser programados, mas por vezes são fruto da oportunidade. Estas surgem de uma constatação ou da necessidade de tornar mais apelativo um exercício mais monótono ou repetitivo, como foi o caso. Como refere Brougère (2002) acerca da educação das criança estas são iniciadas na brincadeira pelas pessoas que cuidam dela. Na sala de aula é o docente que tem esse papel. Mark Twain escreveu que “trabalho e brincar são palavras diferentes utilizadas para descrever a mesma coisa sob condições distintas”. Existem vários episódios que ilustram esta criação de jogos e desafios para alcançar determinados objetivos. Por exemplo a forma bastante original que Frank Sinatra utilizou para desenvolver a sua respiração ao criar um jogo em que cantava mentalmente frases de canções nadando debaixo de água só vindo à superfície quando estas chegassem ao fim (Pinfold, 1997). Posso igualmente mencionar uma passagem da autobiografia da cantora Anita O’Day na qual explica como efectuou uma improvisação vocal utilizando as caras do público como telas onde “pintava” notas conforme os traços fisionômicos (O’Day, 1981). Esta ligação ao divertimento ou, como refere Nachmanovich, *galumphing*, é um processo fundamental para a promoção do pensamento divergente que é essencial à criatividade.

Galumphing is the immaculately rambunctious and seemingly inexhaustible play-energy apparent in puppies, kittens, children, baby baboons - and also in young communities and civilisations. Galumphing is the seemingly useless elaboration and ornamentation of activity. It is profligate, excessive, exaggerated, uneconomical. We galumph when we hop instead of walk, when we take the scenic route instead of the efficient one, when we play a game whose rules demand a limitation of our powers, when we are interested in means rather than ends (Nachmanovich, 1990, pp. 43-44)

Tornar o estudo e prática musical um processo dinâmico e motivante, que estimule o desenvolvimento e a aprendizagem é um dos maiores desafios do ensino artístico. É após esta fase inicial de desenvolvimento das capacidades musicais que o aluno pode então encetar por uma via que pode levar à excelência através da “prática deliberada” orientada por experts da área (Ericsson et al., 2007).

---

<sup>8</sup> Chorus - Em Jazz qualquer exposição, ou, mais particularmente, cada reexposição com variações de um tema. Este termo é aplicado nos casos em que a forma é clara e consiste num tema, seguido por uma série de variações (ou improvisos) do tema, e por fim a repetição desse tema (Feather, 1988, p. 208) - Tradução do autor

<sup>9</sup> bpm - beats (pulsação) por minuto.

### 2.2.5. Moonglow (Will Hudson & Irving Mills / Eddie DeLange)<sup>10</sup>

O último projeto apresentado aos alunos, e como complemento do trabalho de um *ensemble* vocal, foi a execução do acompanhamento instrumental de um arranjo do tema “Moonglow”<sup>11</sup>. O objetivo deste estudo está ligado ao acompanhamento de cantores e outros solistas. Estas competências são muito importantes no desenvolvimento de um discurso adequado ao acompanhamento. Neste projeto específico os alunos teriam de fazer a leitura de uma partitura específica com várias marcações rítmicas, uníssonos com os cantores, grande variação dinâmica, mudança de tonalidade e de sensação rítmica. Sendo uma partitura mista com passagens em cifra e outras com indicações específicas os alunos tiveram de estudar a peça de forma parcelar. Foi apresentada um vídeo de um *ensemble* vocal de uma escola norte-americana a interpretar o arranjo e os alunos fizeram uma leitura das partituras sobre esse suporte. O desenvolvimento de competências no campo do acompanhamento (vulgo *comping*<sup>12</sup> na linguagem corrente dos músicos de Jazz) é das mais importante na preparação de jovens músicos. Muitos destes estudantes têm uma excelente capacidade de leitura das partituras, aliás esta figura como um dos objetivos do projeto educativo do Conservatório. No entanto, as partituras utilizadas em orquestra de Jazz ou noutros *ensembles* não fornecem todos os dados necessários à sua execução. Existem trechos que ficam ao critério dos músicos acompanhadores e que devem, como sucede no baixo cifrado da música barroca, fornecer os requisitos necessários em termos de ritmo e harmonia aos solistas. Para além de todas as indicações existentes na partitura devem ainda subsistir as que são fruto do entendimento da linguagem. A experiência neste tipo de situações não pode ser substituída e, como tal, a necessária orientação dos docentes.

Estas foram as peças estudadas durante a minha prática educativa. Cada uma foi escolhida para desempenhar um papel estruturante em busca de um objetivo final, o desenvolvimento da linguagem jazzística em contexto de conjunto.

---

<sup>10</sup> Arranjo para ensemble vocal Darmon Meader.

<sup>11</sup> Encontra-se um vídeo com a atuação do ensemble vocal no DVD anexo, cortesia da aluna Inês Ribeiro.

<sup>12</sup> Comping - Executar um acompanhamento de um solista por pianista, guitarrista ou ensemble. A palavra é derivada do termo inglês “accompany” (Feather, 1988, p. 241) - Tradução do autor

## Reflexões

A discussão da minha prática educativa é, de certa forma, uma discussão sobre o ensino do Jazz. Apesar de ser docente da canto em nada me senti prejudicado por ter realizado o estágio numa classe de conjunto. A razão é simples, o Jazz é a música do momento e que necessita do diálogo permanente entre instrumentistas. Será muito difícil fazer um aluno entender o que significa toda a tradição e linguagem sem a experiência do combo. Tendo, no campo do Jazz como cantor profissional, mais de 20 anos de palcos, passei inúmeras horas em salas de ensaio a dirigir (e a ser dirigido) trios, quartetos, quintetos e Big Bands. Poder partilhar experiências com os alunos e beneficiar do apoio do professor cooperante foi um regresso a casa. Como tal, e tendo desenvolvido paralelamente um acompanhamento da vertente de canto com uma das integrantes do combo, esta prática foi esclarecedora em muitos pontos acerca da análise da minha prática profissional.

Existiram muitas virtudes mas também algumas lacunas que desejo realçar para reflexão e aperfeiçoamento:

1. O estudo da improvisação - Creio que teria sido importante investido mais tempo no estudo e desenvolvimento do improviso em contexto de combo. Como causas desse menor tempo despendido posso referir a pouca preparação em termos de conhecimentos harmónicos dos alunos. Este menor preparação está relacionada com uma questão de fundo e que é a componente adaptativa da variante de Jazz existente.
2. As dificuldades da voz no combo. - Pela razões já referidas da acumulação de funções da aluna E e da falta de equipamento adequado para amplificação da voz. Esta duas situações acabaram por comprometer alguns dos objetivos que tinha propostos nas minhas planificações iniciais.
3. A ausência de um programa definido para esta disciplina. O docente responsável tem uma ideia muito clara dos objetivos que pretende alcançar. A planificação documentada permite uma análise a posteriori das aulas dadas e dos objetivos cumpridos. A ausência destes documentos cria instabilidade a novos docentes que não possuam uma experiência artística que permita debelar estas fragilidades estruturais. Se fosse minha a tarefa de criar um programa para a classe conjunto de Jazz estabeleceria dois objetivos fundamentais 1) Preparar os alunos para um diálogo musical dentro da linguagem jazzística e 2) Compreensão do papel de cada um conjunto de forma a tornar o diálogo possível. Para atingir estes objetivos é necessário uma série de procedimentos que passariam pelas atividades realizadas, para além de outras que não foi possível pôr em prática, quer pelo tempo limitado que tive à minha disposição, quer pela formação do combo. Entre elas posso referir o estudo temático de combos (ex. o quarteto de Jerry Mulligan, os Jazz Messengers ou as várias formações lideradas por Horace Silver) que permitem ter uma noção real do som pretendido com determinadas formações.

Uma das maiores dificuldades com que me deparei foi o diferencial em termos de nível dos participantes do combo o que compromete o desenvolvimento de um trabalho com objetivos

claros. O número reduzido (ou ausência) de alunos de instrumentos nucleares leva a que os combos sejam constituídos por alunos que não têm formação nem informação acerca do jazz. Este desequilíbrio obriga o docente a um esforço suplementar de preparação que impede um desenvolvimento mais rápido das competências. A esse nível poderia ter optado por um repertório mais simples. Mas essa opção teria sido nefasta para os alunos que efetivamente estão a estudar no curso de Jazz tendo então optado pelo mal menor. Estas opções são da responsabilidade do docente e devem ser elementos a considerar na altura de avaliar. No entanto, não podem servir de subterfúgio para um planeamento mal concebido.

Outra realidade que é fundamental ter em conta é o distanciamento cada vez maior entre os gostos e rotinas dos novos alunos e os programas que se constroem. No Jazz, como foi várias vezes mencionado, a audição tem um papel fundamental na aquisição de competências a nível da linguagem e da improvisação. Se os alunos não fizerem esse trabalho de fundo, de escutarem muitos e bons discos, será difícil conseguir resultados satisfatórios. Estas questões devem ser antecipadas pelo docente. O lugar da música no mundo e a realidade em que os seus alunos vivem estão em constante mudança. A docência artística compete com as novas modas, trends, clips, posts, tweets e toda uma vasta panóplia de funcionalidades que as redes sociais põe à sua disponibilidade. A utilização destas ferramentas são uma mais valia e são fundamentais para criar pontes de entendimento e diálogo. Tentar culpar e demonizar estas realidades é um exercício inútil. Não se pode apontar um dedo condescendente aos nossos jovens, contando apenas com o peso da idade e da eterna divisão geracional. Isso será demitir-mo-nos da nossa responsabilidades de educadores. É importante tentar entender os desafios que se põem aos jovens nesta era de estímulos constantes. Nunca uma geração foi tão exposta, em tempo de paz, a um ambiente tão tumultuoso em termos de paradigmas sociais, económicos e tecnológicos.

O ensino deve permitir a descoberta e a individualidade. Nachmanovich explicita

The student had to find outdoor himself from his own being. Any knowledge he gets from someone else in not his own. The knowledge, the art, has to ripen of its own accord, from his own heart (Nachmanovich, 1990, p. 174).

O ensino complementar deve privilegiar a criação de bases musicais firmes e conceitos artísticos abrangentes que permitam o desenvolvimento dos requisitos mínimos para um músico profissional

The minimum professional requirement of the improvising jazzman is that he played everything correctly. Technical mastery of an instrument is assumed (Tirro, 1974).

É muito importante consciencializar o jovem estudante de música para a prática e a repetição. Que são necessários à obtenção das bases mas que estas por si só não significa que se transformam em arte. A componente técnica deve estar à disposição do músico e este deve poder utilizar os recursos necessários para transformar as suas ideias em sons.

To create, we need both technique and freedom from technique (Nachmanovich, 1990, p. 73).

Durante a prática educativa que pude realizar procurei que esta estivesse ao serviço da música e do músico, o que por vezes não corresponde ao mesmo. A prática do ponto de vista do músico pode caracterizar-se por um trabalho mais direcionado para a obtenção de capacidades específicas, objetivos claros de competências específicas, ou seja, o *Input* musical. No caso da prática ao serviço da música estas terão um valor mais direcionado ao *Output*, ou seja, à música produzida em si. Parece-me que o papel do ensino secundário necessita destas duas em planos distintos. À medida que existe uma evolução para uma prática deliberada, estas duas tornam-se semelhantes, embora ache que nunca se tornam únicas. Como foi referido pelo docente B “a cena liberta a técnica”.

---

## 3. Projeto de Intervenção

### 3.1. Problemática de intervenção e os objetivos do Projeto de Intervenção

#### 3.1.1. Identificação do problema

Uma das grandes dificuldades na implementação de qualquer atividade é vencer as primeiras e mais complexas dificuldades que surgem da novidade, da falta de procedimentos e uma miríade de questões que se vão tornando evidentes com cada novo ano. É necessário uma reflexão continuada sobre os vários parâmetros de que dependem o sucesso e perenidade de novos cursos.

A avaliação do impacto das atividades realizadas para divulgação de novas propostas educativas a nível do Conservatório de Música do Porto (CMP) é uma acção fundamental para a sua melhoria, adaptação de novas e adequadas estratégias para captação de novos estudantes e permitir uma visibilidade maior do trabalho efectuado a nível das várias estruturas constituintes do CMP. Estes estudos permitem uma reflexão concreta sobre a realidade escolar que, em conjunto com as várias vertentes da comunidade, permitem definir novos objetivos.

O processo em questão reside na aferição das escolhas e estratégias a serem utilizadas na realização de um evento, que tem como principal objetivo, a divulgação da existência de uma variante de estudos de Jazz no Conservatório de Música do Porto. Pretende-se analisar que ações serão mais adequadas para a divulgação deste estilo musical pela comunidade escolar e dar maior visibilidade ao trabalho desenvolvido pelos professores da área. Foi com base nestes pressupostos que foi realizada o 1º Jazz no CMP no ano letivo de 2013/2014. Este evento, que consistiu na realização de uma série de concertos, jam sessions e oficinas, permitiu à totalidade dos alunos do Conservatório, e de fora deste, o acesso a uma série de atividades realizadas pelos docentes das variantes Jazz. Dado o impacto que teve dentro e fora de portas do Conservatório achei pertinente descortinar quais as maiores virtudes e fragilidades que possui. Sendo parte interessada no desenvolvimento do ensino do Jazz no Conservatório é basilar a compreensão de quais as melhores estratégias de captação de novos alunos, de divulgação do ensino do Jazz e de ampliação do tipos de ofertas de instrumento.

Foi com base nas premissas que decidi realizar um trabalho de avaliação do impacto do evento “Jazz no CMP” na divulgação da variante Jazz do Conservatório, nos participantes e na sua utilidade como montra privilegiada de divulgação das atividades de alunos e docentes.

## 3.2. Justificação para a escolha

O Jazz no CMP sendo uma realização que congrega alunos, docentes e músicos profissionais é um acontecimento de grande importância para a formação dos jovens artistas. A possibilidade de lidar diretamente com músicos e artistas, com um percurso profissional já alicerçado num historial de performance e estudo, é de grande importância para as artes em geral e o Jazz em particular como já foi amplamente abordado por investigadores (J. Aebersold, 1967; Baker, 1989; Berliner, 1994; Crook, 1999; Weir, 2001) e nas autobiografias de músicos de referência do Jazz (Betty Carter, Anita O'Day, Louis Armstrong, Miles Davis, Billie Holiday, Charles Mingus e Duke Ellington). Sendo um acontecimento anual, que se pretende uma referência entre as atividades do CMP, faz todo o sentido aproveitar esta oportunidade para investigar quais os méritos para a instituição, alunos e docentes.

Na génese do evento podemos referir três objetivos fundamentais:

1. Permitir o contacto com músicos e projetos profissionais na área do Jazz
2. Permitir a abertura de atividades pedagógicas na área do Jazz para a totalidade dos alunos do Conservatório.
3. Permitir uma maior visibilidade das atividades do Jazz do CMP que por vezes não tem espaço nas audições por constrangimentos de vária ordem, sendo uma das mais importantes a falta de estudantes dos vários instrumentos base, em especial bateria e contrabaixo.

É importante obter indicadores que permitam fazer uma correta avaliação da capacidade de concretização destes objetivos. É com base nestas considerações que me proponho fazer um estudo que ajude a responder a estas questões. Estes indicadores terão impacto na ligação dos alunos com a realidade artística, assim como, na criação mais adequada de estratégias de ensino viradas para as necessidades e anseios dos jovens. Terá igualmente um impacto positivo na divulgação das atividades do curso de Jazz para os eventuais interessados e poderá funcionar como estratégia de captação de novos alunos.

## 3.3. Fundamentação Teórica

A aprendizagem do jazz vocal, e da improvisação vocal, é um processo complexo com similitudes à aprendizagem de uma linguagem (Berkowitz, 2010; Pressing, 1998).

Para além das questões intrínsecas do estudo musical (teoria e competências de leitura e execução) está fundamentada na aquisição de conhecimentos relacionados com uma gramática, sintaxe e vocabulário específico (Berkowitz, 2010, pg.10). Estas são obtidas através da audição de

gravações, contacto com músicos e docentes experientes com percurso musical (Berliner, 1994; Gridley, 2006) e orientação académica nos campos do treino auditivo e harmonia.

Desde meados do século XX que o contacto com músicos e projetos de referência tem sido utilizadas como forma de enriquecer o vocabulário de jovens improvisadores.

A participação em atividades como jam sessions e *masterclasses* tem sido evidenciado como fatores de melhoria da aquisição de competências na improvisação vocal e na melhoria global da linguagem musical (Azzara, 1999; Coker, 2008; Greenagel, 1995; Hata, 2002; Madura, 1991, 1996; May, 2003; Ward-Steinman, 2008). É com base nestas evidências que o evento Jazz no CMP tem sido construído.

O Jazz no CMP está dividida em três componentes principais.

As Oficinas - As oficinas estão destinadas à partilha e interação entre formadores e participantes. Nestas oficinas são realizados exercícios que visam a demonstração prática de conceitos específicos do jazz nos domínios melódicos, harmónicos e rítmicos. Aliás Tommy Turrentine refere que para a execução do improviso no jazz é necessário um conceito melódico, um conceito harmónico e principalmente rítmico (in Berliner, 1994, pg. 147). Os participantes foram divididos em dois grupos, oficinas instrumentais e vocais. Esta divisão é explicada por duas razões a) a especificidade do canto como instrumento vivo que não tendo interface físico (teclados, cordas, botões, etc) não permite que haja uma execução táctil (Madura, 1996); b) utilização de palavras e interpretação de textos que são a função primordial da voz (Miller, 1996; Pinfold, 1997; Weir, 1998; Yanow, 1998) e fundamental para o desenvolvimento do fraseado jazzístico (Berliner, 1994, pg. 157/8). As oficinas são orientados por docentes com vasta experiência na docência e na performance musical o que permite uma ligação mais profunda entre os conceitos teóricos e práticos.

Concertos - A assistência a concertos é considerada uma das mais atividades mais importantes na aquisição de competências linguísticas do jazz (Berliner, 1994; Gridley, 2006; Madura, 1996; Pereira, 2011). Na primeira metade do século XX juntamente com a audição de gravações e programas de rádio e assistência de concertos de artistas e improvisadores de renome eram das únicas formas de aprendizagem do jazz. Este é um dos momentos mais importantes do certame e que é fundamental para a sua existência.

Jam Sessions - Num trabalho seminal para o entendimento do jazz e do seu desenvolvimento, Berliner (1994) refere em várias passagens a importância das jam sessions como palco de experiência, estudo, partilha e desenvolvimento das competências da improvisação e performance. A jam session permite a posta em prática de todos os recursos estudados em ambiente de sala de aula e em casa. É igualmente um prova de fogo importante para aferir da capacidade de autonomia de instrumentistas/vocalistas perante músicos de diferentes capacidades, proveniências e conhecimentos.

## 3.4. Plano de Ação

### 3.4.1. Estratégias de ação

Seguindo as diretrizes delineadas na primeira edição do Jazz no CMP foi realizada uma reunião preliminar entre os professores de instrumento da variante de Jazz (Prof. Paulo Gomes de piano, Prof. João Pedro Brandão de saxofone e eu próprio na qualidade de professor de canto) para coordenar as várias etapas de organização do evento e definir os passos a serem tomados. Nessa reunião realizada a 26 de Janeiro de 2015 foram estabelecidas as propostas de datas dos eventos a serem discutidas com o Diretor do Conservatório de Música do Porto, Prof. António Moreira Jorge.

Após a definição das datas e dos eventos a ser organizados foi acordado com a Prof<sup>a</sup>. Aúrea Guerner a reserva dos espaços, em especial o Auditório para a realização dos concertos, o Pequeno Auditório para as oficinas vocais e o Piano-Bar para a realização de oficinas e Jam sessions.

Com o agendamento do evento para as datas de 24, 25 e 26 de Abril foi necessário averiguar da disponibilidade dos projetos disponíveis para participar. Sendo um evento do Conservatório, sem qualquer alocação de verbas prevista no orçamento, foi fundamental garantir a participação *pro bono* dos vários artistas. Para tal foi necessário consciencializar todos os envolvidos para os objetivos pretendidos sendo em primeira instância pedagógicos e ulteriormente de formação de novos públicos sempre importante na divulgação cultural. Apesar dos constrangimentos financeiros fomos capazes de agendar três agrupamentos de músicos criativos, experientes e diversos.

Um dos objetivos do evento reside no contacto de jovens estudantes com músicos experientes. Para permitir uma primeira forma de ligação entre os vários envolvidos foi decidido que todos os concerto iniciaram com uma atuação de um agrupamento estudantil.

No final dos dois primeiros dias de concertos foram realizados jam sessions com apoio de dois combo de alunos do Conservatório. A primeira parte do concerto do último dia ficou a cargo dos participantes das oficinas orientados pelos professores.

O programa foi fechado 2 semanas antes do evento o que atrasou o inicio da divulgação através do media e redes sociais. A demora na conclusão do programa definitivo ficou a dever-se fundamentalmente com o agendamento das bandas participantes. Assim foram distribuídos press releases juntos dos canais de media mais representativos da cidade do Porto e anunciado o evento através das redes sociais (Facebook, Twitter e LinkedIn). Foram colocados cartazes (criados pela organização) em escolas da zona limítrofe e nas várias entradas do Conservatório. Para além destes meios professores pertencentes à organização fizeram a divulgação *in situ* aos seus alunos consciencializando para a importância do evento e da sua participação prevendo um

efeito bola de neve entre alunos, colegas e redes sociais. Foram igualmente disponibilizados todos os meios de divulgação aos serviços de comunicação do CMP que procedeu ao envio para a sua lista de contactos.

Para efeito de inscrição nas oficinas os interessados teriam apenas de enviar um email para uma conta criada na primeira edição ([jazznocmp@gmail.com](mailto:jazznocmp@gmail.com)) com a indicação do nome, idade e instrumento. Não foram colocadas restrições de nenhum tipo às inscrições nas oficinas.

As entradas nos concertos, jam sessions e participação nas oficinas foram gratuitas.

### 3.4.2. Calendarização

Janeiro de 2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração do plano de acção.</li> <li>- Início dos contactos com as bandas e demais projetos para a programação.</li> </ul>
Fevereiro de 2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração do plano geral e definição das atividades a integrar no evento.</li> <li>- Reunião com representantes da direcção do Conservatório para marcação de das salas, auditório, pedidos de material (instrumentos e amplificação) e pessoal auxiliar para apoio ao evento durante a sua duração.</li> </ul>
Março de 2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração do cartaz</li> <li>- Finalização do programa</li> </ul>
7 Abril de 2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Início da divulgação com envio de cartaz com programação para jornais, revistas e divulgação nas redes sociais (Facebook e Twitter)</li> <li>- Abertura das inscrições</li> <li>- Coordenação de horários para soundcheck com bandas, combos e responsáveis técnicos do auditório e piano bar.</li> </ul>
20 Abril de 2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reunião preparatória dos organizadores para contabilização das inscrições, cálculo das necessidades de recursos e confirmação de todos os horários.</li> </ul>
24 Abril de 2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 19:00 Soundcheck pLoo</li> <li>- 19:30 Soundcheck Grupo Jazz da FEUP</li> <li>- 21:30 Início do Jazz no CMP como o Concerto <b>Grupo de Jazz da FEUP</b></li> <li>- 22:30 Concerto - <b>pLoo</b></li> <li>- 23:15 Jam Session com actuação do <b>Combo Joe Henderson do CMP</b></li> </ul>
25 de Abril de 2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 15:00 Início das atividades com reunião de todos os participantes no auditório para sessão de apresentação e divisão em grupos (vocal e instrumental)</li> <li>- 15:30 / 19:00 Oficinas</li> <li>- 19:00 Soundcheck Orquestra de Jazz do CMP</li> <li>- 20:00 Soundcheck Jogo de Damas</li> <li>- 21:30 Concerto - <b>Orquestra de Jazz do CMP</b></li> <li>- 22:30 Concerto - <b>Jogo de Damas</b></li> <li>- 23:15 Jam Session com actuação do <b>Combo Yusef Lateef do CMP</b></li> </ul>
26 de Abril de 2015	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 15:00 / 19:00 Oficinas</li> <li>- 19:00 Soundcheck dos participantes nas Oficinas</li> <li>- 20:00 Soundcheck Sinopse</li> <li>- 21:30 Apresentação dos trabalhos realizados durante as oficinas</li> <li>- 22:30 Concerto - <b>Sinopse</b></li> <li>- 23:30 Encerramento do Jazz no CMP</li> </ul>

### 3.5. Técnicas de recolha de dados e resultados

Para avaliação do impacto do Jazz no CMP nos participantes foi distribuído um inquérito (em anexo). O inquérito distribuído foi constituído por 8 questões de escolha múltipla e uma questão de resposta livre segundo as recomendações de Bell (2004) e focou questões relacionados com o grau de satisfação dos participantes com as atividades realizadas, dos concertos e jam sessions e qual a forma de conhecimento do evento.

Foi considerada a contabilização das entradas nas actividades, em especial nos concertos e jam sessions, mas tal não foi possível por falta de meios humanos que possibilitassem um apuramento fidedigno. A apreciação geral do auditório durante os concertos permite afirmar que nos primeiros dois dias estariam níveis de ocupação da sala de cerca de 70%. O último dia, sendo um Domingo à noite, registou uma ocupação mais perto dos 60%. Estas observações são meramente empíricas e não têm qualquer valor estatístico e estão apresentados a título meramente informativo.

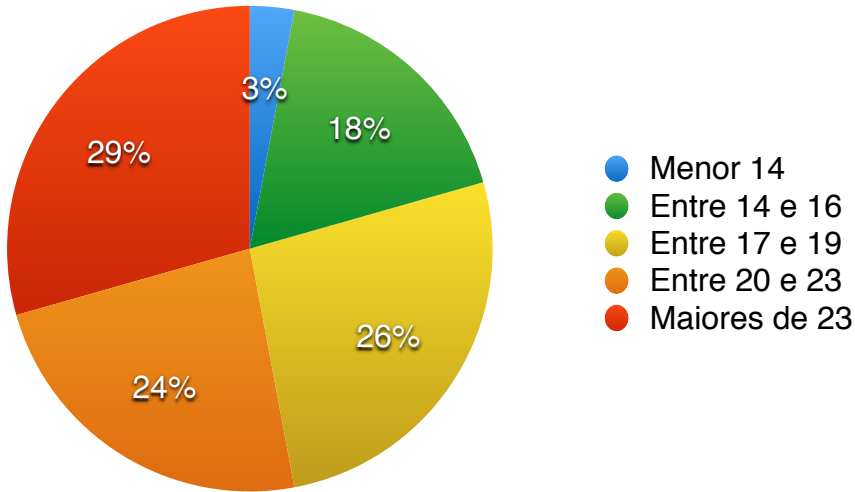
Existem, no entanto, outros números que foram contabilizados e que se apresentam a seguir,

- Foram registados 55 inscrições para participação nas oficinas o que representa um incremento de 57% em relação às 34 inscrições da primeira edição;
- 17 músicos profissionais participaram nos três concertos do evento ( pLoo, Jogo de Damas e Sinopse);
- 37 músicos amadores/estudantes participaram nas primeiras partes dos concertos (Grupo de Jazz da FEUP e Orquestra de Jazz do CMP);
- 10 alunos do Conservatório fizeram parte dos dois combos que abriram as duas Jam Sessions.

Foram distribuídos inquéritos antes da apresentação dos participantes no Domingo dia 26 de Abril. Este momento foi escolhido por ser aquele em que se previa uma maior concentração dos participantes. O número total de inquéritos recebidos foi de 34 de entre um universo de 55 participantes efetivos sendo uma amostra de 62%. Este numero resulta da distribuição dos participantes nas oficinas em dias distintos o que significa que alguns não terão estado presentes aquando da distribuição dos inquéritos. Os dados recolhidos estão apresentados nos gráficos seguintes.

**Gráfico 1. Idade**

Menor 14	Entre 14 e 16	Entre 17 e 19	Entre 20 e 23	Maiores de 23
1	6	9	8	10



**Gráfico 2. Frequenta escola de Música?**

CMP Integrado	CMP Supletivo	Particular	Acad. Valentim Carvalho	Acad. Viana do Castelo	Esc. Música "7 Notas"	Banda Musical Merles	Não frequenta
6	12	2	5	2	2	1	4

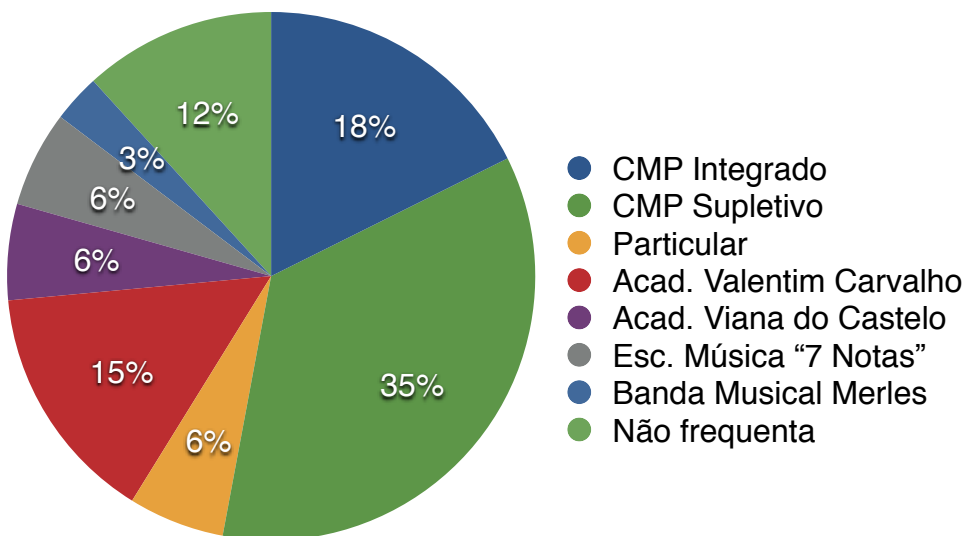


Gráfico 3. Qual o instrumento que estuda?

Instrumento	Canto	Bateria	Violino	Saxofone	Piano	Guitarra	Contrabaixo	Sem instrumento
	18	2	2	3	3	3	1	2

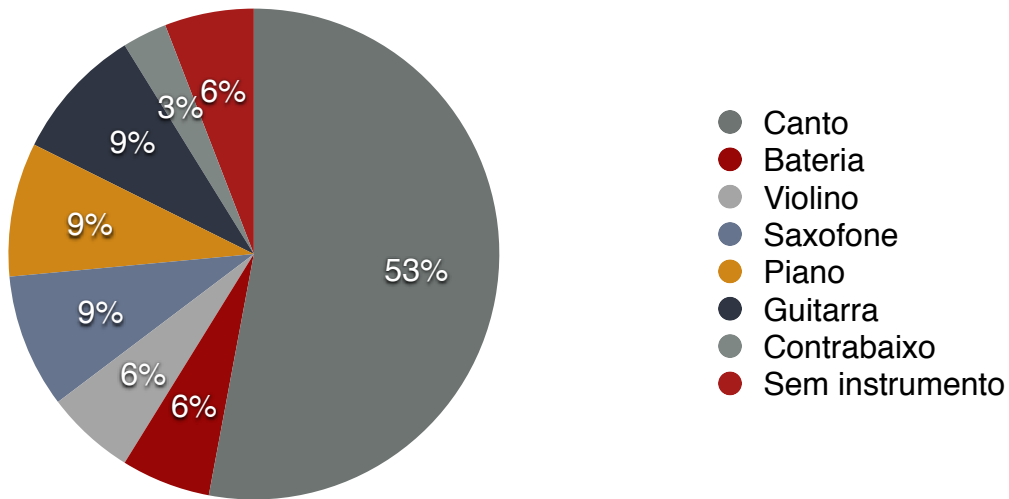
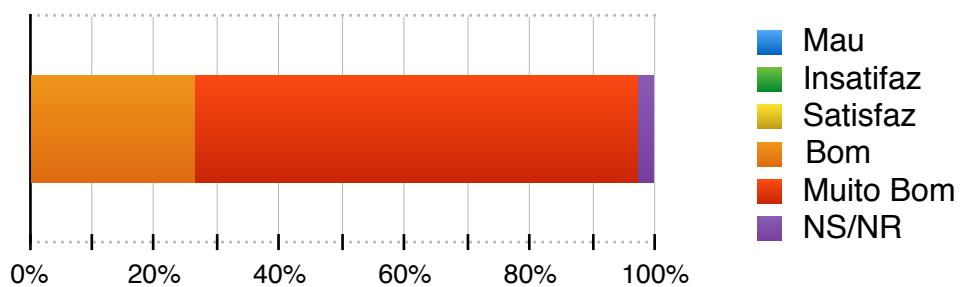
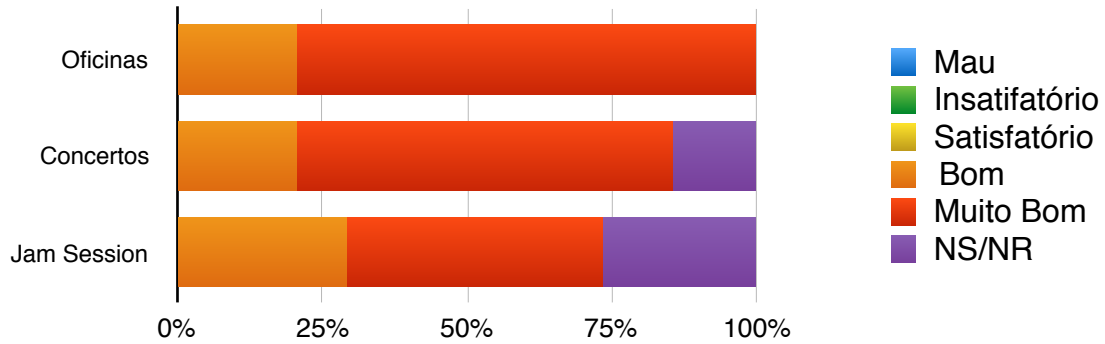


Gráfico 4. Classifique o Jazz no CMP.



**Gráfico 5. Das atividades seguintes classifique**

	Mau	Insatisfatório	Satisfatório	Bom	Muito Bom	NS/NR
Oficinas	0	0	0	7	27	0
Concertos	0	0	0	7	22	5
Jam Session	0	0	0	10	15	9



**Gráfico 6. Como teve conhecimento do Jazz no CMP?**

Redes Sociais	Amigos/colegas	Professores	Publicidade	Outro
8	14	17	3	0

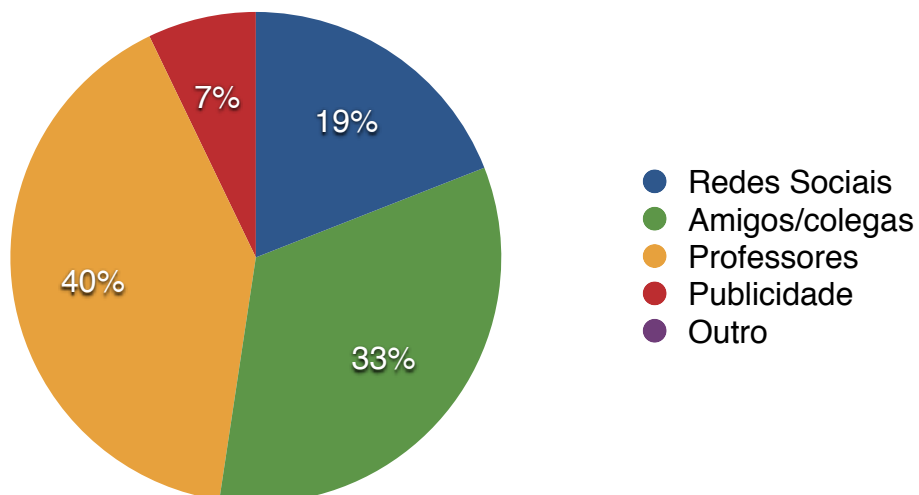


Gráfico 7. Questão 7 e Questão 8

	Sim	Não
7. Sabia da existência do da variante Jazz no CMP	32	2
8. Voltaria a participar noutra edição	34	0

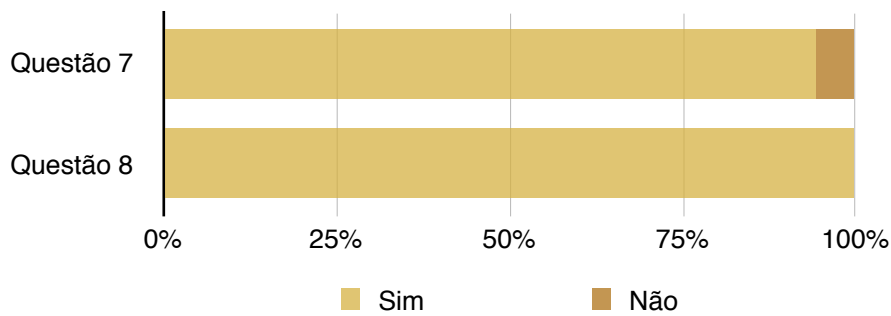
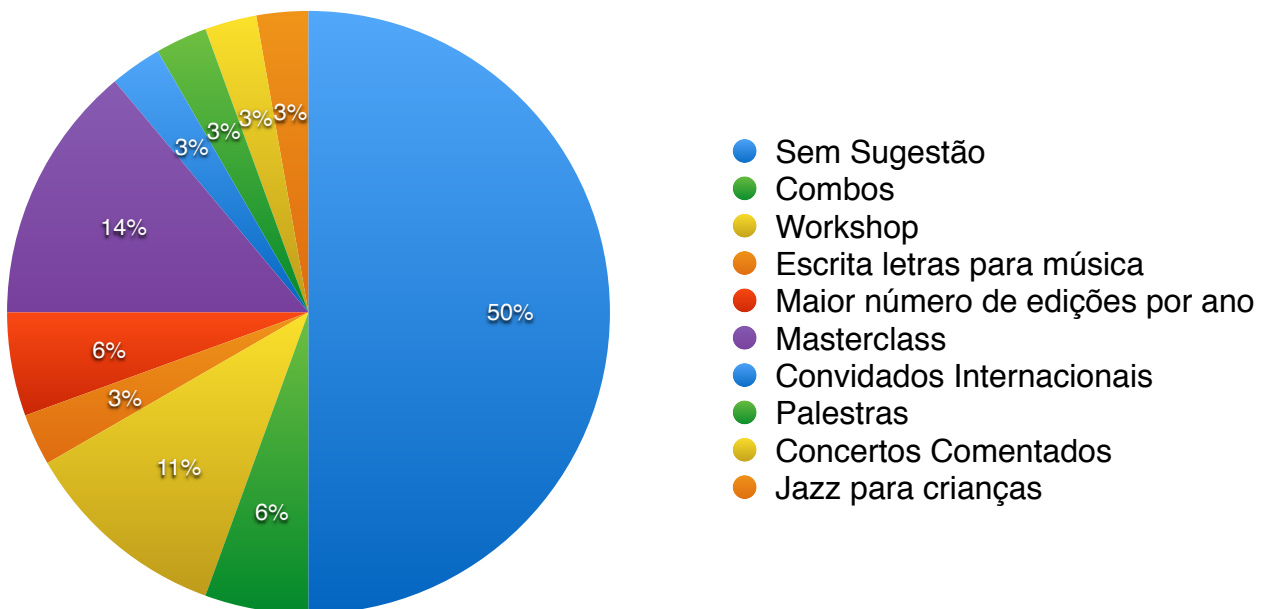


Gráfico 8. Outras atividades em próximas edições?



## 3.6. Análise e discussão dos resultados

### 3.6.1. Idade

No que diz respeito à idade a maioria dos participantes está em idade escolar o que é concordante com o facto da maioria ser proveniente do Conservatório de Música do Porto como se pode verificar nos Gráficos 1 e 2. No entanto é de salientar a quantidade considerável (29%) de participantes com mais de 23 anos e que representam uma faixa etária de jovens (e menos jovens) profissionais que mantêm o estudo e desenvolvimento musical como processo paralelo à sua atividade profissional. Esta constatação reside no facto de nos inquiridos não vir referido a frequência de estabelecimentos superiores de música. A importância deste dado reflete o alcance deste evento junto de um público alvo fora da idade escolar (tendo como limite a idade de admissão do CMP).

### 3.6.2. Proveniência e estudos musicais

Dos participantes inquiridos 12% não manifestou frequência de escola de música ou instituição de ensino artístico (Gráfico 2). A grande maioria (53 %) são provenientes do Conservatório de Música do Porto, com os restantes provenientes de escolas da zona do grande Porto, Viana do Castelo e do Conservatório da Jobra e da Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo (apesar de não estarem contabilizados por não terem preenchido o inquérito). De referir ainda a presença de um participante proveniente da Banda Musical de Merles, bandas essas que têm sido fundamentais no ensino da música fora dos grandes centros populacionais, e que têm suprido ao longo de vários anos um serviço de ensino e divulgação da música e das artes, que se entende fundamental e estruturante no desenvolvimento do indivíduo e da sociedade.

### 3.6.3. Distribuição de instrumentos

Pela análise da Gráfico 3 é visível que 53% dos participantes frequentaram as oficinas vocais o que está em linha com a relação de alunos de canto Jazz do CMP em relação aos demais instrumentos. Visto os participantes terem estado divididos em duas oficinas (instrumental e vocal) existiu uma distribuição relativamente equitativa de participantes entre as duas atividades. Os restantes instrumentos praticados são típicos dos *ensembles* de Jazz com predominância da guitarra, piano, contrabaixo e saxofone. De referir a existência de violinistas que não sendo dos instrumentos mais associados ao estudo do Jazz e da improvisação demonstram o interesse e a curiosidade da comunidade de músicos mais ligados à vertente clássica com o Jazz.

### 3.6.4. Avaliação dos eventos

A análise dos inquéritos (Gráfico 4) revela que os participantes avaliaram como Muito Bom (71%) e Bom (26%) o evento Jazz no CMP. De acordo com o Gráfico 5 avaliaram as oficinas de forma semelhante com valores de 74% de Muito Bom e 21% de Bom. Segundo o mesmo Gráfico a avaliação dos Concertos (Muito Bom 65%, Bom 21% e 15% NS/NR) e das Jam Sessions (44% Muito Bom, 29% Bom e 26 % NS/NR) apresentam uma maior variação dos resultados. Estas variações podem estar relacionados com o facto de muitos participantes não terem assistido a esses eventos por motivos de cansaço (carga horária das oficinas), idade (concertos e jam sessions a hora tardia para alguns dos participantes) ou outras atividades fora do CMP que competiam pelo interesse dos participantes. Será útil em próximas edições fazer um estudo que relacione a participação nas oficinas com a assistência a concertos e participação nas jam sessions, e as razões de eventuais fatores dissuasores dessa participação.

Por fim de referir que 93% dos participantes tinham conhecimento da oferta do variante Jazz de estudos no CMP, e que todos os participantes inquiridos manifestaram vontade de participar em futuras edições no Jazz no CMP (Gráfico 7).

### 3.6.5. Divulgação, visibilidade e participação em novas edições

A forma de divulgação mais eficiente foi a efectuada presencialmente entre professores, alunos e colegas (Gráfico 6). Sendo a maioria dos participantes provenientes do Conservatório é natural que assim tenha sido. No entanto, não é de menosprezar o impacto das redes sociais na divulgação do evento que são responsáveis por 20% da divulgação pelos participantes. O impacto da publicidade, nomeadamente dos cartazes, acabou por ser marginal, porém é fundamental referir que não existiu uma dispersão geográfica que permitisse um alcance maior. Outra questão que se tornou visível foi a falta de acompanhamento em tempo real das atividades que poderiam ter sido aproveitadas com o intuito de dar mais visibilidade ao evento assim como de permitir uma documentação dos trabalhos realizados. Mais uma vez a escassez de meios humanos terá sido uma das razões pelo que será importante procurar formas de envolver o participantes para estas tarefas, apelar a voluntários de áreas ligadas ao estudo da comunicação e artes visuais sob protocolos de cooperação ou pela rotatividade dos docentes pertencentes à organização. Esta última solução parece ser a menos viável visto que os 3 docentes são necessários para orientar 50 alunos em oficinas não permitindo grande dispersão por mais tarefas do que as previstas.

### 3.6.6. Sugestões

No que diz respeito à derradeira questão do inquérito acerca de sugestões para novas edições, embora a maior parte se absteve de fazer qualquer observação, algumas foram referidas e estão apresentadas no Gráfico 8. Das opiniões manifestadas, o desejo da existência de Masterclasses

e/ou Workshops foram as mais realçadas. Outras sugestões, que podem ser tidas como pertinentes e exequíveis, serão a existência de palestras, “Concertos comentados” e, uma das sugestões mais interessantes para os objetivos a médio prazo, o “Jazz para crianças”. Também será interessante referir o desejo expresso por 6% de um maior número de eventos deste tipo por ano. Visto o espaço físico na zona do Auditório ser considerável, seria interessante pensar em atividades que poderiam trazer mais movimento de participantes e outros apreciadores de jazz e curiosos da música em geral. Uma feira de discos, publicações de jazz e instrumentos entre outras que, não prejudicando a realização dos eventos planeados, contribuiriam para uma maior atração de públicos para concertos, jam sessions e outras atividades extras que poderão surgir.

### 3.7. Conclusão

O 2º Jazz no CMP foi um evento superou a primeira edição do certame em número de inscritos para as oficinas, em número de músicos participantes, existindo ainda uma assistência significativa dos concertos e jam sessions.

O facto de surgirem participantes externos à esfera do conservatório e da zona geográfica do Porto provam a abrangência e interesse suscitado pelo evento. Este facto por si só, demonstra o potencial que o Jazz no CMP tem, ao combinar o prestígio e reputação de ensino de excelência do Conservatório de Música do Porto, ao entusiasmo e interesse que este estilo musical tem suscitado junto de jovens estudantes de música e outros apaixonados que de forma diletante, mas empenhada, continuam a fazer da música parte importante das suas vidas.

A proliferação das vozes nas oficinas foi sintomático da tendência cada vez mais presente do interesse no estudo de Jazz vocal, por jovens que procuram no Jazz uma forma de expressão preferencial. Esta pode ser explicada pela maior proximidade da música ao cariz mais urbano, contemporâneo e com ênfase na criatividade e expressividade que permite. Por outro lado, a dispersão em termos de instrumentos é igualmente importante pela multiplicidade de dimensões que o Jazz permite e requer. Seria importante que este interesse se materializasse em captação de alunos para instrumentos de base como o contrabaixo, a bateria e a guitarra que são uma das grandes fragilidades com que se debate a variante Jazz do CMP.

Face aos dados obtidos é possível fazer uma reflexão acerca do Jazz no CMP:

1. O Jazz no CMP tem um impacto importante na divulgação do ensino da variante Jazz na oferta educativa do Conservatório.
2. A qualidade do evento depende em grande parte do prestígio, reputação e relacionamento dos docentes responsáveis com o meio artístico, de forma a conseguir a presença de projetos de qualidade e de artistas de renome *pro bono*.
3. As oficinas, apesar da grande satisfação demonstrada pelas respostas aos inquiridos, têm um alcance restrito. É necessária uma reflexão que leve à sua reconversão em novas

edições ,de forma a evitar a diluição do seu impacto pela repetição e monotonia. O formato de *Workshop* ou *Masterclasse* poderá ser uma solução mais apelativa.

4. Os horários devem ser reconsiderados de forma a tornar mais equilibrado a carga horária durante a duração do evento.
5. A comunicação global deve ser melhorada de forma a atingir um publico alvo mais vasto e diversificado. A aposta numa distribuição mais eficaz pelas redes sociais e de distribuição de publicidade num raio de acção maior junto de escolas e academias em tempo útil é prioritária. A criação de um blog ou da utilização das redes sociais como o *Facebook*, *Twitter* ou o *Instagram* para divulgação e documentação em tempo real das atividades será uma mais valia.
6. A diversificação de atividades, como concertos comentados, jazz para crianças ou exibição de filmes, venda e troca de discos de jazz podem ser importantes para criar ainda mais pontos de interesse e permitir mais polos de atração de pais e acompanhantes de participantes menores aumentando o alcance do evento.

No entanto, convém referir que o sucesso deste tipo de eventos não está dependente da quantidade de participantes que é possível atrair e do grau de satisfação que cria. A medida do sucesso está no resultados em termos de desenvolvimento artístico dos participantes seja pela busca ativa de conhecimentos em oficinas, seja pela observação de projetos de qualidade resultado de anos de estudo, performance e dedicação seja, por fim, no risco e na intencionalidade de uma experiência em palco com músicos de várias origens, conhecimentos e conceitos estéticos. Estes resultados não são mensuráveis por inquéritos mas pela consumação a jusante de um conjunto de experiências facultadas pela escola, docentes e demais intervenientes da comunidade artística.

Em suma, a 2ª edição do Jazz no CMP permitiu atingir os objetivos pretendidos com resultados de plena satisfação entre os participantes. Serviu igualmente para analisar os méritos e insuficiências tendo como termo de comparação a edição anterior. As perspetivas para futuras edições são positivas e mediante uma reflexão entre organizadores, estruturas diretivas do Conservatório e participantes é possível, e desejável, que o Jazz no CMP se torne num certame de referência na zona Norte .

*Success is not final, failure is not fatal: it is the courage to continue that counts - Winston Churchill.*

---

## Conclusão / Reflexão Final

Embora acredite que o melhor mecanismo para melhorar a prática é os professores investigarem e refletirem de um modo contínuo sobre essa mesma prática, não creio que uma focalização estreita da colaboração investigativa na referida prática - uma panaceia popular no momento atual - nos leve muito longe (...) A educação é muito mais que uma questão prática. A prática constitui muito mais que um conjunto de atos técnicos que os professores realizam na sala de aula. (...) Deveria ser possível, em síntese, desenvolver uma abordagem mais geral (na pesquisa) às dinâmicas colaborativas (...). Esta focalização mais dilatada poderá (...) permitir aos professores assumirem mais autoridade e controlo no âmbito da investigação colaborativa (...). Acredito que esta estratégia de desenvolver a colaboração e reinscrever a missão teórica já está em andamento (Goodson, 2008, pp. 45-48).

É no interface da prática reflexiva efetiva e da competência teorizada que se jogam os desafios relativos ao reforço do conhecimento profissional dos docentes, quer pela integração adequada das diversas componentes analisadas por Schulman, quer na competência reflexiva sustentada em, e geradora de, saber, defendida por Schön, quer na dimensão investigativa e teorizado que tornem o professor um perito na linha de Marcelo, e um intelectual da ação e, por isso, um ator mais competente pela pesquisa e reorientação da sua prática, como sustenta Goodson (Roldão, 2009, pp. 146-147).

O caminho do pioneiro é sempre duro. Fazer parte da primeira turma do Mestrado em Ensino da Música no campo do Jazz é uma aventura. A criação de um programa de estudos de canto Jazz numa instituição prestigiada e com elevados graus de exigência e excelência, como é o Conservatório de Música do Porto, também o é. Aceito estes desafios e quero com eles crescer. Desejo fazer parte de um conjunto de empreendedores que veem a música que fazem e amam como uma nova oportunidade. Uma oportunidade que nasce do carácter excepcional e irrepetível que envolveu o meu percurso e o dos meus colegas. Na ausência de profissionais das nossas áreas devidamente qualificados para proceder à realização do estágio dentro dos tramites habituais foram encontradas soluções, que não sendo ideais, foram muito valiosas. A observação de aulas de canto clássico por docentes experientes e muito competentes permitiu-me ter uma visão do peso de uma estrutura no tempo. O refinar de estratégias de aprendizagem e programas ao longo de um período de várias gerações é de valor incalculável. Espero, com a ajuda e orientação desses colegas, conseguir implementar um curso de canto Jazz em que possa beneficiar da sua experiência. A criação de pontes em várias vertentes que não estejam dependentes de considerações estilísticas é basilar para a criação de um sistema mais amplo de pedagogia que deve ser inclusiva para os diferentes estilos e dirigida a todos os alunos que a busquem.

O ensino das artes é um mundo à parte, quer se queira quer não pelo equilíbrio precário que existe entre as competências a desenvolver e a necessidade de sedução que deve ser incutida nos alunos (principalmente de Jazz) para nos confrontarem com visões distintas. A verdadeira dimensão de sucesso no ensino do canto Jazz será a da autonomia crescente do aluno. Para

atingir estas metas é importante lançar desafios e pequenas provocações que possam acender o rastilho da “revolta”. Uma escola vocacionada para o ensino das artes que se renda ao conformismo será uma escola que nega o seu estatuto de escola artística. Mas a educação necessita de regras e de limites, a própria música necessita de regras e limites, e o Jazz, sendo parte da música, também as tem.

Estas reflexões sobre o ensino, a escola e a educação levam inevitavelmente para um olhar abrangente que visa o futuro. Como já foi amplamente debatido por estudiosos das ciências sociais, o nosso sistema de ensino está atolado num paradigma anacrónico. Já muito foi dito e escrito sobre os desafios da escola moderna desde Freire a Morin. De onde me encontro, numa posição privilegiada pelo fato de estar à minha responsabilidade o desenvolvimento de um programa de três anos de ensino do canto Jazz, devo procurar um caminho que permita o desenvolvimento de condições adequadas para o ensino e a aprendizagem. Mas quais são essas condições? Quais os desafios que enfrentam os novos docentes? Quais os desafios das instituições? Como se ensina e como se avalia o impacto da docência?

Jorgensen refere o efeito pernicioso do ensino orientado para a avaliação em exames e testes estandardizados, em que os próprios professores acabam por ser os maiores apologistas devido a um sistema que se tornou cada vez mais tecnocrático e rotineiro (Jorgensen, 2003, p. 3). Aliás esta investigadora advoga que o ensino da música necessita de ser transformado por duas razões,

First, the mortality of human beings and the fact that education is carried on by one generation after another necessitates transformation if it is to succeed in the long term. Second, because it is undertaken by human beings, music education is beset by systemic problems that afflict the wider society (Jorgensen, 2003, p. 19).

Esta visão de um ensino de humanos e não de matérias, que vão sendo passadas de geração em geração é fundamental nesta era de rápidas mudanças. Toda a estrutura do tecido social está em constante convulsão a nível civilizacional. As economias dos países tradicionalmente estáveis estão à mercê das flutuações dos mercados globais e pela competição das economias emergentes a disputar a hegemonia no plano internacional. A cultura torna-se massificada pela profusão de meios de comunicação e redes sociais, mas paradoxalmente fracturada pelas inúmeras solicitações de conteúdos que competem entre si pela glorificação virtual nas comunidades online. O ensino do futuro deve ter em conta estas considerações ao refletir nas repercussões a médio e longo prazo das nossas decisões. Isto não significa no entanto um voltar de costas à tradição e à história.

Na reflexão acerca da educação em geral e, o ensino da música em particular, o papel do docente, como organizador e como técnico, deve ser de elevação dos seus níveis de exigência apesar das dificuldades e limitações à sua ação impostas por constrangimentos laborais, financeiros e políticos. O futuro do ensino da música representa o desenvolvimento de um legado que nos foi entregue e que é nosso dever e responsabilidade entregar às novas gerações. Um

legado livre de contaminação pelo imobilismo bafiento da rotina, nem adulterada pela avidez espúria de ambições pessoais.

Entendo que o futuro da docência na música não está dependente dos resultados dos nossos jovens alunos em exames, concursos e carreiras musicais mais ou menos frutuosas, mas na criação de um legado que perdura, se engrandece e serve de guia a todos que estão na sua esfera de influência. Procure-se uma libertação dos cânones estabelecidos num determinado contexto histórico que tem sido esvaziado de sentido pela passagem dos anos, pela incúria de legisladores tecnocráticos que avaliam o peso do legado histórico como uma sucessão de débitos e créditos e cujo saldo final será o mas importante parâmetro considerado.

Ao chegar a estas reflexões finais sobre o trajeto que percorri, durante este Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, faço-as com profunda gratidão. Gratidão pelo que pude aprender nas diversas Unidades Curriculares com docentes por quem tenho o maior apreço. Sou grato pelo contacto com os meus colegas mestrados pelo que pude discutir, partilhar e também discordar. E sou muito grato aos professores e alunos que me acolheram nas suas aulas, nas suas experiências e, que fazem agora parte das minhas.

Durante esta prática educativa o meu objetivo fundamental foi o de reinventar-me como docente. Que professor seria? Que professor precisam os alunos? Que professor quero ser? São dúvidas que habitam as cogitações de docentes insatisfeitos, aqueles que levam os alunos para “casa” e os convidam à sua mesa e, que insuspeitos, partilham do seu pão. Não pretendo com isto desempenhar o papel de ingénuo sonhador que busca uma *Palas* pedagógica que contenha em si todas as virtudes. Mas pretendo a paz de espírito própria de quem dá indicações corretas ao peregrino em demanda. São estas as pequenas satisfações que compensam as condições laborais precárias, as horas songadas ao estudo pessoal, ao descanso e à família. São as rudes realidades que pomos a descoberto e, principalmente, as pequenas vitórias que ajudamos a conquistar.

A minha visão da docência não é uma forma de ganhar a vida, é uma forma de a viver.

## Bibliografia

- Aebersold, G. A. a. J. (1983). Vocal Jazz Improvisation: An Instrumental Approach. *Jazz Educators Journal*, 8-10, 75.
- Aebersold, J. (1967). *A new approach to jazz improvisation*. [n.p.].
- Aguiar, A. A. M. d. R. O. (2012). *Forma e Memória na Improvisação*. (Tese de Douturamento), Universidade de Aveiro.
- Anderson, D. (1974). *The swing & show choir & vocal jazz ensemble handbook*. Studio City, Calif.: First Place Music Publications.
- Azzara, C. D. (1999). An aural approach to improvisation. *Music Educators Journal*, 86(3), 21-25.
- Baker, D. (1988). *David Baker's Jazz improvisation : a comprehensive method for all musicians* (Rev. ed.). Van Nuys, CA: Alfred Pub. Co.
- Baker, D. (1989). *Jazz Pedagogy: A comprehensive method of jazz education for teacher and student*. California: Alfred Publishing Company.
- Baker, D. (1997a). Exercising options in improvisation. *Downbeat*, 64.
- Baker, D. (1997b). *A new approach to ear training for musicians*. Florida: Warner Brothers Publications.
- Barr, W. L. (1974). The jazz studies curriculum. *Dissertation Abstracts International*, 35, 4219.
- Berendt, J. E. (1992). *The jazz book* (5 ed.). New York: Lawrence Hill Books.
- Berkowitz, A. L. (2010). *The Improvising Mind. Cognition and Creativity in the Musical Moment*. Oxford: Oxford University Press.
- Berliner, P. F. (1994). *Thinking in Jazz*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Boone, D. R. M., S. C.; Von Berg, S. L.; Zraick, R. I. (2010). *The voice and voice therapy* (8th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Brougère, G. (2002). Lúdico e educação: novas perspectivas. *Linhas Críticas*, 8(14), 5-20.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola?* Porto: Porto Editora.
- Caspurro, H. (2006). *Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação*. (Tese de Douturamento), Universidade de Aveiro.

- Caswell, A., & Smith, C. (2000). Into the ivory tower: Vernacular music and the american academy. *Contemporary Music Review*, 19(1), 89-111.
- Coker, J. (2008). *The Creative Nudge that Fuels Jazz Improvisation*. New Albany: Jamey Aebersold Jazz.
- Cooper, G. A. (1992). A multidimensional approach for the solo jazz singer. *Dissertation Abstracts International*, 53(1438).
- Costa, J. A. (2001). Uma perspectiva teórica sobre o conservatório geral de arte dramática. *Revista CIPEM*, 3.
- Crook, H. (1999). *Ready, Aim, Improvise!* : Advance Music.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: First Harper Perennial Modern Classics*.
- Education, M. N. A. f. M., & Educators, I. A. o. J. (2007). *Teaching Jazz - A Course of Study* (F. S. Ponick Ed.). Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Education.
- Edwin, R. (2004). The singing teacher as advocate. *Journal of Singing*, 61, 79.
- Ellington, E. K. (1973). *Music is my Mistress*. New York: Doubleday & Company.
- Elliott, D. J. (1983). Descriptive, philosophical and practical bases for jazz education: A Canadian perspective. *Dissertation Abstracts International*, 44(12), 3623.
- Ericsson, K. A., Prietula, M. J., & Cokely, E. T. (2007). The making of an expert. *Harvard Business Review*(July-August).
- Feather, L. (1988). In B. Kernfeld (Ed.), *The New Grove Dictionary of Jazz* (pp. 1123): The Macmillan Press Ltd.
- Fields, V. A. (1947). *Training the Singing Voice*. New York: King's Crown Press.
- Fredrickson, S. (1994). Teaching beginning Vocal Improvisation. *Music Educators Journal*, 71(9), 46-47.
- Fredrickson, S. (2003). *Scat Singing Method*: Scott Music Pub.
- Freed, D. C. (2000). Imagery in Early Twentieth-Century American Vocal Pedagogy. *Journal of Singing*, 56(4), 5-12.
- Goetze, M. (2000). Challenges of performing diverse cultural music. *Music Educators Journal*(87), 23.
- Goodson, I. (2008). *Conhecimento e Vida Profissional: Estudos sobre Educação e Mudança*. Porto: Porto Editora.

- Greenagel, D. (1994). A study of selected predictors of jazz vocal improvisation skills. *Dissertation Abstracts International*, 55, 2201.
- Greenagel, D. (1995). A study of selected predictors of jazz vocal improvisation skills. *Dissertation Abstracts International*, 55.
- Gridley, M. C. (2006). *Jazz Styles History & Analysis* (Ninth Edition ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- Haerle, D. (1978). *Jazz improvisation for keyboard players* (Complete ed.). Miami: Studio 224.
- Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education, University of London.
- Hata, P. (2002). *Speaking jazz : the natural way to jazz improvisation*. [Covina, Calif.: P. Hata].
- Hinkle, W. J. (1977). A survey-appraisal of jazz-orientated curriculum in higher education in the state of Florida. *Dissertation Abstracts International*, 36(6), 3130.
- Husler, F. R.-M., Y. (1976). *Singing, The physical nature of the vocal organ*. London: Hutchinson.
- Jones, H. E. (2005). Jazz in Oklahoma music teacher education. *Dissertation Abstracts International*, 66(12), 4334.
- Jorgensen, E. R. (2003). *Transforming Music Education*. Indianapolis: Indiana University Press.
- Kenny, B. J. G., M. (2002). Improvisation. In R. Parncutt & G. McPherson (Eds.), *The science and psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 117-134). New York: Oxford.
- Koufman, J. A., Radomski, T. A., Joharji, G. M., Russell, G. B., & Pillsbury, D. C. (1996). Laryngeal biomechanics of the singing voice. *Otolaryngol Head Neck Surg*, 115(6), 527-537. doi: S0194-5998(96)70007-4 [pii]
- Larson, S. (1995). Integrated music learning and improvisation: Teaching musicianship and theory through menus, maps and models. *College Music Symposium*(35), 76.
- Levine, M. (1995). *The Jazz Theory Book*. Petaluma, CA: SHER Music CO.
- Liberal, A. M. (2011). Escola de Jazz do Porto (K. Bennett, Trans.). In S. A. Rui Pereira, Ana Maria Liberal (Ed.), *Casas da Música no Porto: para a história da cidade* (Vol. 3). Porto: Casa da Música.
- Liebman, D. (2011). [Workshop].

- Madura, P. D. (1991). Relationships among vocal jazz improvisation ability and selected characteristics: An exploratory study. *Southeastern Journal of Music Education*, 3, 42-53.
- 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*, 44(3), 252-267.
- Martins, H. B. d. J. R. (2006). *O Jazz em Portugal (1929-1956) Anúncio - Emergência - Afirmação*. Coimbra: Edições Almedina
- May, L. F. (2003). Factors and abilities influencing achievement in instrumental jazz improvisation. *Journal of Research in Music Education*, 51(3), 245-258.
- McKinney, J. C. (2005). *The diagnosis & correction of Vocal Faults, a manual for teachers of singing & for choir directors*. Long Grove, Illinois: Waveland Press, Inc.
- Mehegan, J. F. (1959). *Jazz improvisation*. New York,: Watson-Guption Publications.
- Miller, R. (1996). *The Structure of Singing*. Belmont, CA: Schirmer - Thomson Learning.
- Monson, I. T. (1996). *Saying something : jazz improvisation and interaction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nachmanovich, S. (1990). *Free Play: Improvisation in Life and the arts"*. Los Angeles: Jeremy P. Tarcher.
- O'Day, A. (1981). *High Times Hard Times*. New York: Limelight Editions.
- Oliveira, A. P. (2010). *Nascimento da Escola de Jazz do Hot Club de Portugal - Período entre 1977 e 1982*. Trabalho realizado para disciplina de Organização e Gestão do Ensino da Música. Escola Superior de Música de Lisboa. Lisboa.
- Pereira, F. A. (2011). *Factores que influenciam a aprendizagem do Improviso no Jazz Vocal*. (Mestrado), Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo, Porto.
- Pinfold, B. C. M. (1997). *Singing Jazz - The singers and their styles*. San Francisco: Miller Freeman Books.
- Porto, C. d. M. d. (2014). *Projecto Educativo da Conservatório de Música do Porto*. Porto: Conservatório de Música do Porto.
- Pressing, J. (1988). Improvisation: Methods and models. In J. A. Sloboda (Ed.), *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation and Composition* (Vol. 129-178). New York: Oxford University Press.

- Pressing, J. (1998). Psychological Constraints on Improvisational Expertise and Communication. In B. Nettl & M. Russell (Eds.), *In the Course of Performance* (pp. 47-67). Chicago: University of Chicago Press.
- Prouty, K. E. (2002). From Storyville to state University: The intersection of academic and non-academic learning cultures in post-secondary jazz education. *Dissertation Abstracts International*, 64(1), 92.
- Prouty, K. E. (2012). *Knowing Jazz*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Reeves, S. D. (1989). *Creative jazz improvisation*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Relvas, M. (2009). *O lugar da Música no ensino Básico: Música para todos*. Paper presented at the Congresso do 1º ciclo "De pequenino se trilha o caminho", Porto.
- Rocha, M. I. (2007). Conservatório de Música do Porto, 90 anos. *Caderno de Música: Edição comemorativa do 90 anos do Conservatório de Música do Porto*.
- Roldão, M. C. F., M.; Campos, J.; Luís, H. (2009). O Conhecimento Profissional dos Professores - especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(2), 138-177.
- Sandole, A. (1977). *Jazz improvisation*. New York, N.Y.: A. Sandole Music Pub.
- Shires, L. (1990). Teacher preparation needs of music education graduates from Northern Arizona University. *Dissertation Abstracts International*, 51(5), 1543.
- Shorter, W. (2015) *Wayne Shorter on Miles Davis, Kanye West & the Future of Music/ Interviewer: N. Weiner*. [www.billboard.com](http://www.billboard.com).
- Spardling, D. (2000). Vocal jazz and its credibility in the university curriculum. *Jazz Educators Journal*(2), 12.
- Stark, J. (1999). *Bel Canto: a history of vocal pedagogy*. Toronto: University of Toronto Press Inc.
- Stoloff, B. (1996). *SCAT! Vocal Improvisation Techniques*. Brooklyn, NY: Gerard and Sarzin Pub.
- Sundberg, J. (1987). *The science of the singing Voice*. Deklab, Illinois: Northern Illinois University Press.
- Tirro, F. (1974). Constructive Elements in Jazz Improvisation. *Journal of the American Musicological Society*, 27(2), 285-305.
- Troufa, P. (2015). [Curso de Canto do Conservatório de Música do Porto].

- Veloso, M. J. (2010). Jazz: Um novo e determinante impulso. In S. Castelo-Branco (Ed.), *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX* (1 ed., Vol. 2, pp. 654). Lisboa: Circulo de Leitores / Temas e Debates e Autores.
- Venesile, C. J. (2010). *The acquisition of pedagogical content knowledge by vocal jazz educators*. (Ph.D.), Case Western Reserve University.
- Vennard, W. (1967). *Singing the Mechanism and the Technic*. New York: Carl Fisher.
- Walker, C. W. (2005). *Pedagogical practices in vocal jazz improvisation*. (Doctor of Philosophy Dissertation), University of Oklahoma, Michigan.
- Walker, W. F. (1994). A conversation-based framework for musical improvisation. *Dissertation Abstracts International*(55), 5438.
- Ward-Steinman, P. M. (2007). Confidence in Teaching Improvisation According to the K-12 Achievement Standards: Surveys of the Vocal Jazz Workshop Participants and Undergraduates. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*(172).
- Ward-Steinman, P. M. (2008). Vocal Improvisation by Australian and American University Jazz Singers : Case Studies of Outliers' Musical Influences. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*(177), 29-43.
- Ware, C. (1998). *Basics of Vocal Pedagogy*. New York: McGraw-Hill.
- Weir, M. (1998). Singers are from Krypton and Instrumentalists are from Ork. *Jazz Educators Journal*, 30(6).
- Weir, M. (2001). *Vocal Improvisation: Advance Music*.
- Wheaton, J. (1970). Jazz in higher education. *N. A. J. E. Jazz Educator Journal*, 2(9-10), 28.
- Yanow, S. (1998). Jazz Singers. In M. Erlewine (Ed.), *All Music Guide to Jazz* (3rd Edition ed., pp. 1240). San Francisco: Miller Freeman Books.
- Yanow, S. (2008). *The Jazz Singers - the Ultimate Guide*. Milwaukee: Backbeat Books.

## **Anexos**

## Inquérito de Avaliação do “Jazz no CMP”

**Por favor, leia atentamente e responda às seguintes questões.**

1. Idade	menor de 14	entre 14 e 16	entre 17 e 19	entre 20 e 23	maior de 23	
2. Frequenta escola ou curso de Música?	Não	Sim	Qual?	Integrado	Supletivo	Articulado
3. Qual o instrumento que estuda?						
4. Classifique o Jazz no CMP?	Mau	Insatisatório	Satisfatório	Bom	Muito Bom	
5. Classifique as seguintes atividades,						
Oficinas	Mau	Insatisatório	Satisfatório	Bom	Muito Bom	
Concertos	Mau	Insatisatório	Satisfatório	Bom	Muito Bom	
Jam Session	Mau	Insatisatório	Satisfatório	Bom	Muito Bom	
6. Como teve conhecimento do Jazz no CMP?	Redes Sociais	Amigos/ Colegas	Professores	Publicidade	Outro	
7. Sabia da existência da variante de Jazz no Conservatório de Música do Porto?	Sim	Não				
8. Participaria numa nova edição?	Sim	Não				
9. Que outras atividades gostaria de ver incluídas em novas edições?						

**Obrigado pela Colaboração!**

# 2º JAZZ NO CMP

24, 25 E 26 DE ABRIL 2015



## 24 Abril

21.30 - Grupo de Jazz da FEUP (directção de Paulo Gomes)  
22.15 - Ploó (Paulo Costa, João Mortágua, Daniel Dias, Eurico Costa, António Augusto Aguiar)  
23.30 - Jam Session

## 25 Abril

21.30 - Orquestra de Jazz do CMP (directção de Paulo Carvalho)  
22.15 - Jogo de Damas (Fátima Serro, Sameiro Sequeira, Barbara Francke, Carla Carvalho, Paulo Gomes, Miguel Ângelo, Acácio Salero)  
23.30 - Jam Session

## 26 Abril

21.30 - Grupos de alunos do Workshop no CMP  
22.30 - Sinopse (João Paulo Rosado, João Guimarães, AP, Hugo Aaro, Tó Torres)

Concertos e Oficinas com Entrada Livre  
Inscrições para oficinas em  
[jazznocmp@gmail.com](mailto:jazznocmp@gmail.com) ou no  
Conservatório de Música do Porto



IMAGEM 1. CARTAZ "JAZZ NO CMP"



IMAGEM 2. OFICINA VOCAL



**IMAGEM 3. JAM SESSION**



**IMAGEM 4. CONCERTO: GRUPO DE JAZZ DA FEUP**



**IMAGEM 5. CONCERTO: JOGO DE DAMAS**

## Observação de Aulas de Canto

## Observação de Aula

<b>CURSO</b>	Curso de Canto
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto
<b>DOCENTE</b>	Docente A

<b>DISCENTE</b>	Aluna A		
<b>TURMA</b>		<b>DATA</b>	4 Nov 2014
<b>AULA N.º</b>	1	<b>DURAÇÃO</b>	45 min

<b>TEMPO</b>	<b>ATIVIDADE OBSERVADA</b>
<b>0 - 10 MIN</b>	<p>Preparação física com exercícios de relaxamento. Exercícios de respiração. Vocalisos - glissandos, arpejos, (demonstração e correção através de exemplo e reforço positivo). Utilização de exercícios de relaxamento e explicação de uma sugestão técnica. A aluna referiu uma técnica que a professora de Estúdio de opera (Professora Palimira Troufa) lhe tinha recomendado (cantar com uma perna no ar). A docente explicou o fundamento técnico associado “centrar a energia na respiração e baixando o centro gravitacional” e alerta para a importância do relaxamento da laringe antes de atacar notas. Ênfase em manter o relaxamento da zona do pescoço, ombros e maxilar.</p> <p>Mastigar e tongue trill. (prrrriiiiiiaaa)</p> <p>Último vocaliso mais complexo com a função de preparação da aluna para a execução do repertório proposto - após correção insistir em executar “mal” em frente ao espelho de forma a poder ver erros e voltar a repetir o modelo correto. Esta forma de auto análise contribui para a criação de métodos específicos de autonomização do estudo do aluno que, por comparação, é capaz de identificar fragilidades técnicas e procurar a sua resolução.</p> <p>Caminhar para libertar tensão “diz coisas bonitas” - Energia renovada pelo caminhar e libertação física e conseqüentemente vocal.</p>
<b>10 - 40 MIN</b>	<p>Estudo de repertório - Schumann “So laßt mich scheinen, bis ich werde”</p> <p>Primeira audição, orientação entre a ligação física e interpretação.</p> <p>Alertar para características da composição que têm influência na interpretação.</p> <p>Correção da pronúncia, dicção e articulação do alemão (explicação da utilização das vogais para otimizar as ressonâncias estimuladas em todas elas).</p> <p>Reforço positivo.</p> <p>Trabalho de postura com Hands on approach, indicações de aspetos técnicos e físicos a aperfeiçoar.</p>
<b>40-45 MIN</b>	<p>Indicações de trabalhos de casa para aperfeiçoamento das questões evidenciadas pela execução da peça em questão.</p>

## Observação de Aula

<b>CURSO</b>	Curso de Canto		
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto		
<b>DOCENTE</b>	Docente A		
<b>DISCENTE</b>	Aluna A		
<b>TURMA</b>		<b>DATA</b>	11 Nov 2014
<b>AULA N.º</b>	2	<b>DURAÇÃO</b>	45 min
<b>TEMPO</b>	<b>ATIVIDADE OBSERVADA</b>		
<b>0 - 10 MIN AQUECIMENTO</b>	<p>Acompanhamento técnico (ressonâncias - criação de espaço; apoio - colocação da bacia “manter a água nivelada dentro da bacia” metáfora da anca como uma bacia cheia de água - “tuk in”.) - Manter conexão com o corpo e outras ressonâncias.</p> <p>Caminhar para para soltar e relaxar a musculatura. Criação de energia. Ho-Ha-Ho-Ha (sob) (h’s silenciosos) - expressividade</p>		
<b>10-20 MIN TÉCNICA VOCAL</b>	<p>15 min - sobre a necessidade de controlar todo o processo de canto que no caso desta aluna se confunde com tensão.</p> <p>“Rasgar o corpo” - abrir o esterno e parar o controlo.</p> <p>“Maga Má” ajuda a sentir mais a ressonância aguda com a utilização do nariz e depois diminuir a tensão com exercícios de relaxamento - apuro da impostação adequada.</p>		
<b>20 MIN ESTUDO DE TEMA</b>	<p>Pucell - “Oh, let me weep” da Opera “Fairy Queen”</p> <p>“Importante a adaptação do andamento às nossas capacidades, tens a voz que tens e a técnica que tens com esta idade...”</p> <p>Acerca do andamento e ritmo, usar percussão na mão para dar uma dimensão mais física do ritmo, contextualização da peça em termos rítmicos segundo a época e o estilo.</p> <p>Trabalho de texto. Dar mais conteúdo dramático ao texto.</p> <p>“Forever - mais british e mais barroco” - correcção da dicção (segundo a época e a região para que seja mais britânica contrariando a dicção americana mais comum).</p> <p>Trabalho de texto. Dar mais conteúdo dramático ao texto.</p>		
<b>28 MIN</b>	<p>sobre ditongos e a necessidade de serem respeitadas e de finalizar as consoantes. Formato da boca para melhoria do som das vogais. “Da-lhe forma, dá-lhe intenção”. o P de WeeP o L de Let.</p> <p>Mais dramatismo no final da frase “Forever weep” - mais chorado</p>		
<b>37 MIN</b>	<p>Excitação - criação de crescendo mas com o som a acompanhar. “Rasgar o corpo”</p>		

<b>40 MIN</b>	Explicação do porquê de se modificarem certas vogais. As vogais típicas de cada língua por vezes têm de ser “trocadas ou ajustadas ou aproximadas” pelas vogais mais puras pois estas por vezes, não estimulam as ressonâncias de forma a promover uma projecção sonora eficiente.
<b>43 MIN</b>	“No more shall welcome sleep” - recitar o texto mais lentamente para utilizar as vogais corretas e entoação adequada.
<b>44 MIN</b>	“I’ll hide me” - aluna teve dificuldades, repetir de forma errada e logo de seguida de forma correta para compreender a natureza da incorrecção. Dificuldade com os ditongos ingleses - alertar para essa dificuldade. Manter som apoiado para manter a conexão com o corpo e o som durante todo o tempo e com isto permitir que o som tenha um carácter constante e pleno de riqueza sonora. “Ilusões auditivas” no que diz respeito à palavra “Sigh” através da variedade dinâmica em conjugação com o significado da palavra.

Obs: Sobre a necessidade da qualidade sonora para uma execução correta desta peça, para além da necessidade de manter uma energia emotiva correspondente.

## Observação de Aula

<b>CURSO</b>	Curso de Canto		
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto		
<b>DOCENTE</b>	Docente A		
<b>DISCENTE</b>	Aluna A		
<b>TURMA</b>		<b>DATA</b>	18 Nov 2014
<b>AULA N.º</b>	3	<b>DURAÇÃO</b>	45 min
<b>TEMPO</b>	<b>ATIVIDADE OBSERVADA</b>		
<b>0 - 5 MIN</b>	<p>Sirening, exercício que permite abrir a vogal rapidamente, sem hesitação, para aproveitar ressonâncias “presas”. Em conjunto com outros vocalisos auxiliam na sensação de colocação da voz.</p> <p>Caminhar para relaxar - “cuidado com a Postura”.</p> <p>liiiiiiiiAaaa (1-2-1-2-1-4desc) inicio siren e abrir</p> <p>-blobbloblo (imitação de um “galinha” nas palavras da aluna) para relaxamento do queixo que no caso da aluna em causa é uma questão recorrente que tem de ser acompanhada para ser debelada com o tempo.</p>		
	<p>Pre-cantar é o relaxamento e o relaxamento é simultaneo</p> <p>Nota da Professora cooperante “Pre-cantar, termo inventado por mim para explicar ao aluno a necessidade de relaxar toda a musculatura relacionada com a inspiração , no momento imediatamente anterior ao intake de ar, para assim permitir que os músculos, que se querem relaxados, cedam e assim permitam uma boa e profunda inspiração. A activação vem posteriormente. Nesse processo é também estimulado o relaxamento do maxilar e da laringe.</p>		
<b>10 MIN</b>	<p>Pucinni - “Quando me’n vo” da Opera La Bohème</p> <p>Manipulação do corpo para relaxar ombros, braços e pescoço.</p> <p>Mão na nuca para corrigir a postura (como se fosse uma marioneta)</p>		
<b>20 MIN</b>	<p>correção do ritmo e contextualização da aria na opera para criar a motivação correta para a interpretação</p>		
<b>27 MIN</b>	<p>indicações de colocação e fonética.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Liberta o maxilar que a tua voz agradece.</li> <li>- Procura o detalhe - questões de estilo e indicações de expressão “Ouve muita música da época para adquirir as bases.”- Fundamental para que os alunos tenham noções concretas das características de estilo e de carácter estético das várias épocas estudadas.</li> </ul>		
<b>30 MIN</b>	<p>Dança uma valsa com aluna ao som da acompanhadora para entender o fluidez do movimento. “São ondas”</p>		
<b>35 MIN</b>	<p>Cantar em frente ao espelho um trecho para observar a posição do queixo</p> <p>Libertar o maxilar - manter a energia na respiração.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Quando o maxilar está envolvido não há energia.”</li> </ul>		

<b>40 MIN</b>	Repetição com reforço positivo de uma frase mais complexa. Transformar a frase num um vocaliso para praticar a passagem e assim a agilizar e interiorizar.
<b>45 MIN.</b>	Conclusão da aula com indicações de estudo para casa.

## Observação de Aula

<b>CURSO</b>	Curso de Canto		
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto		
<b>DOCENTE</b>	Docente A		
<b>DISCENTE</b>	Aluna B		
<b>TURMA</b>		<b>DATA</b>	28 Nov 2014
<b>AULA N.º</b>	4	<b>DURAÇÃO</b>	45 min
<b>TEMPO</b>	<b>ATIVIDADE OBSERVADA</b>		
<b>0 - 5 MIN</b>	Aquecimento. “Não estar sempre a mexer.” “Não interfiras, interrompe os movimentos internos” -		
<b>6 MIN</b>	Vocaliso “llll - ooo- aaaah” 1-3-5-3-4-2-1 “Limpeza, sem tensão”		
<b>8 MIN</b>	Vocalizo cromático descendente (lllhhh) (atenção à homogeneidade do som, ter qualidade em todas as notas) “Cuidado com o início” - estava com muito ar		
<b>12 MIN</b>	liiaaaaiii - 5-8-5-3-1 “tensão” - relaxamento do maxilar Hahohaho - para estimulação dos graves e ligação com os agudos.		
<b>16 MIN</b>	- AHHHHAHhh (arpejo maior) - “Olhos muito brilhantes, sorridentes!” - “surpresa” - para manter som aberto - ajuda a manter o palato mole estimulado e levantado com o consequente aumento de ressonâncias. - a-a-a-a-a (resp) e-e-e-e-e (resp) i-i-i-i-i (resp) o-o-o-o-o (resp) com ataques glotais sem som - estimulação da adução das pregas vocais.		
<b>20 MIN</b>	Estudo: “Music for a while” Purcell - arranjo Britten		
<b>22 MIN</b>	cuidado com abertura -imagens para localizar o fundo da cavidade oro-faríngea “friozinho” - “rebuçado de mentol”		
<b>24 MIN</b>	“Shall all” Usar os lábios na formação da vogal e utilização da fonética adequada (que no caso da vogal All é um “o”)		
<b>28 MIN</b>	Cuidado com a ritmica que na versão de Britten é diferente da de Purcell. Reforço positivo após correção de nota errada. “Eternal” - “o r desaparece para não criar tensões na língua”.		
<b>39 MIN</b>	Continuidade do movimento para manter o movimento das cordas vocais.		

<b>43 MIN</b>	No inglês do século XVII os “rr” eram mais rolados. “Drop” - Drrrop - mais fácil para articular e ajuda na perceptibilidade do texto. Consoantes fortes e activas
---------------	---

Obs: A aluna estava a recuperar de uma gripe, a voz não em condições perfeitas.

## Observação de Aula

<b>CURSO</b>	Curso de Canto		
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto		
<b>DOCENTE</b>	Docente A		
<b>DISCENTE</b>	Aluna A		
<b>TURMA</b>		<b>DATA</b>	2 Dez 2014
<b>AULA N.º</b>	5	<b>DURAÇÃO</b>	45 min
<b>TEMPO</b>	<b>ATIVIDADE OBSERVADA</b>		
<b>0 - 8 MIN</b>	Conselhos sobre repertório adequado para o recital final.		
<b>8 - MIN</b>	Aquecimento. - “Cuidado com o baixar do queixo nas notas mais graves” - leva a que se perca o foco		
<b>13 MIN</b>	ahahahaaa - “vomitar” (ajuda a abrir o fundo da cavidade oro-faríngea de forma a dar mais som na passagem para os agudos e contribui para um aumento geral das ressonâncias.) - olhos bem abertos, mais enérgico		
<b>16 MIN</b>	“Cabrinha” - iiiiillllllll (1-2-1-2-1) - porta a ranger - trabalhar as extremidades das cordas vocais		
<b>18 - 22 MIN</b>	laaaAaaAaaAaa (1-5-3-1) - muita alegria “Não vejo muita alegria - tenta ir buscar algo verdadeiro” - “Ter momentos emocionais verdadeiros na nossa mala” - “Abre os braços e sente as emoções”		
<b>25 MIN</b>	Estudo: “De amor escrevo de amor” - Berta de Alves de Sousa “Cuidado na descida para não cair”... Articulação - “de amor” - diamor... - usar as consoantes		
<b>40 MIN</b>	“primeira abordagem, mas vai ser interessante” Mais atenção ao texto.		
<b>45 MIN</b>	TPC - Próxima aula trazer o texto preparado - recitar o texto com interpretação, com a tua história e ficando com a articulação adequada “ser percebível mas ao mesmo tempo ser mais natural” “Trabalho principal é com a palavra e a sua articulação”.		

## Observação de Aula

<b>CURSO</b>	Curso de Canto		
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto		
<b>DOCENTE</b>	Docente A		
<b>DISCENTE</b>	Aluna A		
<b>TURMA</b>		<b>DATA</b>	9 Dez 2014
<b>AULA N.º</b>	6	<b>DURAÇÃO</b>	45 min
<b>TEMPO</b>	<b>ATIVIDADE OBSERVADA</b>		
<b>0 MIN</b>	Dúvida “Porque se pronunciam [r] em determinados temas e [r]?” - Depende da época e do estilo. Explicação com vários exemplos.		
<b>0 - 10 MIN</b>	Aquecimento. AiaaaAaah “com muita pena” 8-8-8-5		
<b>15 MIN</b>	“Ma no, non fuggir” - Giacomo Carissimi (Barroco)		
<b>20 MIN</b>	“Ma no!” - forte, autoritário.		
<b>26 MIN</b>	“Deixa-te de movimentos” - A aluna tem tendência a escurar-se em movimentos que acabam por contribuir em tensão acrescida o que dificulta a execução de passagens mais exigentes.		
<b>30 MIN</b>	“Eu quero fugir” - quem pergunta? a quem se diz? de que se quer fugir?” Orientação em termos da direcção interpretativa. “pequenos gestos” vs “grandes gestos” - interpretação “No barroco uma das grandes mais valias é o ritmo e a sua utilização expressiva”		
<b>38 MIN</b>	“Mostra o Lá” - o compositor quis destacar essa nota. Quando se tem muito melisma há tendência de desvirtuar a vogal. “Vende o trecho” - alertar para a importância de determinada passagem, tanto em termos de dinâmica como de interpretação.		
<b>40 MIN</b>	“Minuete invisível” - Macedo Pinto, Vitor sec XX Orientações sobre a forma correta de abordar a peça.		
<b>45 MIN</b>	Indicações sobre o estudo do tema.		

## Observação de Aula

<b>CURSO</b>	Curso de Canto		
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto		
<b>DOCENTE</b>	Docente A		
<b>DISCENTE</b>	Aluna A		
<b>TURMA</b>		<b>DATA</b>	16 Dez 2014
<b>AULA N.º</b>	7	<b>DURAÇÃO</b>	45 min
<b>TEMPO</b>	<b>ATIVIDADE OBSERVADA</b>		
<b>0 - 4 MIN</b>	“Blablaba” - “galinhas” para soltar o queixo		
<b>5 MIN</b>	<p>Aiahaaa-Aaaa (8 - 5) - encostada à parede braços abertos - posição Cristo “Espírito aberto”</p> <p>Ôh (1-3-5-3-1) - “Deves estar confortável na posição “ - objectivo encontrar o conforto e libertar das tensões habituais da aluna nos ombros, braços, pescoço e maxilar.</p> <p>Escala maior “iiaaooeaaaah” - “mantem legato de forma a não interromper o movimentos das pregas vocais”</p>		
<b>13 MIN</b>	<p>i-i-a-a-a-a (5-8-5-8-5-3-1) “muito romantico e apaixonado”</p> <p>“utilizar a posição (Cristo) e dar passo em frente mas mantendo a verticalidade” - “Ponte veneziana” - arco energético - ajuda a evitar grandes diferenças sonoras entre notas em intervalos maiores ao estimular ressonâncias similares em todas as zonas da voz.</p> <p>Final aquecimento - relaxamento fisico</p>		
<b>20 MIN</b>	Estudo: “Blute nur” - JS Bach, Paixão S. Mateus		
<b>25 MIN</b>	Passagem harmonica com aproximações cromáticas - explicação da importância da imprevisibilidade em Bach - cantar notas com nome e depois repetir com letra.		
<b>36 MIN</b>	unir frase para estudar determinados saltos melódicos mais complicados, com notas e evidenciar as dissonancias mais importantes. “It’s a nagging note”.		
<b>38 MIN</b>	“Aproveitar para aprender a estudar” - sobre a questão do tempo não permitir muitas vezes a preparação adequada das peças para a aula, nesse caso pode ser aproveitada a aula para aprender técnicas de aprendizagem de repertório.		
<b>40 MIN</b>	<p>“OS FANTASMAS A APARECER” - o que se melhorou nos vocalizos começa a desaparecer, o estudo deve permitir segurança necessária para enfrentar todos os momentos da peça.</p> <p>Quando as frases são complexas dividir em mini frases.</p>		

<b>43 MIN</b>	Aproveitar uma pequena falha engraçada para tornar o trecho a estudar memorável. - Durante uma passagem mais difícil docente sugere fazer em aiaiaia e aluna responde em desabafo Uiuuuuuui. Aproveitou-se esse som para estudar a dita passagem criando uma relação positiva entre ela e o episódio.
<b>45 MIN</b>	Associar movimentos às passagens “se esta nota puxa para um lado ou outro” e a fiscalização do estudo, com anotações mentais dos diversos momentos da peça. - “importante cantar com o nome das notas.”

## Observação de Aula

<b>CURSO</b>	Curso de Canto		
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto		
<b>DOCENTE</b>	Docente A		
<b>DISCENTE</b>	Aluna A		
<b>TURMA</b>		<b>DATA</b>	6 Jan 2015
<b>AULA N.º</b>	8	<b>DURAÇÃO</b>	45 min
<b>TEMPO</b>	<b>ATIVIDADE OBSERVADA</b>		
<b>3 MIN</b>	Considerações sobre o porquê da quantidade de indicações nas partituras “o cantor do século XVI cantava o material do século XVI, os cantores do século XVII o material do seu tempo e como tal possuíam os conhecimentos das regras próprias dessa época. A partir do século XIX os cantores, e os músicos em geral, começam a interpretar repertórios de outras eras. Não tendo o conhecimento das regras e costumes para fazer uma interpretação adequada do material, daí a necessidade de ter uma grande quantidade de indicações para os guiar.”		
<b>5 MIN</b>	Aquecimento. Postura “Quero-te direita!” liiii AaaaAAaaa (4ª descendentes) “Bem ressonante”		
<b>15 MIN</b>	Mover os braços em círculos grandes e com braço em extensão máxima durante um vocalizo “É possível!”- sempre que possível valorizar a auto estima e a autonomia.		
<b>17 MIN</b>	Ah (1-3-5-8-7-8-7-8-9-8-7-8-1)		
<b>25 MIN</b>	“Sei mio ben” N. Porpora Sec XVII Acerca do andamento “procurar o andamento mais indicado para a peça pois tem frases bastante longas”		
<b>30 MIN</b>	Toca com dedo no centro da testa - relembra a aluna do alinhamento tronco-pescoço-cabeça mas igualmente do relaxamento da testa e como tal permitir uma expressão facial mais relaxada o que resulta num acréscimo de ressonâncias.		
<b>33 MIN</b>	“Sempre em movimento, se parar já não sai”. “Coragem de nos organizarmos”- acerca de preparar a peça “organização do corpo e das mínimas pausas para respirar” Nota do professor cooperante: “As respirações rápidas requerem um controlo físico muito grande, conseguido através do grande guia: cérebro. E os estímulos que ele tem que enviar tem sobretudo a ver com a ação do relaxamento muscular imediato, para que o pré-cantar seja quase imediato e permita uma inspiração profunda num curtíssimo espaço de tempo.”		

<b>33-45 MIN</b>	Continuação do estudo do tema, leitura da partitura e sugestões de estudo em determinadas passagens. “Estuda bem as frases pois vai ser surpreendente”.
<b>43 MIN</b>	“Subir, não se sobe com a cabeça!”

## Observação de Aula

<b>CURSO</b>	Curso de Canto		
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto		
<b>DOCENTE</b>	Docente A		
<b>DISCENTE</b>	Aluna A		
<b>TURMA</b>		<b>DATA</b>	12 Jan 2015
<b>AULA N.º</b>	9	<b>DURAÇÃO</b>	45 min
<b>TEMPO</b>	<b>ATIVIDADE OBSERVADA</b>		
<b>0 - 6 MIN</b>	Planificação e organização de repertório para exame.		
<b>6 MIN</b>	Aquecimento. Acerca do pigarro, das secreções que descem “Beber água em vez de pigarrear” (explica que o “grão” na voz se não fosse resultado do pigarro poderia ser devido a uma possível inflamação das pregas vocais).		
<b>12 MIN</b>	Vocalisos. (Com o auxílio de uma colega a aluna está com os braços abertos, costas com costas, de forma a abrir e a ficar direita e a “gostar de estar direita”) “Preferível fazer com uma pessoa em vez da parede fria.” “Queremos a voz inteira, rica e da tua idade”		
<b>14 MIN</b>	“Se subires demasiado a cabeça perdes o alinhamento e o maxilar pode ficar preso” “Gosta das vocais” Manipular a cabeça de lado para lado durante a execução dos vocalisos “Os lábios são teus mas não o maxilar” “Se a cabeça não vira é porque a voz não está livre” - sinal de tensão no pescoço. U-i-e-aaaAaah (com crescendo) 8-8-8-8—5—		
<b>20 MIN</b>	“Tornami a vagheggiar” - Heandel aria da opera Alcina		
<b>25 MIN</b>	Renovar o “ah” para recuperar as vogais durante as passagens melismáticas “Cuidado com o maxilar” “Facilmente se perde a ressonância quando se entra em regiões mais confortáveis” “Quando sobes a cabeça as reverberações têm tendência de ir todas para o nariz e o som fica feio! Mantém o alinhamento!”		

<b>30 MIN</b>	<p>“Tens de ter a palavra na boca” - preparação da frase  “Acalmar o corpo” - alerta constante para a utilização dos braços.  “Faz com a voz” ao invés dos gesto “viciados e viciantes”  “Estas muito passiva” - dificuldades com o ritmo</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. passagem com nome notas</li> <li>2. “ só com notas</li> <li>3. “ só ritmo</li> </ol>
<b>40 MIN</b>	<p>Estudo: “Elle a fui” - Offenbach aria da opera Les contes d’Hoffmann  - Interpretação do texto e contextualização -  “O texto é que nos leva a fazer a frases”</p>
<b>45 MIN</b>	<p>Considerações finais sobre as peças estudadas e indicações para estudo em casa.</p>

## Observação de Aula

<b>CURSO</b>	Curso de Canto		
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto		
<b>DOCENTE</b>	Docente A		
<b>DISCENTE</b>	Aluna A		
<b>TURMA</b>		<b>DATA</b>	20 Jan 2015
<b>AULA N.º</b>	10	<b>DURAÇÃO</b>	45 min
<b>TEMPO</b>	<b>ATIVIDADE OBSERVADA</b>		
<b>0 - 10 MIN</b>	Aquecimento. liAaOoAhh (7-8-7-8-7-8) e vários outros vocalista.		
<b>10 MIN</b>	“De amor escrevo de amor” - Berta Alves de Sousa		
<b>17 MIN</b>	<p>“Estruturar a peça para que se abra pouco a pouco”</p> <p>“Texto pode ser sempre mais, sobretudo em determinadas palavras e consoantes chave.”</p> <p>“Têm de respirar quase em simultâneo as duas” - sobre o iniciar da peça com a pianista</p> <p>“Se se fizerem as coisas com expressividade pode-se respirar em quase qualquer lugar” - sobre a renovação de ar em frases longas</p> <p>“Não respirar nesse sítio para não estragar a surpresa da peça”</p> <p>“...é a continuação lógica da ideia” - sobre a gradação da dinâmica até a um ff</p>		
<b>36 MIN</b>	“Ma no,non fuggir” - Carissimi		
<b>38 MIN</b>	“Estás a ficar cansada e o maxilar começa a funcionar” - chamada de atenção para a proeminência do maxilar.		
<b>41 MIN</b>	“Muita emoção e muita energia, constrói bem pois este é o grande momento” - sobre a preparação do climax da peça.		
<b>43 MIN</b>	<p>Aproveita para descansar enquanto se pode, “parece Mozart que deixa as frases mais bonitas e expressivas para as últimas frases. Procurar momentos onde podes descansar.”</p> <p>“Notas repetitivas sempre com a mesma dinâmica são cansativas, quando se deixa movimentar em termos de dinâmica são mais fáceis.”</p>		
<b>45 MIN</b>	Considerações finais para estudo em casa.		

## Observação de Aula

<b>CURSO</b>	Curso de Canto		
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto		
<b>DOCENTE</b>	Docente A		
<b>DISCENTE</b>	Aluna A		
<b>TURMA</b>		<b>DATA</b>	23 Jan 2015
<b>AULA N.º</b>	11	<b>DURAÇÃO</b>	45 min
<b>TEMPO</b>	<b>ATIVIDADE OBSERVADA</b>		
<b>0 - 5 MIN</b>	<p>“Tornami a vagheggiar” Haendel - execução completa da peça -</p>		
	<p>Crítica da execução “tens resistência suficiente” “peça bastante dura” aponta 1º pontos positivos. (“Parabéns!”) “Devemos corrigir esses pontos para depois conversar sobre a interpretação da peça” “Explosão de alegria de inicio ao fim mas com nuances para dar mais intensidade à interpretação, descobrir essas pequenas nuances”</p>		
<b>10 MIN</b>	<p>Chamada de atenção para o ritmo da linha melódica. -repetição- apresentação de modelo correto “podes estar a acelerar a pulsação” correção do modelo - repetição</p>		
<b>14 MIN</b>	<p>“Deu para perceber? Dá para levar para casa ou foi aqui?” certificar que a correção foi compreendida “Papel da colatura de uma zona muito aguda da voz é igualmente melódica”. Repetição do trecho com mudanças dinâmicas. Acerca da característica da melodia “Efeito típico do barroco - o eco”. “Notou-se uma passagem com a voz <u>oca</u>” “Andamento é muito pessoal”</p>		
<b>27 MIN</b>	<p>Contextualização da peça dentro da ópera - contar a história no momento imediatamente anterior à acção descrita. “Tentar encontrar um momento mais intimo” Procura da acentuação adequada na frase - qual é a palavra a ser evidenciada? - várias hipóteses e ver qual funciona</p>		
<b>32 MIN</b>	<p>“Tens de exagerar um bocadinho pois metade fica comido” - expressividade “Cuidado em não entrar no espaço do público, fazer vir o publico a ti” “Pode tornar-se desconfortável para o publico se nos fixamos nele”</p>		

<b>36 MIN</b>	Repetição de variação melismática “demoraste muito tempo na preparação do trilo e ficaste sem ar” Nota da Professora Cooperante “O trilo divide-se em 3 partes: preparação, oscilação e terminação.”
---------------	--

## Observação de Aula

<b>CURSO</b>	Curso de Canto		
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto		
<b>DOCENTE</b>	Docente A		
<b>DISCENTE</b>	Aluna A		
<b>TURMA</b>		<b>DATA</b>	27 Jan 2015
<b>AULA N.º</b>	12	<b>DURAÇÃO</b>	45 min
<b>TEMPO</b>	<b>ATIVIDADE OBSERVADA</b>		
<b>0 - 20 MIN</b>	Aquecimento. Exercícios vários executados sem grandes indicações.		
<b>21 MIN</b>	Simulação de audição com interpretação de 3 temas “De amor escrevo de amor” - Berta de Alves de Sousa “Ma no, non fuggir” - Carissimi “Tornami a vagheggiar” - Haendel da opera Alcina Sem interrupções. Anotações na partitura para posterior explanação.		
<b>34 MIN</b>	Comentários. Primeiro os positivos “Tens os temas.” “Não está perfeito mas está bem encaminhado”. “Preciso que acredites, para ficares mais presente!” - Motivação Correcções de dicção.		
<b>38 MIN</b>	“De amor escrevo...” Sugestões de dinâmicas - “tudo muito pequenino” “De amor - quente com expressividade” “CONSTROI! Acredita!” “É estranha a melodia por isso defende-a melhor” “Mais liberdade, mais ondulado!” - com movimento, contra a passividade. “O texto está cheio de contradições que precisa de ser interpretado de uma forma quase esquizofrénica. Não tem só excitação tem o oposto que se sente no timbre, no ritmo, “Bouleversé”. Tem de ser descobertas a fundo.		
<b>42 MIN</b>	Pianista interpreta a parte do piano para que haja a sensação tumultuosa da peça que está presente no texto.		
<b>43 MIN</b>	Comentários finais para preparação da peça.		

<b>Observação de Aula</b>			
<b>CURSO</b>	Curso de Canto		
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto		
<b>DOCENTE</b>	Docente A		
<b>DISCENTE</b>	Aluna B		
<b>TURMA</b>		<b>DATA</b>	30 Jan 2015
<b>AULA N.º</b>	13	<b>DURAÇÃO</b>	45 min
<b>TEMPO</b>	<b>ATIVIDADE OBSERVADA</b>		
<b>0 - 10 MIN</b>	Aquecimento. Correcção da vogal A (IiiiAAaa) “Estás a sair do caminho” “Não desconfies tanto. Está quieta, tenta não reagir.” - a reação da aluna é tensa e impeditiva.		
<b>11 MIN</b>	“Tenta deixar acontecer!” Ataques glotais em a e i sem som - para estimulação da adução das pregas vocais. “Quando a voz não deixa é uma forma drástica de se defender” - a aluna estava a ter alguma dificuldade em vocalizar por cansaço de voz, estava a ficar com algum transtorno e portanto foi necessário acalma-la e dar mais confiança. “Não saias da zona de soprano”		
<b>15 MIN</b>	lil-EeE-UuU-OoO-UuU (121-121-121...) Para corrigir a impostação e a ressonância. Controle da respiração. Trabalho muito técnico.		
<b>15-20 MIN</b>	Discussão acerca da preparação dos programas de finalização de curso.		
<b>25 MIN</b>	Trabalho técnico. Levantar o pé durante a execução de um vocalismo (ajuda a fomentar a utilização dos músculos do apoio da respiração ao provocar a necessidade de equilíbrio)		
<b>32 MIN</b>	Os exercícios vão-se sucedendo e modificando à medida que se vão cimentando os procedimentos. Pequenas correcções.		

Obs: Nota da Professora Cooperante: “Esta aluna está curada, mas ainda está em recuperação (especialmente a nível psíquico), depois de ter feito 2 anos de terapia, devido a nódulo.”

<b>Observação de Aula</b>			
<b>CURSO</b>	Curso de Canto - variante Jazz		
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto		
<b>DOCENTE</b>	Docente A		
<b>DISCENTE</b>	Aluna A		
<b>TURMA</b>		<b>DATA</b>	3 Fevereiro de 2015
<b>AULA N.º</b>	14	<b>DURAÇÃO</b>	45 min
<b>TEMPO</b>	<b>ATIVIDADE OBSERVADA</b>		
<b>0 - 20 MIN</b>	Aquecimento. Exercícios vários executados sem grandes indicações.		
<b>21 MIN</b>	Simulação de audição com interpretação de 2 temas “De amor escrevo de amor” - Berta Alves de Sousa “Tornami a vagheggiar” - Haendel opera Alcina Sem interrupções. Anotações na partitura de questões a abordar.		
<b>29 MIN</b>	“Gostava de te ver a contar histórias durante as passagens instrumentais.” “Sentir que estás mesmo envolvida na interpretação” Correcção de algumas passagens e pormenores de interpretação.		
<b>35 MIN</b>	Demonstração rítmica, “o ritmo sente-se no corpo, mexe-te”		
<b>37 MIN</b>	“Cuidado com as dinâmicas, os pianos devem estar mais audíveis, pensa nas salas maiores”		
<b>40 MIN</b>	Repete “De amor escrevo” - “a respiração deve ser mais expressiva.”		
<b>43 MIN</b>	“So lasst mich scheinen” - Schumann. Primeira abordagem da peça.		

Obs: Preparação para audição.

## Observação de Aula

<b>CURSO</b>	Curso de Canto - variante Jazz		
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto		
<b>DOCENTE</b>	Docente B		
<b>DISCENTE</b>	Aluna C		
<b>TURMA</b>	11º ano	<b>DATA</b>	24 Fevereiro de 2015
<b>AULA N.º</b>	15	<b>DURAÇÃO</b>	45 min
<b>TEMPO</b>	<b>ATIVIDADE OBSERVADA</b>		
<b>0 MIN</b>	Início com alongamentos. “Preparar o corpo para cantar”		
<b>0 -10 MIN</b>	Aquecimento. Vocaliso. Niii (1-2-b3-4) Niii (1-3-2-4-3-5-4-2-1) Nooo, Naaa; neee.... “Ninguém canta com o nariz mas com o nariz na voz”. “Sempre mantendo na mascara”		
	“A ingratidão da vogal êh!		
	“Sobe bem mas na descida retração do diafragma para compensar o apoio” “Girare la voce” - acerca do movimento ascendente do vocalize		
	Com mãos no topo da cabeça “Enche as mãos com o som”		
<b>15 MIN</b>	Repertório: Schubert, F. “An den Frühling” A aluna faz a tradução do texto. Character pastoral “Primaveril e ingénuo, levezinho, quase como uma valsa”		
	Lê o poema dentro do andamento. Faz a recitação já com indicações de articulação.		
	“Pensa grande” Correções de ressonância e vogais corretas.		
	Articulação - dar mais ênfase às consoantes, em especial no alemão. “Pensar antes de fazer, depois de emitires o som já não podes fazer nada por ele.”		
	Soltar o articulação temperomandibular. “Faz cara de parva” - “Faz a tua melhor cara de parva e a articulação desce naturalmente e ficas com o queixo relaxado”.		
	“Estamos a jogar ao faz de conta” - Em termos de interpretar os textos.		

	Acerca da respiração. Inspiração pelo nariz vs boca “Respiração é proporcional ao tamanho da frase”
	Usa um exercício do Vaccai para exemplificar um pormenor da respiração “Respira de boca aberta sem baixar a posição do palato para manter a nota”
	Regressa ao tema e exemplifica uma passagem para demonstrar a articulação no topo da voz.
	“Não há chapa 5 no canto.” - cada canção exige uma determinada colocação, ritmo e intencionalidade.
<b>42 MIN</b>	Execução do tema na totalidade. Tenho de ver nos teus olhos toda a informação e toda a interpretação.

## Observação de Aula

<b>CURSO</b>	Curso de Canto - variante Jazz		
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto		
<b>DOCENTE</b>	Docente B		
<b>DISCENTE</b>	Aluna D		
<b>TURMA</b>	a)	<b>DATA</b>	24 Fevereiro de 2015
<b>AULA N.º</b>	16	<b>DURAÇÃO</b>	45 min
<b>TEMPO</b>	<b>ATIVIDADE OBSERVADA</b>		
<b>0 MIN</b>	inicia a aula com pedido para a aluna trazer um poema para a próxima aula. Explica qual o tipo de trabalho pretendido.		
<b>2 - 12 MIN</b>	Aquecimento. Exercícios de relaxamento, “imagina que és uma marioneta e que ao largar os fios ela se vai desmontar!” “ri para o espelho e ao estalar os dedos vai morrer” “exercício de confiança - deixa-se cair e os braços e maxilar ficam em relaxamento” Com o corpo inclinado para a frente e relaxada fazer “Uh” e depois subir fazendo o som”		
	Miii (1-2-3-2-1) Correcção do apoio com aplicação de pressão por baixo das costelas com as mãos. Exemplifica para a aluna.		
	Vocaliso (1-5-5-3-1) com utilização de uma frase da aluna “O sol nasceu” Aluna com uma amplitude vocal muito reduzida e com total falta de conexão entre os registos médio/grave, central e agudo (nota do docente)		
<b>19 MIN</b>	Ária antiga: “Bella porta di rubini” - A. Falconieri Aluna canta em “i”		
	explica como se resolve um problema, no caso, encontrar espaço para respirar numa passagem do tempo com a divisão de uma semínima em duas colcheia com a inspiração a ocorrer entre elas.		
	Ler o texto com o ritmo ( a aluna apresenta muitas dificuldades) Professor executa com a aluna.		
	Canta o tema “A técnica é ler à frente do que se executa”		
	“Para a semana trazer a canção memorizada” Incitar o estudo da aluna.		
<b>39 MIN</b>	Leitura de um texto apresentado, primeiro silenciosamente e depois declamado. Demonstra.		

Obs: a) A aluna está a frequentar o 12º ano de Educação Musical e a disciplina que está a assistir é o 1º ano de Educação Vocal.

<b>Observação de Aula</b>			
<b>CURSO</b>	Curso de Canto - variante Jazz		
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto		
<b>DOCENTE</b>	Docente B		
<b>DISCENTE</b>	Aluna D		
<b>TURMA</b>	a)	<b>DATA</b>	3 Março de 2015
<b>AULA N.º</b>	17	<b>DURAÇÃO</b>	45 min
<b>TEMPO</b>	<b>ATIVIDADE OBSERVADA</b>		
<b>0 MIN</b>	<p>liiii - 1-2-b3-4-b3-2-1  Junta uma consoante “T” para melhorar a projecção da vogal..  Utiliza a mão para visualizar o movimento do diafragma durante o apoio.</p>		
	<p>Tongue trill Triiii (5-3-1-3-5-3-1)  “Não deixes o diafragma perder o contacto com a coluna de ar”  Correcções constantes, a aluna tem dificuldade em adquirir os premissas básicas.</p>		
	<p>A aluna inventa uma frase e vocalisa com essa frase.  “Estou cheia de fome” (1-1-5-3-5-3-1)</p>		
<b>19 MIN</b>	<p>Leitura de um texto.  Identificar as consoantes mais difíceis.  “Pensar na frase na sua totalidade para dosear a respiração”.  “Pensar antes para preparar”  “Primeiro lê e vê o que tens de marcar”</p>		
<b>25 MIN</b>	<p>Lê tudo  “Respira bem.”  Aluna lê e é premiada pelo progresso e esforço.  Primeiro respira, segundo relaxa, terceiro lê em contínuo sem paragens.</p>		
<b>32 MIN</b>	<p>Peça: “Bella porta de Rubini” A. Falconieri  Execução contínua.  Aluna acaba a peça e felicitação pelo trabalho efetuado.</p>		
<b>40 MIN</b>	<p>Aluna canta o tema sobre um acompanhamento atonal para isolar a melodia mentalmente.</p>		
<b>43 MIN</b>	TPC		

Obs: a) A aluna está a frequentar o 12º ano de Educação Musical e a disciplina que está a assistir é o 1º ano de Educação Vocal.

<b>Observação de Aula</b>			
<b>CURSO</b>	Curso de Canto - variante Jazz		
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto		
<b>DOCENTE</b>	Docente B		
<b>DISCENTE</b>	Aluna C		
<b>TURMA</b>	11º ano	<b>DATA</b>	17 Março de 2015
<b>AULA N.º</b>	18	<b>DURAÇÃO</b>	45 min
<b>TEMPO</b>	<b>ATIVIDADE OBSERVADA</b>		
<b>0 - 10 MIN</b>	Aquecimento. Vocalizos Ni-e-a-o-u (5-3-4-2-1) Ni... arpejo.		
<b>17 MIN</b>	Repertório. Pagenlied “Wenn die Sonne shiene” F. Mendelsson Estudo do texto no ritmo, correção da dicção		
	Estudo tema com melodia. “Continua a vogal e mantém o apoio para o vibrato aparecer no final”		
	Correcção da respiração.		
	“Tenta cantar as duas notas mais piano pois se fizeres uma pequena dinâmica alivias a pressão no diafragma” “A dinâmica ajuda a resolver algumas dificuldades”		
	“Respira porque lá vais ficar aflita”		
<b>30 MIN</b>	Entoação da peça “Descalça vai para a fonte...” - Claudio Carneyro “Impostar a voz falada para que o texto seja audível na totalidade do auditório”		
<b>35 MIN</b>	Simulação de participação em concurso nacional. Repertório (com acompanhador) : “Intorno all’idol mio” - Cesti “Descalça vai para a fonte” - C. Carneyro “Pagenlied” - F. Mendelsson		
<b>40 MIN</b>	Considerações sobre as peças interpretadas e conselhos finais.		

Obs: Última aula do 2º Período

<b>Observação de Aula</b>			
<b>CURSO</b>	Curso de Canto - variante Jazz		
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto		
<b>DOCENTE</b>	Docente B		
<b>DISCENTE</b>	Aluna D		
<b>TURMA</b>	a)	<b>DATA</b>	17 Março de 2015
<b>AULA N.º</b>	19	<b>DURAÇÃO</b>	45 min
<b>TEMPO</b>	<b>ATIVIDADE OBSERVADA</b>		
<b>0 MIN</b>	Aquecimento com uma frase da aluna “Hoje está frio” (1-3-5-1-1) Miiii (1-2-3-4-3-2-1)		
<b>5 MIN</b>	Naaa... (1-2-3-4-3-2-1) Aluna sente muitas dificuldades. “Tens de ter mais autonomia para conseguires articular e impostar.”		
<b>8 MIN</b>	Repertório: “O leggiadri occhi belli” - Anónimo “Respira bem antes começar” Inicia com a recitação do texto. A aluna tem muitas dificuldades em recitar o texto. - admira-se a paciência do docente -		
<b>15 MIN</b>	Professor recita o texto que é gravado no telefone da aluna para poder estudar a dicção correta das palavras.		
<b>18 MIN</b>	Canta o tema. “Tens a mesma frase repetida, canta a primeira ve com a partitura e a segunda sem olhar” - apelo à memória.		
<b>25 MIN</b>	Tentativa de guiar a aluna através da utilização de gestos para sinalizar o movimento das notas na melodia.		
<b>28 MIN</b>	Professor canta e aluna tenta repetir.		
<b>30 MIN</b>	“Tens de estudar melhor e de forma mais consistente”		
<b>40 MIN</b>	Auto-avaliação		

Obs: a) A aluna está a frequentar o 12º ano de Educação Musical e a disciplina que está a assistir é o 1º ano de Educação Vocal.

## Observação de Aula

<b>CURSO</b>	Curso de Canto - variante Jazz		
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto		
<b>DOCENTE</b>	Docente B		
<b>DISCENTE</b>	Aluna C		
<b>TURMA</b>	11º ano	<b>DATA</b>	7 Abril de 2015
<b>AULA N.º</b>	20	<b>DURAÇÃO</b>	45 min
<b>TEMPO</b>	<b>ATIVIDADE OBSERVADA</b>		
<b>0 - 10 MIN</b>	<p>Aquecimento.            Vocalizos Niiii (1-2-3-4-5-4-3-2-1)            Ni... (1-3-5-8-10-12-11-10-8-5-4-2-1)            “Uniformizar o registo com compensação do apoio com o diafragma ” - nos exercícios com registos mais extensos.</p>		
<b>15 MIN</b>	<p>“O palato não pode ser entendido/sentido como um fator limitador ao movimento ascendente do som”</p>		
<b>16 MIN</b>	<p>Repertório para concurso,            “Intorno all’idol mio” - Cesti            “Descalça vai para a fonte” - Claudio Carneiro            Mendelsoon - “Der du die” Menschen</p>		
<b>17 MIN</b>	<p>Considerações sobre a participação num concurso nacional.            “Tens de ter alegria a cantar” - manter o sorriso            “Tens de convencer logo na primeira frase” - atitude</p>		
	<p>“In torno all’ idol mio” - Cesti            “Estás com dúvida nos olhos, não me convences com a interpretação”            “Eu não tenho que ver a parte técnica, só a parte artística”            “Tens de estar com os olhos em mim, sem procurar a colocação.”            “A cena liberta a técnica, larga a técnica e vive o texto.”</p>		
<b>30 MIN</b>	<p>“Descalça vai para a fonte” - C. Carneiro            Recitação do Mote            “Utiliza a pontuação de forma mais correta.”            Início da obra            “Desenha melhor as vogais”            “Quando tens uma serie de colcheias ou semi colcheias não as exageres mas descreve a cena com mais fluidez.”</p>		

<b>38 MIN</b>	Mendelsson “Respira, é uma peça romântica” “Estou a ouvir-te com mais convicção que antes não tinhas” Correcção de algumas dúvidas em termos de respiração e ritmo. “Tens tempo de respirar, não apresses.”
---------------	---

## Observação de Aula

<b>CURSO</b>	Curso de Canto - variante Jazz		
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto		
<b>DOCENTE</b>	Docente B		
<b>DISCENTE</b>	Aluna C		
<b>TURMA</b>	11º ano	<b>DATA</b>	21 Abril de 2015
<b>AULA N.º</b>	21	<b>DURAÇÃO</b>	45 min
<b>TEMPO</b>	<b>ATIVIDADE OBSERVADA</b>		
<b>0 -15 MIN</b>	<p>Aquecimento            Na... Ne... Ni.. (1-2-3-4-5-6-7-8-7-6-5-4-3-2-1)            “Desafio fazer as escalas com estados de espirito diferentes, tristeza, indiferença, alegria, raiva, ódio”            “Em gradação, nas escalas mais graves tristeza e indiferença acabando em ódio. Onde se podem colorir com mais intensidade?” “Exacto, nos médios”</p>		
<b>15 MIN</b>	<p>Repertório - Anch’io son giovine” - G. Rossini da opera            Leitura do texto.            Passagem da peça em vocaliso, abordagem inicial e mais técnica.            Pequenas correcções de notas e de respiração.</p>		
	fazer passagem mais complicada só em ressonância (som no nariz)		
	<p>Mantendo a ressonância manipulação física do queixo para aluna entender colocação            Repetição em i</p>		
	<p>As “inas” são personagens jovens para sopranos soubrette, o tom deve ser suave e ligeiro, Clarina, Rosina etc.            Execução da peça perto do andamento indicado 115 (120).</p>		
<b>38 MIN</b>	<p>Repertório - “Essa mulher a doce melancolia” - Fernando Valente            Passagem da melodia em i            “vocaliso é em legato, não penses no texto ainda”</p>		
<b>44 MIN</b>	Canto com letra		

<b>Observação de Aula</b>			
<b>CURSO</b>	Curso de Canto - variante Jazz		
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto		
<b>DOCENTE</b>	Docente B		
<b>DISCENTE</b>	Aluna D		
<b>TURMA</b>	a)	<b>DATA</b>	21 de Abril 2015
<b>AULA N.º</b>	22	<b>DURAÇÃO</b>	45 min
<b>TEMPO</b>	<b>ATIVIDADE OBSERVADA</b>		
<b>0 MIN</b>	Aquecimento. Aluna continua a manifestar dificuldades mas já se nota melhorias a nível do disponibilidade para executar os vocalizos. Mi-e-a-o-u (1-3-5-3-1)		
<b>14 MIN</b>	Repertório - O leggiadri occhi belli - Anónimo canta peça com letra com dificuldades Recita texto e depois repete cantando		
	Dificuldades na respiração. Apoio do professor na criação de rotinas de renovação de ar.		
	Recitação to texto no ritmo.		
	Canta peça com texto - som muito pequeno, com ar e sem apoio. "Tens de fazer um esforço para resolver as tuas dificuldades, não podes estar dependente apenas das aulas para progredir"		
<b>40 MIN</b>	Interpretação da peça ne memória. Dificuldades.		
<b>45 MIN</b>	Reforço da necessidade de estudar. Aluna tem que trabalhar.		

Obs: a) A aluna está a frequentar o 12º ano de Educação Musical e a disciplina que está a assistir é o 1º ano de Educação Vocal.

## Observação de Aula

<b>CURSO</b>	Curso de Canto - variante Jazz		
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto		
<b>DOCENTE</b>	Docente B		
<b>DISCENTE</b>	Aluna C		
<b>TURMA</b>	11º ano	<b>DATA</b>	28 Abril de 2015
<b>AULA N.º</b>	23	<b>DURAÇÃO</b>	45 min
<b>TEMPO</b>	<b>ATIVIDADE OBSERVADA</b>		
<b>0 - MIN</b>	<p>Aquecimento  Miiiiii (1-3-5-8-5-3-1)  “Mais consciencia no movimento do diafragma (nos agudos)”  “Million dollar note” - “Girare la voce”  “Tenho de ver a última nota na primeira”</p>		
<b>18 MIN</b>	<p>Repertório: “Anch ‘io son giovine” Rossini  Estudo da cadência nota a nota.  Técnica: <i>o “o” tem de ser tão intenso que passa por entre os dentes cerrados</i></p>		
	<p>Diferença entre instrumentista e cantor “O cantor além da frase musical tem também o texto escrito que o deve guiar na construção da frase”</p>		
	<p>Sobre o vibrato - “sem estabilizar a nota com o apoio adequado o vibrato natural não aparece.”</p>		
	<p>Para compreender a respiração diafragmatica 1) aluna deitada no chão 2) cabeça apoiada num livro 3) mãos sobre o abdomen 4) mão do professor debaixo da zona lombar. Aluna inspira através da boca aberta e foca inspiração no abdomen.</p>		
<b>45 MIN</b>	Exercícios de respiração para aluna compreender a função		

<b>Observação de Aula</b>			
<b>CURSO</b>	Curso de Canto - variante Jazz		
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto		
<b>DOCENTE</b>	Docente B		
<b>DISCENTE</b>	Aluna D		
<b>TURMA</b>	a)	<b>DATA</b>	28 de Abril 2015
<b>AULA N.º</b>	24	<b>DURAÇÃO</b>	45 min
<b>TEMPO</b>	<b>ATIVIDADE OBSERVADA</b>		
	Falta		

Obs: a) A aluna está a frequentar o 12º ano de Educação Musical e a disciplina que está a assistir é o 1º ano de Educação Vocal.

## Observação de Aula

<b>CURSO</b>	Curso de Canto - variante Jazz		
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto		
<b>DOCENTE</b>	Docente B		
<b>DISCENTE</b>	Aluna C		
<b>TURMA</b>	11º ano	<b>DATA</b>	5 Maio de 2015
<b>AULA N.º</b>	25	<b>DURAÇÃO</b>	45 min
<b>TEMPO</b>	<b>ATIVIDADE OBSERVADA</b>		
<b>0 - 15 MIN</b>	<p>Aquecimento Lip Trill (1-3-5-3-1)            “A dificuldade está em manter o relaxamento nos lábios nos agudos sem aumento da velocidade do borbulhar.”            “Lembraste do exercício que fizeste na aula passada” - ligação com aulas passadas.            “A quantidade de apoio é proporcional à altura do som”</p> <p>“Coleccionas vitórias e não derrotas” - reforço positivo perante as dificuldades            Lip trill (1-3-5-3-1-8-1) com portamento no salto de oitava; mais tarde em Niii - procura de espaço a nível largura do pescoço</p>		
<b>17 MIN</b>	<p>Repertório “Ici bas” - Fauré            Simulação de atuação            “Não devemos cantar uma nota em que não possamos mexer,” - exemplifica modelo correto e demonstra falha            Repete a capella com indicações físicas - melhoria            “O período romântico permite muita plasticidade - primo la parole, dopo la musica - Monteverdi”</p>		
<b>35 MIN</b>	<p>Repertório “Anch’ io son giovine” - Rossini            Simulação da ária com auxílio de outra aluna com quem contracena            Indicações cénicas - “A cena liberta a técnica”            Aluna distrai-se muito e ri, “Não podes perder a concentração.”</p>		

<b>Observação de Aula</b>			
<b>CURSO</b>	Curso de Canto - variante Jazz		
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto		
<b>DOCENTE</b>	Docente B		
<b>DISCENTE</b>	Aluna D		
<b>TURMA</b>	a)	<b>DATA</b>	5 De Maio de 2015
<b>AULA N.º</b>	26	<b>DURAÇÃO</b>	45 min
<b>TEMPO</b>	<b>ATIVIDADE OBSERVADA</b>		
<b>0 - 25 MIN</b>	Aquecimento Miiii (1-3-5-3-1) Niii (1-2-3-4-3-2-1) Aluna muito apática, sem energia. Correcção da respiração - demonstra modelo correto Ksss - para demonstração do apoio Naaa (1-3-5-3-1)		
<b>25 MIN</b>	Repertório “Bella porta de rubini” - aluna canta peça na integra duas vezes. Primeira vez para rever e segunda de cor		
<b>36 MIN</b>	Repertório - “O leggiadri occhi belli” - Anónimo aluna canta num andamento muito lento.		
<b>40 MIN</b>	Repertório: “Eu sou sombra tu és sol” Fernando Lacerda Primeira leitura da peça com nome das notas. Algumas considerações sobre o estudo da peça.		

Obs: a) A aluna está a frequentar o 12º ano de Educação Musical e a disciplina que está a assistir é o 1º ano de Educação Vocal.

## Observação de Aula

<b>CURSO</b>	Curso de Canto - variante Jazz		
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto		
<b>DOCENTE</b>	Docente B		
<b>DISCENTE</b>	Aluna C		
<b>TURMA</b>	11º ano	<b>DATA</b>	19 Maio de 2015
<b>AULA N.º</b>	27	<b>DURAÇÃO</b>	45 min
<b>TEMPO</b>	<b>ATIVIDADE OBSERVADA</b>		
<b>0 - 15 MIN</b>	Aquecimento.		
<b>15 MIN</b>	Repertório “Widmung” - Schumann. R. Estudo da peça “A melodia deve ser lançada para ser fluída” “Toda a subida é feita em apoio - eficaz, o apoio deve ser eficaz” Trabalho de melhoria do apoio em notas agudas. Considerações sobre a afinação em trecho uníssonos com piano ou orquestra.		
<b>40 MIN</b>	Escolha de repertório para participação em concurso.		

## Observação de Aula

<b>CURSO</b>	Curso de Canto - variante Jazz		
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto		
<b>DOCENTE</b>	Docente B		
<b>DISCENTE</b>	Aluna D		
<b>TURMA</b>	a)	<b>DATA</b>	19 De Maio de 2015
<b>AULA N.º</b>	28	<b>DURAÇÃO</b>	45 min
<b>TEMPO</b>	<b>ATIVIDADE OBSERVADA</b>		
<b>0 - 15 MIN</b>	<p>Aquecimento. Ni (1-2-3-4-3-2-1)          Continua com dificuldades no apoio.          Ni e a o u (1-3-5-3-1)          Rotação do pescoço - muita tensão</p>		
	<p>“Hoje está um belo dia” (5555-3-5-1)          Percutir o ritmo que está a cantar.</p>		
<b>25 MIN</b>	<p>Repertório: “Eu sou sombra tu és sol” - Lacerda F.          Cantar letra só com o ritmo, bater o ritmo com palmas.          Aluna com dificuldades na leitura da partitura.</p>		
	<p>Canta peça com letra, com muito pouco som e segurança.          repete a melodia em “i”.          Tem muitas dificuldades. Professor alerta para a necessidade de estudo.          Sugere audição de versões da peça.</p>		

Obs: a) A aluna está a frequentar o 12º ano de Educação Musical e a disciplina que está a assistir é o 1º ano de Educação Vocal.

# Planificação de Aulas

## Planificação de Aula

<b>CURSO</b>	Curso Secundário de Instrumento - Classe Conjunto
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto
<b>DOCENTE</b>	Docente C

<b>DISCENTE</b>	Aluno E - voz e contrabaixo Aluno F - piano Aluno G - bateria		
<b>TURMA</b>		<b>DATA</b>	6 de Novembro de 2014
<b>AULA N.º</b>	1	<b>DURAÇÃO</b>	90 min

<b>CONTEÚDO</b>	Apresentação dos alunos e explicação dos objectivos da disciplina.
<b>OBJETIVOS GERAIS</b>	Apresentação das linhas gerais e dos tópicos de estudo.
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	Nesta primeira aula os objetivos específicos estão centrados na aferição por parte do docente das capacidades e competências dos alunos de forma a delinear uma estratégia adequada de ensino das matérias.
<b>SITUAÇÃO</b>	<p>A classe de conjunto é constituído por três elementos. O aluno Miguel Magalhães que frequenta o 11º ano integrado do curso de piano (variante Jazz), Ana Sofia Tavares Guedes aluna de canto (variante Jazz) do 11º ano integrado que acumula com a função de contrabaixista e Eduardo Dias aluno de ??? de percussão que esta na função de baterista.</p> <p>Sendo que dois alunos pertencem às variantes Jazz dos seus instrumentos no regime integrado têm um conjunto de conhecimentos e competências de base que permitem ter uma maior fluidez na linguagem. No entanto o facto da aluna Ana Sofia estar a tocar contrabaixo dificulta as tarefas de canto que é o seu instrumento de estudo. O Eduardo, apesar de boas capacidades de leitura e domínio dos instrumentos de percussão tem alguma dificuldade em expressar essas competências na linguagem ritmica própria do jazz sendo necessário algum apoio.</p>

## Desenvolvimento da Aula

<b>ESTRATÉGIAS DE ENSINO</b>	<p>Para esta classe de conjunto proponho a execução de um conjunto de peças de dificuldade média em termos formais. Estes temas que devem ser facilmente compreensíveis e que permitam o foco do estudo na componente de execução conjunta utilizando as bases da linguagem em termos rítmicos e estéticos.</p> <p>A nível do improviso será importante adaptar a evolução dos conteúdos com o acompanhamento dos alunos nas suas aulas de instrumentos.</p>
<b>ATIVIDADES DE APREDIZAGEM</b>	<p>Audição de gravação e visualização de videos para exemplificação das matérias.</p> <p>Execução de peças a partir de lead sheets próprias de um ensemble jazz e com a utilização adequada do vocabulário mais habitual no âmbito profissional.</p>
<b>RECURSOS EDUCATIVOS</b>	

## Avaliação das aprendizagens

<b>DOMÍNIO CÍVICO E COMPORTAMENTAL</b>	<p>Será objeto de avaliação o respeito pelo espaço de cada músico durante a duração da aula.</p>
<b>DOMÍNIO TÉCNICO E ARTÍSTICO</b>	<p>Será avaliada a capacidade de leitura (melódica e harmónica)</p> <p>Execução das tarefas com som adequado.</p> <p>Capacidade de execução dos exemplos fornecidos.</p>

## Planificação de Aula

<b>CURSO</b>	Curso Secundário de Instrumento - Classe Conjunto
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto
<b>DOCENTE</b>	Docente C

<b>DISCENTE</b>	Aluno E - voz e contrabaixo Aluno F - piano Aluno G - bateria		
<b>TURMA</b>		<b>DATA</b>	13 de Novembro de 2014
<b>AULA N.º</b>	2	<b>DURAÇÃO</b>	90 min

<b>CONTEÚDO</b>	Escolha de repertório e exercícios de conjunto.
<b>OBJETIVOS GERAIS</b>	Estudo dos temas “Work Song” e “Duke Ellington Medley”
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e análise das partituras</li> <li>- Pesquisa e audição de exemplos</li> </ul>
<b>SITUAÇÃO</b>	<p>Esta será a primeira aula com novo repertório. Nesta aula será iniciada o estudo de um tema do saxofonista Julian “Cannonball” Adderley e que foi celebrado na voz de Nina Simone intitulado “Work Song”. Escolhi este tema por ser baseado na forma de blues tradicional mas numa forma mais evoluída o que implica uma atenção acrescida no seguimento aural da forma. É igualmente uma peça que tem raízes nas “Work Songs” tradicionais que são uma das componentes da genética jazzística. Finalmente tem uma estrutura harmónica composta por acordes dominantes e menores de sétima que são frequentes no repertório e que serão, a par da movimentação harmonica, uma boa forma de induzir a improvisação.</p>

## Desenvolvimento da Aula

<b>ESTRATÉGIAS DE ENSINO</b>	Contextualização histórico-social do tema. Leitura conjunta da partitura e análise formal Leitura da letra do tema (cantora)
<b>ATIVIDADES DE APREDIZAGEM</b>	Audição de exemplos de “Nina Simone” e de “Canonball Aderley”. Leitura conjunta vocal do tema. Leitura com instrumentos. Execução após audição de exemplos.
<b>RECURSOS EDUCATIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bateria, Contrabaixo e piano acustico.</li> <li>- Estantes e partituras.</li> <li>- Aparelhagem de som.</li> <li>- lápis e borracha.</li> </ul>

## Avaliação das aprendizagens

<b>DOMÍNIO CÍVICO E COMPORTAMENTAL</b>	Será objeto de avaliação o respeito pelo espaço de cada músico durante a duração da aula.
<b>DOMÍNIO TÉCNICO E ARTÍSTICO</b>	Será avaliada a capacidade de leitura (melódica e harmónica) Execução das tarefas com som adequado. Capacidade de execução dos exemplos fornecidos.

CONTEÚDOS	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM
Leitura vocal das partituras.	Não consegue ler e cantar com facilidade.	Lê e canta.	Lê e canta com expressividade e dentro do estilo.
Execução das partitura com instrumento	lê com dificuldade e executa sem som e ritmo adequados.	lê com facilidade e executa com som e ritmo adequados.	lê com facilidade e executa com som e ritmo adequados utilizando recursos estilísticos próprios do estilo.
Voz: leitura da letra	Leitura com fraca pronuncia, afinação e ritmo.	Leitura com bom pronuncia, afinação e ritmo.	Leitura com boa pronuncia, afinação e ritmo e musicalidade.

<p><b>AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO REALIZADO</b></p>	<p>A nível da audição dos exemplos os alunos mostram muita atenção aos detalhes e satisfação com o tema para estudo apontando pormenores e passagens que achavam mais interessantes.</p> <p>A leitura vocal do tema foi algo difícil num primeiro momento pela falta de vontade demonstrada pelos dois elementos masculinos. A Ana Sofia como estudante de canto demonstrou mais facilidade, ainda assim com algumas lacunas a nível técnico e ritmo.</p> <p>A leitura com instrumentos revelou-se ainda mais complicada pela falta de rotina do pianista de ler cifras: Foi necessário acompanhar a leitura com exemplos de voicings simples. Foi sugerido pedir apoio ao professor de instrumento de forma a encontrar mais estratégias de execução. O baterista tem algumas dificuldades de base na descodificação do swing, mas compensar por facilidade de aprendizagem.</p> <p>A Aluna E, apesar de ter estudado contrabaixo antes de ingressar no curso de canto tem falta de conhecimentos de leitura de cifras aquando do walking bass. Foi sugerido a transcrição de uma linha de baixo que sirva de guia. No campo do canto esteve mais descontraída, apesar de estar a dividir a atenção pelo contrabaixo e a voz. Algumas dificuldades na pronúncia de algumas palavras.</p>
<p><b>PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO</b></p>	<p>Para além das estratégias já mencionadas foi proposto a criação de um arranjo simples para o tema.</p>

## Planificação de Aula

<b>CURSO</b>	Curso Secundário de Instrumento - Classe Conjunto
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto
<b>DOCENTE</b>	Docente C

<b>DISCENTE</b>	Aluno E - voz e contrabaixo Aluno F - piano Aluno G - bateria		
<b>TURMA</b>		<b>DATA</b>	20 de Novembro de 2014
<b>AULA N.º</b>	3	<b>DURAÇÃO</b>	90 min

<b>CONTEÚDO</b>	“Work Song” - ensaio de arranjo efectuado por Aluna E		
<b>OBJETIVOS GERAIS</b>	Estudo e interpretação do tema		
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizagem do arranjo, correcção e afinação...</li> <li>- Execução do arranjo.</li> </ul>		
<b>SITUAÇÃO</b>	Após a iniciação do estudo do tema “Work Song” foi proposto a criação de um arranjo. A aluna E apresentou um que fez e que será alvo de análise, correcção e estudo.		

## Desenvolvimento da Aula

<b>ESTRATÉGIAS DE ENSINO</b>	Interpretação de um arranjo com utilização de termos e vocabulário adequado.
<b>ATIVIDADES DE APREDIZAGEM</b>	Leitura vocal do arranjo. Execução do arranjo.
<b>RECURSOS EDUCATIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bateria, Contrabaixo e piano acustico.</li> <li>- Estantes e partituras.</li> <li>- Aparelhagem de som.</li> <li>- lápis e borracha.</li> </ul>

## Avaliação das aprendizagens

<b>DOMÍNIO CÍVICO E COMPORTAMENTAL</b>	Será objeto de avaliação o respeito pelo espaço de cada músico durante a duração da aula.
--	---

<b>DOMÍNIO TÉCNICO E ARTÍSTICO</b>	<p>Será avaliada a capacidade de leitura (melódica e harmónica)</p> <p>Execução das tarefas com som adequado.</p> <p>Capacidade de execução dos exemplos fornecidos.</p>
------------------------------------	--

<b>CONTEÚDOS</b>	<b>INSUFICIENTE</b>	<b>SUFICIENTE</b>	<b>BOM</b>
Aluna E Capacidade para explicar de forma clara	Tem dificuldade em explicar o arranjo.	Tem facilidade em explicar o arranjo.	Explica com facilidade o arranjo e exemplifica com recurso a referências específicas.
Aluna E Utiliza terminologia adequada na explicação do arranjo escrito.	Não utiliza vocabulário adequado.	Utiliza algum vocabulário adequado.	Utiliza vocabulário adequado.
Execução do arranjo.	Com dificuldades.	Com facilidade.	Com facilidade e musicalidade.

<b>AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO REALIZADO</b>	<p>O arranjo apresentado pela aluna estava bem apresentado com partituras bem redigidas com duas pequenas incorrecções que foram corrigidas em conjunto o que permitiu um momento oportuno de revisão de alguns conceitos teóricos.</p> <p>A aluna teve alguma dificuldade em explicar a mudança de andamento. No caso a passagem de tocar “a 2” para tocar “a 4”. Foi também um boa oportunidade para explicar, em especial ao baterista, em que consiste e como se executa. Utilizou a maioria dos termos mais importantes.</p> <p>O tema foi efetuado tendo em conta as indicações da aluna. Decidi permitir que os estes se organizassem da melhor forma para promover uma maior autonomia de estudo. Grande parte desta parte da aula foi passada a repetir algumas marcações e frases em unísono, em particular uma passagem com marcação de tercinas que estava a ser mal executadas.</p>
<b>PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO</b>	<p>Propus o estudo das células rítmicas mais utilizadas no tema, em especial as marcações iniciais e finais.</p> <p>Sugeri igualmente a audição de improvisos de nomes como Miles Davis e Cannonball Adderley para retirar algumas ideias em termos de preparação de improvisos.</p>

## Planificação de Aula

<b>CURSO</b>	Curso Secundário de Instrumento - Classe Conjunto
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto
<b>DOCENTE</b>	Docente C

<b>DISCENTE</b>	Aluno E - voz e contrabaixo Aluno F - piano Aluno G - bateria		
<b>TURMA</b>		<b>DATA</b>	27 de Novembro de 2014
<b>AULA N.º</b>	4	<b>DURAÇÃO</b>	90 min

<b>CONTEÚDO</b>	“Work Song” - continuação do estudo
<b>OBJETIVOS GERAIS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prática do arranjo</li> <li>- Iniciação de improvisos básicos.</li> </ul>
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- estudo do arranjo.</li> <li>- análise harmónica</li> <li>- execução global do arranjo</li> </ul>
<b>SITUAÇÃO</b>	Tendo em vista o início do pequenos improvisos no tema tem sido ensaiada a estrutura harmonica do tema. Os alunos ainda têm algumas dificuldades em tocar como um ensemble, fruto da falta de linguagem e da pouca prática em tocar este estilo de música em conjunto. No entanto, é visível uma melhoria na componente rítmica.

## Desenvolvimento da Aula

<b>ESTRATÉGIAS DE ENSINO</b>	Continuação aula anterior
<b>ATIVIDADES DE APREDIZAGEM</b>	Continuação aula anterior
<b>RECURSOS EDUCATIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bateria, Contrabaixo e piano acustico.</li> <li>- Estantes e partituras.</li> <li>- Aparelhagem de som.</li> <li>- lápis e borracha.</li> </ul>

## Avaliação das aprendizagens

<b>DOMÍNIO CÍVICO E COMPORTAMENTAL</b>	Será objeto de avaliação o respeito pelo espaço de cada músico durante a duração da aula.
--	---

<b>DOMÍNIO TÉCNICO E ARTÍSTICO</b>	<p>Será avaliada a capacidade de leitura (melódica e harmónica)</p> <p>Execução das tarefas com som adequado.</p> <p>Capacidade de execução dos exemplos fornecidos.</p>
------------------------------------	--

<b>CONTEÚDOS</b>	<b>INSUFICIENTE</b>	<b>SUFICIENTE</b>	<b>BOM</b>
Execução ritmo: Sensação de swing	Ritmo indefinido com pouca acentuação dos tempos fracos e do 2 e do 4.	Ritmo definido com acentuação dos tempos fracos e do 2 e do 4.	Ritmo estável com boa acentuação dos tempos fracos e do 2 e do 4 e balanço vivo e enérgico.
Execução harmónica piano	<p>Piano não executa acordes corretos no tempo certo.</p> <p>Contrabaixo não mantém tempo certo e não faz o acompanhamento harmónico adequado.</p>	<p>Piano executa acordes corretos no tempo certo.</p> <p>Contrabaixo mantém tempo certo e faz o acompanhamento harmónico adequado.</p>	<p>Piano executa acordes corretos no tempo certo e com utilização de voicings adequados.</p> <p>Contrabaixo mantém tempo certo e faz o acompanhamento harmónico adequado com fraseado típico.</p>
Melodia	Melodia com pouca afinação e sentido rítmico pobre.	Melodia com afinação e sentido bom rítmico.	Melodia com boa afinação e sentido rítmico forte com bom swing.
Letra	Má pronúncia e som.	Boa pronúncia e som.	Som e pronúncias com boa interpretação.

<b>AValiação DO DESENVOLVIMENTO REALIZADO</b>	<p>Ainda se nota dificuldade na execução das cifras e no swing.</p> <p>É notória a falta de estudo e reflete-se no som geral.</p>
<b>PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO</b>	Devem estudar melhor as suas partes pois sente-se muita hesitação e dificuldade em passagens relativamente simples.

## Planificação de Aula

<b>CURSO</b>	Curso Secundário de Instrumento - Classe Conjunto
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto
<b>DOCENTE</b>	Docente C

<b>DISCENTE</b>	Aluno E - voz e contrabaixo Aluno F - piano Aluno G - bateria		
<b>TURMA</b>		<b>DATA</b>	4 de Dezembro de 2014
<b>AULA N.º</b>	5	<b>DURAÇÃO</b>	90 min

<b>CONTEÚDO</b>	“Work Song” - ensaio de arranjo
<b>OBJETIVOS GERAIS</b>	Continuação do estudo do tema.
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	- Continuação dos objetivos da aula anterior.
<b>SITUAÇÃO</b>	Os alunos têm feito bons progressos mas necessitam de continuar a praticar o tema. O ritmo continua muito irregular e com pouca expressão. Harmonicamente ainda se nota muita hesitação na leitura da cifra.

## Desenvolvimento da Aula

<b>ESTRATÉGIAS DE ENSINO</b>	Continuação da aula anterior.
<b>ATIVIDADES DE APREDIZAGEM</b>	Continuação da aula anterior.
<b>RECURSOS EDUCATIVOS</b>	- Bateria, Contrabaixo e piano acustico. - Estantes e partituras. - Aparelhagem de som. - lápis e borracha.

## Avaliação das aprendizagens

<b>DOMÍNIO CÍVICO E COMPORTAMENTAL</b>	Será objeto de avaliação o respeito pelo espaço de cada músico durante a duração da aula.
--	---

<b>DOMÍNIO TÉCNICO E ARTÍSTICO</b>	<p>Será avaliada a capacidade de leitura (melódica e harmónica)</p> <p>Execução das tarefas com som adequado.</p> <p>Capacidade de execução dos exemplos fornecidos.</p>
------------------------------------	--

<b>CONTEÚDOS</b>	<b>INSUFICIENTE</b>	<b>SUFICIENTE</b>	<b>BOM</b>
Execução ritmo: Sensação de swing	Ritmo indefinido com pouca acentuação dos tempos fracos e do 2 e do 4.	Ritmo definido com acentuação dos tempos fracos e do 2 e do 4.	Ritmo estável com boa acentuação dos tempos fracos e do 2 e do 4 e balanço vivo e enérgico.
Execução harmónica piano	<p>Piano não executa acordes corretos no tempo certo.</p> <p>Contrabaixo não mantém tempo certo e não faz o acompanhamento harmónico adequado.</p>	<p>Piano executa acordes corretos no tempo certo.</p> <p>Contrabaixo mantém tempo certo e faz o acompanhamento harmónico adequado.</p>	<p>Piano executa acordes corretos no tempo certo e com utilização de voicings adequados.</p> <p>Contrabaixo mantém tempo certo e faz o acompanhamento harmónico adequado com fraseado típico.</p>
Melodia	Melodia com pouca afinação e sentido rítmico pobre.	Melodia com afinação e sentido bom rítmico.	Melodia com boa afinação e sentido rítmico forte com bom swing.
Letra	Má pronúncia e som.	Boa pronúncia e som.	Som e pronúncias com boa interpretação.

<b>AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO REALIZADO</b>	<p>Os alunos nesta aula apresentaram mais segurança e facilidade na execução do tema. Foi notória o estudo efetuado durante a semana.</p> <p>A nível da improvisação ainda está muito desinspirada.</p>
<b>PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO</b>	

## Planificação de Aula

<b>CURSO</b>	Curso Secundário de Instrumento - Classe Conjunto
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto
<b>DOCENTE</b>	Docente C

<b>DISCENTE</b>	Aluno E - voz e contrabaixo Aluno F - piano Aluno G - bateria		
<b>TURMA</b>		<b>DATA</b>	11 de Dezembro de 2014
<b>AULA N.º</b>	6	<b>DURAÇÃO</b>	90 min

<b>CONTEÚDO</b>	Início de estudo do Blues Medley.
<b>OBJETIVOS GERAIS</b>	Aprendizagem de um medley de três blues (Billie´s Bounce, Tenor Madness e Au Privave)
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura das partituras.</li> <li>- Execução das várias melodias</li> <li>- Integração dos vários Blues num único tema.</li> </ul>
<b>SITUAÇÃO</b>	A fim de auxiliar a improvisação no tema “Work Song”, muito influenciado pelos blues achei adequado criar um tema que englobasse várias melodias que típicas desta linguagem. As melodias do Billie´s Bounce e Au Privave (C. Parker) e do Tenor Madness (S. Rollins) sendo de execução simples têm um conteúdo melódico valioso. Desta forma pretende-se permitir acesso a um maior conteúdo linguístico.

## Desenvolvimento da Aula

<b>ESTRATÉGIAS DE ENSINO</b>	Execução de partituras. Audição de exemplos.
<b>ATIVIDADES DE APREDIZAGEM</b>	Leitura de partituras. Pesquisa de exemplos na internet.
<b>RECURSOS EDUCATIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bateria, Contrabaixo e piano acustico.</li> <li>- Estantes e partituras.</li> <li>- Aparelhagem de som.</li> <li>- lápis e borracha.</li> </ul>

## Avaliação das aprendizagens

<b>DOMÍNIO CÍVICO E COMPORTAMENTAL</b>	Será objeto de avaliação o respeito pelo espaço de cada músico durante a duração da aula.
--	---

<b>DOMÍNIO TÉCNICO E ARTÍSTICO</b>	<p>Será avaliada a capacidade de leitura (melódica e harmónica)</p> <p>Execução das tarefas com som adequado.</p> <p>Capacidade de execução dos exemplos fornecidos.</p>
------------------------------------	--

<b>CONTEÚDOS</b>	<b>INSUFICIENTE</b>	<b>SUFICIENTE</b>	<b>BOM</b>
Leitura partitura “Billie’s Bounce”	Não consegue fazer leitura adequada.	Faz leitura e executa.	Faz leitura e executa com domínio da linguagem.
Leitura partitura “Au Privave”	Não consegue fazer leitura adequada.	Faz leitura e executa.	Faz leitura e executa com domínio da linguagem.
Leitura partitura “Tenor Madness”	Não consegue fazer leitura adequada.	Faz leitura e executa.	Faz leitura e executa com domínio da linguagem.

<b>AValiação DO DESENVOLVIMENTO REALIZADO</b>	<p>Nesta aula o baterista teve menos trabalho com a leitura pois os três temas têm o mesmo tipo de ritmo.</p> <p>O contrabaixo e piano fizeram a leitura dos dois primeiros temas e estivemos a pesquisar algumas versões em que se ouvem formas diferentes de frasear.</p> <p>Não foi possível fazer a leitura do “Tenor Madness”</p>
<b>PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO</b>	<p>Os alunos ficaram de fazer duas tarefas. Estudar a melodia do “Tenor Madness” e pensar em formas de fazer a ligação dos três</p> <p>Foi pedido ainda à contrabaixista para pesquisar linhas de baixo para blues.</p>

## Planificação de Aula

<b>CURSO</b>	Curso Secundário de Instrumento - Classe Conjunto
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto
<b>DOCENTE</b>	Docente C

<b>DISCENTE</b>	Aluno E - voz e contrabaixo Aluno F - piano Aluno G - bateria		
<b>TURMA</b>		<b>DATA</b>	8 de Janeiro de 2015
<b>AULA N.º</b>	7	<b>DURAÇÃO</b>	90 min

<b>CONTEÚDO</b>	Continuação do estudo do “Blues Medley: Billie’s Bounce, Tenor Mandes e Au Privave”
<b>OBJETIVOS GERAIS</b>	Fazer a colagem dos três temas, iniciar o estudo da improvisação.
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer arranjo simples.</li> <li>- Execução de um padrão de acompanhamento adequado.</li> <li>- Estudo da Blues Scale.</li> </ul>
<b>SITUAÇÃO</b>	Os alunos iniciaram na aula passada o estudo de três blues clássicos do repertório Jazz. Fizeram uma leitura das duas primeiras e uma pesquisa na internet para encontrar ideias de fraseio.

## Desenvolvimento da Aula

<b>ESTRATÉGIAS DE ENSINO</b>	Execução de partituras. Audição de exemplos.
<b>ATIVIDADES DE APREDIZAGEM</b>	Leitura de partituras. Escrita de arranjos.
<b>RECURSOS EDUCATIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bateria, Contrabaixo e piano acustico.</li> <li>- Estantes e partituras.</li> <li>- Aparelhagem de som.</li> <li>- lápis e borracha.</li> </ul>

## Avaliação das aprendizagens

<b>DOMÍNIO CÍVICO E COMPORTAMENTAL</b>	Será objeto de avaliação o respeito pelo espaço de cada músico durante a duração da aula.
--	---

<b>DOMÍNIO TÉCNICO E ARTÍSTICO</b>	<p>Será avaliada a capacidade de leitura (melódica e harmónica)</p> <p>Execução das tarefas com som adequado.</p> <p>Capacidade de execução dos exemplos fornecidos.</p>
------------------------------------	--

<b>CONTEÚDOS</b>	<b>INSUFICIENTE</b>	<b>SUFICIENTE</b>	<b>BOM</b>
Leitura partitura “Tenor Madness”	Não consegue fazer leitura adequada.	Faz leitura e executa.	Faz leitura e executa com domínio da linguagem.
Composição de arranjo	Não faz contributo para a realização do arranjo.	Tem ideias e executa o que pretende.	Tem ideias concretas e sabe planificar.
Execução da escala Blues	Não conhece e não sabe aplicar	Conhece mas não é capaz de aplicar	Conhece, executar e aplica adequadamente.

<b>AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO REALIZADO</b>	<p>Os alunos estiveram muito ativos com as atividades de composição de um arranjo. Propuseram ideias interessantes desde a mudança de tonalidade para distinguir os vários momentos, marcações rítmicas em determinadas passagens do tema e distribuição de solos pelos vários temas.</p> <p>O estudo da escola Blues para aplicação em exercícios de improvisação foi igualmente uma tarefa relativamente fácil embora não tenha sido uma atividade tão motivadora.</p>
<b>PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO</b>	Foi pedido para que os alunos trouxessem na próxima aula partituras escritas com os vários momentos da peça.

## Planificação de Aula

<b>CURSO</b>	Curso Secundário de Instrumento - Classe Conjunto
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto
<b>DOCENTE</b>	Docente C

<b>DISCENTE</b>	Aluno E - voz e contrabaixo Aluno F - piano Aluno G - bateria		
<b>TURMA</b>		<b>DATA</b>	15 de Janeiro de 2015
<b>AULA N.º</b>	8	<b>DURAÇÃO</b>	90 min

<b>CONTEÚDO</b>	Continuação do estudo “Blues Medley”
<b>OBJETIVOS GERAIS</b>	Compreender o arranjo.
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Utilização de dinâmica para delinear estrutura</li><li>- Criação de arranjos para início e final da música.</li><li>- Execução de “quatros”.</li></ul>
<b>SITUAÇÃO</b>	Os alunos têm estado a efetuar um estudo de três blues estando a preparar um arranjo de forma a criar um único medley. Nesta aula pretende-se que os alunos executem o arranjo efetuado e que criem um início e final. Execução de exercícios de improvisação “trading fours”, consiste em momentos de improvisação de 4 compassos intercalados por 4 compassos de improviso de bateria.

## Desenvolvimento da Aula

<b>ESTRATÉGIAS DE ENSINO</b>	Execução de partituras. Audição de exemplos.
<b>ATIVIDADES DE APREDIZAGEM</b>	Leitura de partituras. Escrita de arranjos.
<b>RECURSOS EDUCATIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Bateria, Contrabaixo e piano acustico.</li><li>- Estantes e partituras.</li><li>- Aparelhagem de som.</li><li>- lápis e borracha.</li></ul>

## Avaliação das aprendizagens

<b>DOMÍNIO CÍVICO E COMPORTAMENTAL</b>	Será objeto de avaliação o respeito pelo espaço de cada músico durante a duração da aula.
<b>DOMÍNIO TÉCNICO E ARTÍSTICO</b>	Será avaliada a capacidade de leitura (melódica e harmónica) Execução das tarefas com som adequado. Capacidade de execução dos exemplos fornecidos.

<b>CONTEÚDOS</b>	<b>INSUFICIENTE</b>	<b>SUFICIENTE</b>	<b>BOM</b>
Execução do arranjo	Com dificuldades a desempenhar as funções	Executa com facilidade	Executa com facilidade e elementos de linguagem adequadas.
Elaboração de um arranjo para o início e o fim	Não faz contributo para a realização do arranjo.	Tem ideias e executa o que pretende.	Tem ideias concretas e sabe planificar.
execução de “quatros”	Com dificuldades a desempenhar as funções	Executa com facilidade	Executa com facilidade e elementos de linguagem adequadas.
Solo vocal com pentatónica	Com dificuldades a desempenhar as funções	Executa com facilidade	Executa com facilidade e elementos de linguagem adequadas.

<b>AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO REALIZADO</b>	Os alunos demonstram muita motivação neste projeto pois são linguagens de fácil aprendizagem que lhes permite experimentar ideias cada vez mais ousadas. Por outro lado começam a entender-se como uma secção e não como indivíduos o que é importante na aquisição de competências de classe conjunto. Os improvisos ainda são algo débeis e básicos embora já se note uma maior vontade de realizar e executar ideias e conceitos mais complexos. A utilização de Blues scales e pentatónicas tem aliviado a pressão do improviso.
<b>PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO</b>	Continuar o estudo do Medley de Blues e do Work Song.

## **Avaliação das aprendizagens**

<b>DOMÍNIO CÍVICO E COMPORTAMENTAL</b>	Será objeto de avaliação o respeito pelo espaço de cada músico durante a duração da aula.
<b>DOMÍNIO TÉCNICO E ARTÍSTICO</b>	Será avaliada a capacidade de leitura (melódica e harmónica) Execução das tarefas com som adequado. Capacidade de execução dos exemplos fornecidos.

## Planificação de Aula

<b>CURSO</b>	Curso Secundário de Instrumento - Classe Conjunto
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto
<b>DOCENTE</b>	Docente C

<b>DISCENTE</b>	Aluno E - voz e contrabaixo Aluno F - piano Aluno G - bateria		
<b>TURMA</b>		<b>DATA</b>	22 de Janeiro de 2015
<b>AULA N.º</b>	9	<b>DURAÇÃO</b>	90 min

<b>CONTEÚDO</b>	Acompanhamento e solos
<b>OBJETIVOS GERAIS</b>	Distinguir os momentos de solo e acompanhamento
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	- Definição de momentos de solo e de acompanhamento através da utilização de recursos adequados nomeadamente dinâmicas, marcações e preparação nos temas “Work Song” e “Blues Medley”.
<b>SITUAÇÃO</b>	Continuação do desenvolvimento dos arranjos estudados, nesta aula o foco estará no acompanhamento de solistas e da correta utilização de dinâmicas adequadas.

## Desenvolvimento da Aula

<b>ESTRATÉGIAS DE ENSINO</b>	Execução de partituras. Audição de exemplos.
<b>ATIVIDADES DE APREDIZAGEM</b>	Leitura de partituras. Escrita de arranjos.
<b>RECURSOS EDUCATIVOS</b>	- Bateria, Contrabaixo e piano acustico. - Estantes e partituras. - Aparelhagem de som. - lápis e borracha.

## Avaliação das aprendizagens

<b>DOMÍNIO CÍVICO E COMPORTAMENTAL</b>	Será objeto de avaliação o respeito pelo espaço de cada músico durante a duração da aula.
--	---

<b>DOMÍNIO TÉCNICO E ARTÍSTICO</b>	<p>Será avaliada a capacidade de leitura (melódica e harmónica)</p> <p>Execução das tarefas com som adequado.</p> <p>Capacidade de execução dos exemplos fornecidos.</p>
------------------------------------	--

<b>CONTEÚDOS</b>	<b>INSUFICIENTE</b>	<b>SUFICIENTE</b>	<b>BOM</b>
Execução dos arranjos	Com dificuldades a desempenhar as funções	Executa com facilidade	Executa com facilidade e elementos de linguagem adequadas.
Utilização de dinâmicas	Mantem sempre a mesma intensidade.	Tem alguma noção de dinâmica e da sua utilização.	Faz um uso adequado e tecnicamente correto da dinâmica.
Improviso	Improvisos simples sem variação rítmica e em notas estruturantes.	Utiliza notas de escala e ritmos diversos.	Demonstra linguagem de improviso adequado com utilização de melodias e ritmos variados.

<b>AValiação DO DESENVOLVIMENTO REALIZADO</b>	Alunos continuam a desenvolver competências embora nesta aula tenham estado menos motivados do que o costume. Alguma dificuldade em manter o tempo durante as variações dinâmicas e improvisos. A improvisação continua a ser muito elementar.
<b>PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO</b>	

## Planificação de Aula

<b>CURSO</b>	Curso Secundário de Instrumento
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto
<b>DOCENTE</b>	Docente C

<b>DISCENTES</b>	Aluno E - voz e contrabaixo Aluno F - piano Aluno G - bateria		
<b>TURMA</b>		<b>DATA</b>	5 de Fevereiro
<b>AULA N.º</b>	10	<b>DURAÇÃO</b>	90 min

<b>CONTEÚDO</b>	Estudo do tema “Nature Boy” (E. Ahbez)
<b>OBJETIVOS GERAIS</b>	Estudo do tema “Nature Boy” e do arranjo desse tema constante do disco de 1998 “Back to Earth” da cantora Lisa Ekdahl <a href="https://www.youtube.com/watch?v=lalqMLxENUY">https://www.youtube.com/watch?v=lalqMLxENUY</a>
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender melodia e harmonia tema.</li> <li>- Executar tema sem arranjo.</li> <li>- Aprender arranjo.</li> </ul>
<b>SITUAÇÃO</b>	<p>O combo é composto por um trio clássico de piano, contrabaixo e bateria em que o papel do contrabaixo é acumulado pela cantora. Tem sido complicado para a aluna conseguir cumprir com ambas as funções quando executadas em simultâneo. O desafio no arranjo do tema proposto está em interpretar o tema em uníssono com o contrabaixo. Pretende-se que a aluna adquira competências que permitam a execução simultânea instrumental e vocal com as características pretendidas de bom som, musicalidade e características estéticas adequadas ao estilo.</p> <p>O arranjo, baseado na versão de Lisa Ekdahl, contém um solo de piano que o estudante deverá transcrever (em memória e partitura). A componente rítmica do arranjo consiste num padrão repetido a partir do final da exposição de voz e contrabaixo.</p> <p>Para uma execução correta do arranjo é necessário que os alunos sejam capazes de tocar de forma simples compreendendo a forma, as cadências harmónicas e a melodia (que todos devem conseguir cantar).</p>

## Desenvolvimento da Aula

<b>ESTRATÉGIAS DE ENSINO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudo do tema “Nature Boy” (Eden Ahbez), definição de forma.</li> <li>- Apresentação do arranjo.</li> </ul>
------------------------------	---

<b>ATIVIDADES DE APREDIZAGEM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura conjunta da partitura.</li> <li>- Execução do tema.</li> <li>- Audição do arranjo</li> <li>- Execução da melodia pela voz e contrabaixo.</li> <li>- Estudo do padrão rítmico apropriado.</li> </ul>
<b>RECURSOS EDUCATIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bateria, Contrabaixo e piano acústico.</li> <li>- Estantes e partituras.</li> <li>- Aparelhagem de som.</li> <li>- Lápis e borracha.</li> </ul>

<b>CONTEÚDOS</b>	<b>INSUFICIENTE</b>	<b>SUFICIENTE</b>	<b>BOM</b>
Leitura da partitura	Não consegue ler com facilidade.	Lê com facilidade.	Lê e entoa com afinação e sonoridade adequada.
Execução do tema	Não executa o tema utilizando um som afinado, ritmicamente correto e dentro dos conteúdos harmónicos.	Executa o tema utilizando um som afinado, ritmicamente correto e dentro dos conteúdos harmónicos.	Executa o tema utilizando um som afinado, ritmicamente correto e dentro dos conteúdos harmónicos com domínio da linguagem e expressividade.
Audição do arranjo	Incápaciz de compreender a forma e componentes do arranjo.	Compreende a forma e componentes do arranjo.	Compreende a forma e componentes do arranjo e apresenta alternativas ou outras visões.
Execução da melodia pela voz e contrabaixo	Não consegue conciliar a melodia no contrabaixo e cantado.	Consegue conciliar a melodia no contrabaixo e cantado.	Consegue conciliar a melodia no contrabaixo e cantado com domínio da linguagem e expressividade adequadas.
Estudo do padrão rítmico adequado	Não compreende ou consegue executar o ritmo adequado.	Compreende e executar o ritmo adequado.	Compreende e executar o ritmo adequado de forma fluída e versátil.

A definição de propostas de trabalhos de casa dependerá do desenrolar da aula de forma a permitir a elaboração de um conjunto de estratégias adequadas para debelar possíveis dificuldades encontradas. Estas deverão estar em concordância com as estratégias de

ensino e de estudo estabelecidas pelos docentes das disciplinas de Instrumento de cada um dos

231

## Nature Boy

Eden Ahbez

*Med. Ballad\**

**A**

There was a boy, A ver-y strange en-charm-ed boy, They say he wan-dered  
 ver-y far, ver-y far, o-ver land and sea; A  
 lit-tle shy and sad of eye, But  
 ver-y wise was he. And  
**B**  
 then one day, One mag-ic day he came my way, And as we spoke of  
 man-y things, fools and kings, this he said to me: The  
 great-est thing you'll ev-er learn is  
 just to love and be loved in re-turn.

7th bar of letters A & B were originally 2 bars each. Melody is straight eights, though rather freely interpreted rhythmically.

©1948 Eden Ahbez. Used By Permission.

\*may be played rubato, in time, or as a bossa nova.

integrantes

do combo.

Anexo:

## Planificação de Aula

<b>CURSO</b>	Curso Secundário de Instrumento
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto
<b>DOCENTE</b>	Docente C

<b>DISCENTES</b>	Aluno E - voz e contrabaixo Aluno F - piano Aluno G - bateria		
<b>TURMA</b>		<b>DATA</b>	12 de Fevereiro
<b>AULA N.º</b>	11	<b>DURAÇÃO</b>	90 min

<b>CONTEÚDO</b>	Continuação do estudo do tema “Nature Boy”
<b>OBJETIVOS GERAIS</b>	Estudo do tema “Nature Boy” e do arranjo desse tema constante do disco de 1998 “Back to Earth” da cantora Lisa Ekdahl <a href="https://www.youtube.com/watch?v=lalqMLxENUY">https://www.youtube.com/watch?v=lalqMLxENUY</a>
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender melodia e harmonia tema.</li> <li>- Executar tema sem arranjo.</li> <li>- Aprender arranjo.</li> </ul>
<b>SITUAÇÃO</b>	<p>Na aula anterior os alunos tiveram algumas dificuldades em ler todas as cifras do tema. Por outro lado foi necessário proceder à transposição da partitura uma 2ª Maior abaixo. Foi aconselhado ao aluno de piano estudar o tema com o professor de instrumento para utilização de voicings mais adequados à linguagem que o tema requer.</p> <p>A cantora/contrabaixista denota algumas dificuldades na acumulação de funções. Tem necessidade de estudar melhor as suas partes.</p> <p>A bateria deve executar um ritmo lento, estilo bolero, que o aluno ficou de pesquisar e estudar</p>

## Desenvolvimento da Aula

<b>ESTRATÉGIAS DE ENSINO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudo do tema “Nature Boy” (Eden Ahbez), definição de forma.</li> <li>- Apresentação do arranjo.</li> </ul>
<b>ATIVIDADES DE APREDIZAGEM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura conjunta da partitura.</li> <li>- Execução do tema.</li> <li>- Audição do arranjo</li> <li>- Execução da melodia pela voz e contrabaixo.</li> <li>- Estudo do padrão ritmico apropriado.</li> </ul>

<b>RECURSOS EDUCATIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bateria, Contrabaixo e piano acustico.</li> <li>- Estantes e partituras.</li> <li>- Aparelhagem de som.</li> <li>- lápis e borracha.</li> </ul>
----------------------------	--

## **Avaliação das aprendizagens**

<b>DOMÍNIO CÍVICO E COMPORTAMENTAL</b>	Será objeto de avaliação o respeito pelo espaço de cada músico durante a duração da aula.
<b>DOMÍNIO TÉCNICO E ARTÍSTICO</b>	<p>Será avaliada a capacidade de leitura (melódica e harmónica)</p> <p>Execução das tarefas com som adequado.</p> <p>Capacidade de execução dos exemplos fornecidos.</p>

<b>CONTEÚDOS</b>	<b>INSUFICIENTE</b>	<b>SUFICIENTE</b>	<b>BOM</b>
Leitura da partitura	Não consegue ler com facilidade.	Lê com facilidade.	Lê e ento a com afinação e sonoridade adequada.
Execução do tema	Não executa o tema utilizando um som afinado, ritmicamente correto e dentro dos conteúdos harmónicos.	Executa o tema utilizando um som afinado, ritmicamente correto e dentro dos conteúdos harmónicos.	Executa o tema utilizando um som afinado, ritmicamente correto e dentro dos conteúdos harmónicos com domínio da linguagem e expressividade.
Audição do arranjo	Inc capaz de compreender a forma e componentes do arranjo.	Compreende a forma e componentes do arranjo.	Compreende a forma e componentes do arranjo e apresenta alternativas ou outras visões.
Execução da melodia pela voz e contrabaixo	Não consegue conciliar a melodia no contrabaixo e cantado.	Consegue conciliar a melodia no contrabaixo e cantado.	Consegue conciliar a melodia no contrabaixo e cantado com domínio da linguagem e expressividade adequadas.
Estudo do padrão rítmico adequado	Não compreende ou consegue executar o ritmo adequado.	Compreende e executar o ritmo adequado.	Compreende e executar o ritmo adequado de forma fluída e versatil.

## Planificação de Aula

<b>CURSO</b>	Curso Secundário de Instrumento
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto
<b>DOCENTE</b>	Docente C

<b>DISCENTES</b>	Aluno E - voz e contrabaixo Aluno F - piano Aluno G - bateria		
<b>TURMA</b>		<b>DATA</b>	19 de Fevereiro
<b>AULA N.º</b>	12	<b>DURAÇÃO</b>	90 min

<b>CONTEÚDO</b>	Estudo do tema “Nature Boy”
<b>OBJETIVOS GERAIS</b>	Aprendizagem do tema “Nature Boy” e do arranjo desse tema constante do disco de 1998 “Back to Earth” da cantora Lisa Ekdahl <a href="https://www.youtube.com/watch?v=lalqMLxENUY">https://www.youtube.com/watch?v=lalqMLxENUY</a>
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudo da introdução.</li> <li>- Executar tema com arranjo.</li> <li>- Aprender arranjo.</li> </ul>
<b>SITUAÇÃO</b>	Os alunos mostraram algum progresso na aula passada tendo já realizado um interpretação mais capaz das suas partes.

## Desenvolvimento da Aula

<b>ESTRATÉGIAS DE ENSINO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudo do tema “Nature Boy” (Eden Ahbez).</li> <li>- Apresentação do arranjo.</li> </ul>
<b>ATIVIDADES DE APREDIZAGEM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Execução do arranjo..</li> <li>- Execução do tema.</li> <li>- Execução da melodia pela voz e contrabaixo.</li> <li>- Estudo do padrão ritmico apropriado.</li> </ul>
<b>RECURSOS EDUCATIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bateria, Contrabaixo e piano acustico.</li> <li>- Estantes e partituras.</li> <li>- Aparelhagem de som.</li> <li>- lápis e borracha.</li> </ul>

## Avaliação das aprendizagens

<b>DOMÍNIO CÍVICO E COMPORTAMENTAL</b>	Será objeto de avaliação o respeito pelo espaço de cada músico durante a duração da aula.
--	---

<b>DOMÍNIO TÉCNICO E ARTÍSTICO</b>	<p>Será avaliada a capacidade de leitura (melódica e harmónica)</p> <p>Execução das tarefas com som adequado.</p> <p>Capacidade de execução dos exemplos fornecidos.</p>
------------------------------------	--

<b>CONTEÚDOS</b>	<b>INSUFICIENTE</b>	<b>SUFICIENTE</b>	<b>BOM</b>
Execução do arranjo	Não consegue executar o arranjo com facilidade.	Executa o arranjo com facilidade.	Executa o arranjo com afinação e sonoridade adequada.
Execução do tema	Não executa o tema utilizando um som afinado, ritmicamente correto e dentro dos conteúdos harmónicos.	Executa o tema utilizando um som afinado, ritmicamente correto e dentro dos conteúdos harmónicos.	Executa o tema utilizando um som afinado, ritmicamente correto e dentro dos conteúdos harmónicos com domínio da linguagem e expressividade.
Execução da melodia pela voz e contrabaixo	Não consegue conciliar a melodia no contrabaixo e cantado.	Consegue conciliar a melodia no contrabaixo e cantado.	Consegue conciliar a melodia no contrabaixo e cantado com domínio da linguagem e expressividade adequadas.
Estudo do padrão rítmico adequado	Não compreende ou consegue executar o ritmo adequado.	Compreende e executar o ritmo adequado.	Compreende e executar o ritmo adequado de forma fluída e versátil.

<b>AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO REALIZADO</b>	<p>A parte inicial do arranjo está bastante inseguro, pois a cantora/contrabaixista tem de integrar melhor a execução da melodia com o preenchimento e acompanhamento do contrabaixo.</p> <p>O piano está mais consciente do tipo de apoio que lhe é pedido embora ainda baseia a interpretação com voicings relativamente simples e sem peso. A componente rítmica está dentro do que é esperado.</p>
<b>PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO</b>	<p>Todos devem estudar melhor as suas partes pois sente-se muita hesitação e dificuldade em passagens relativamente simples.</p>

## Planificação de Aula

<b>CURSO</b>	Curso Secundário de Instrumento
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto
<b>DOCENTE</b>	Docente C

<b>DISCENTES</b>	Aluno E - voz e contrabaixo Aluno F - piano Aluno G - bateria		
<b>TURMA</b>		<b>DATA</b>	26 de Fevereiro
<b>AULA N.º</b>	13	<b>DURAÇÃO</b>	90 min

<b>CONTEÚDO</b>	Continuação do estudo do tema “Nature Boy”
<b>OBJETIVOS GERAIS</b>	Aprendizagem do tema “Nature Boy” e do arranjo desse tema constante do disco de 1998 “Back to Earth” da cantora Lisa Ekdahl <a href="https://www.youtube.com/watch?v=lalqMLxENUY">https://www.youtube.com/watch?v=lalqMLxENUY</a>
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	- Continuação da aula anterior. - Início de exercícios de improvisação.
<b>SITUAÇÃO</b>	Os alunos têm tido mais facilidade em lidar com os vários momentos do arranjo, em especial a cantora/contrabaixista que já consegue cantar e tocar as linhas de baixo (em especial a introdução em que canta o tema e se acompanha com o contrabaixo a solo). A integração do ritmo também já flui de forma mais natural com a bateria e o piano mais cientes dos seus espaços.

## Desenvolvimento da Aula

<b>ESTRATÉGIAS DE ENSINO</b>	- Estudo do tema “Nature Boy” (Eden Ahbez). - Prática do arranjo. - Início do estudo da improvisação com exercícios preparatórios.
<b>ATIVIDADES DE APREDIZAGEM</b>	- Execução do arranjo. - Exercícios de improvisação com ênfase em progressões iiø-V7 b9 - i
<b>RECURSOS EDUCATIVOS</b>	- Bateria, Contrabaixo e piano acustico. - Estantes e partituras. - Aparelhagem de som. - lápis e borracha.

## Avaliação das aprendizagens

<b>DOMÍNIO CÍVICO E COMPORTAMENTAL</b>	Será objeto de avaliação o respeito pelo espaço de cada músico durante a duração da aula.
<b>DOMÍNIO TÉCNICO E ARTÍSTICO</b>	Será avaliada a capacidade de leitura (melódica e harmónica) Execução das tarefas com som adequado. Capacidade de execução dos exemplos fornecidos.

<b>CONTEÚDOS</b>	<b>INSUFICIENTE</b>	<b>SUFICIENTE</b>	<b>BOM</b>
Execução do arranjo.	Não executa o tema utilizando um som afinado, ritmicamente correto e dentro dos conteúdos harmónicos.	Executa o tema utilizando um som afinado, ritmicamente correto e dentro dos conteúdos harmónicos.	Executa o tema utilizando um som afinado, ritmicamente correto e dentro dos conteúdos harmónicos com domínio da linguagem e expressividade.
Estudo da progressão øii-V7b9-i	Não aplica as escalas e ritmos adequados	Aplicação de escalas e ritmos.	Aplicação de escalas e ritmos adequados com recurso a linguagem adequada.

<b>AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO REALIZADO</b>	Os alunos estão mais à vontade com as suas partes e começam a ligar de forma mais convincente os seus discurso. Os exercícios de improvisação demonstraram que sentem algumas dificuldades na execução das escalas adequadas e apoio harmónico.
<b>PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO</b>	Foi proposto a escrita das escalas estudadas nos 12 tons pelo ciclo das quintas e a sua execução com andamento adequado. Devem tentar conciliar agendas para marcar mais ensaios.

## Planificação de Aula

<b>CURSO</b>	Curso Secundário de Instrumento
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto
<b>DOCENTE</b>	Docente C

<b>DISCENTES</b>	Aluno E - voz e contrabaixo Aluno F - piano Aluno G - bateria		
<b>TURMA</b>		<b>DATA</b>	5 de Março de 2015
<b>AULA N.º</b>	14	<b>DURAÇÃO</b>	90 min

<b>CONTEÚDO</b>	Preparação do tema “Nature Boy” para apresentação na audição de turma.
<b>OBJETIVOS GERAIS</b>	Aprendizagem do tema “Nature Boy” e do arranjo desse tema constante do disco de 1998 “Back to Earth” da cantora Lisa Ekdahl <a href="https://www.youtube.com/watch?v=lalqMLxENUY">https://www.youtube.com/watch?v=lalqMLxENUY</a>
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	- Exercícios de Improvisação. - Exercícios de acompanhamento do solista
<b>SITUAÇÃO</b>	Com o continuado estudo do tema os alunos já adquiriram um nível de autonomia que lhes permite apresentar o tema na audição de turma do dia 6 de Março. Para tal têm estado a preparar-se com ensaios extras e pediram para se realizar uma aula especial de preparação da audição.

## Desenvolvimento da Aula

<b>ESTRATÉGIAS DE ENSINO</b>	- Estudo do tema “Nature Boy” (Eden Ahbez).
<b>ATIVIDADES DE APREDIZAGEM</b>	- Continuação da aula anterior.
<b>RECURSOS EDUCATIVOS</b>	- Bateria, Contrabaixo e piano acustico. - Estantes e partituras. - Aparelhagem de som. - lápis e borracha.

## Avaliação das aprendizagens

<b>DOMÍNIO CÍVICO E COMPORTAMENTAL</b>	Será objeto de avaliação o respeito pelo espaço de cada músico durante a duração da aula.
--	---

<b>DOMÍNIO TÉCNICO E ARTÍSTICO</b>	<p>Será avaliada a capacidade de leitura (melódica e harmónica)</p> <p>Execução das tarefas com som adequado.</p> <p>Capacidade de execução dos exemplos fornecidos.</p>
------------------------------------	--

<b>CONTEÚDOS</b>	<b>INSUFICIENTE</b>	<b>SUFICIENTE</b>	<b>BOM</b>
Execução do tema	Não executa o tema utilizando um som afinado, ritmicamente correto e dentro dos conteúdos harmónicos.	Executa o tema utilizando um som afinado, ritmicamente correto e dentro dos conteúdos harmónicos.	Executa o tema utilizando um som afinado, ritmicamente correto e dentro dos conteúdos harmónicos com domínio da linguagem e expressividade.
Execução da melodia pela voz e contrabaixo	Não consegue conciliar a melodia no contrabaixo e cantado.	Consegue conciliar a melodia no contrabaixo e cantado.	Consegue conciliar a melodia no contrabaixo e cantado com domínio da linguagem e expressividade adequadas.
Estudo do padrão rítmico adequado	Não compreende ou consegue executar o ritmo adequado.	Compreende e executar o ritmo adequado.	Compreende e executar o ritmo adequado de forma fluída e versátil.

<b>AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO REALIZADO</b>	Os alunos têm feito um esforço assinalável para melhorar a interpretação do tema com vista à participação na audição de turma, no entanto ainda existem algumas hesitações nas passagens mais exigentes fruto do nervosismo.
<b>PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO</b>	Foi proposto realizar apenas mais um ensaio geral para preparação da audição com ênfase nos pormenores de entrada em palco e apresentação geral.

## Planificação de Aula

<b>CURSO</b>	Curso Secundário de Instrumento
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto
<b>DOCENTE</b>	Docente C

<b>DISCENTES</b>	Aluno E - voz e contrabaixo Aluno F - piano Aluno G - bateria		
<b>TURMA</b>		<b>DATA</b>	12 de Março de 2015
<b>AULA N.º</b>	15	<b>DURAÇÃO</b>	90 min

<b>CONTEÚDO</b>	Recapitulação e avaliação da participação na audição de turma.
<b>OBJETIVOS GERAIS</b>	Melhoria global dos temas executados.
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maior coesão entre a secção rítmica</li> <li>- Melhoria dos momentos de improvisação.</li> <li>- Exercícios de comping</li> <li>- Autoavaliação da participação na audição de turma</li> </ul>
<b>SITUAÇÃO</b>	Os alunos participaram na audição de turma onde apresentaram os temas “Work Song” e “Nature Boy”. A participação foi muito positiva tendo recebido vários louvores de professores do Conservatório que assistiram. Hoje procederemos ao observação de videos da participação e faremos um comentário conjunto.

## Desenvolvimento da Aula

<b>ESTRATÉGIAS DE ENSINO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Execução dos três temas vistos até agora (“Work Song”, “Blues Medley” e “Nature Boy”)</li> <li>- Autoavaliação</li> </ul>
<b>ATIVIDADES DE APREDIZAGEM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Execução de temas</li> <li>- Observação e comentário de videos</li> </ul>
<b>RECURSOS EDUCATIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bateria, Contrabaixo e piano acustico.</li> <li>- Estantes e partituras.</li> <li>- Aparelhagem de som.</li> <li>- lápis e borracha.</li> </ul>

## Avaliação das aprendizagens

<b>DOMÍNIO CÍVICO E COMPORTAMENTAL</b>	Será objeto de avaliação o respeito pelo espaço de cada músico durante a duração da aula.
<b>DOMÍNIO TÉCNICO E ARTÍSTICO</b>	Será avaliada a capacidade de leitura (melódica e harmónica) Execução das tarefas com som adequado. Capacidade de execução dos exemplos fornecidos.

CONTEÚDOS	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BOM
Autoavaliação	Não comenta com opinião fundamentada e crítica.	Faz avaliação adequada.	Faz comentários adequados e pertinentes acerca da sua prestação.
Execução do tema “Work Song”	Não executa o tema utilizando um som afinado, ritmicamente correto e dentro dos conteúdos harmónicos.	Executa o tema utilizando um som afinado, ritmicamente correto e dentro dos conteúdos harmónicos.	Executa o tema utilizando um som afinado, ritmicamente correto e dentro dos conteúdos harmónicos com domínio da linguagem e expressividade.
Execução do tema “Blues Medley”	Não executa o tema utilizando um som afinado, ritmicamente correto e dentro dos conteúdos harmónicos.	Executa o tema utilizando um som afinado, ritmicamente correto e dentro dos conteúdos harmónicos.	Executa o tema utilizando um som afinado, ritmicamente correto e dentro dos conteúdos harmónicos com domínio da linguagem e expressividade.
Execução do tema “Nature Boy”	Não executa o tema utilizando um som afinado, ritmicamente correto e dentro dos conteúdos harmónicos.	Executa o tema utilizando um som afinado, ritmicamente correto e dentro dos conteúdos harmónicos.	Executa o tema utilizando um som afinado, ritmicamente correto e dentro dos conteúdos harmónicos com domínio da linguagem e expressividade.

**PROPOSTAS DE  
ATIVIDADES DE  
ENRIQUECIMENTO**

Distribuiu-se a partitura do “I Got Rhythm” para um estudo prévio em casa.

## Planificação de Aula

<b>CURSO</b>	Curso Secundário de Instrumento
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto
<b>DOCENTE</b>	Docente C

<b>DISCENTES</b>	Aluno E - voz e contrabaixo Aluno F - piano Aluno G - bateria		
<b>TURMA</b>		<b>DATA</b>	19 de Março de 2015
<b>AULA N.º</b>	16	<b>DURAÇÃO</b>	90 min

<b>CONTEÚDO</b>	“I got Rhythm” (G & I Gershwin)
<b>OBJETIVOS GERAIS</b>	Início do estudo do tema e contextualização.
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a importância do tema pela sua contextualização histórica.</li> <li>- Leitura e compreensão do conteúdo harmónico.</li> </ul>
<b>SITUAÇÃO</b>	Das várias formas básicas de standard existentes no repertório do Jazz três são basilares. Os Blues, o standard de forma AABA e o chamado Rhythm Changes baseados na estrutura harmónica do tema “I got Rhythm” dos irmãos Gershwin. Depois de todo o trabalho desenvolvido foi considerado ser importante abordar (em paralelo com as aulas de instrumento) a peça que serviu de génese. Nesta aula será feita uma leitura básica da melodia e depois uma análise ao conteúdo harmónico.

## Desenvolvimento da Aula

<b>ESTRATÉGIAS DE ENSINO</b>	Análise da partitura Pesquisa de conteúdos
<b>ATIVIDADES DE APREDIZAGEM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visionamento de videos do tema</li> <li>- Pesquisa de temas baseados nos rhythm changes.</li> <li>- Leitura da melodia e harmonia</li> <li>- Análise à estrutura harmónica.</li> </ul>
<b>RECURSOS EDUCATIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bateria, Contrabaixo e piano acustico.</li> <li>- Estantes e partituras.</li> <li>- Aparelhagem de som.</li> <li>- lápis e borracha.</li> </ul>

## Avaliação das aprendizagens

<b>DOMÍNIO CÍVICO E COMPORTAMENTAL</b>	Será objeto de avaliação o respeito pelo espaço de cada músico durante a duração da aula.
--	---

<b>DOMÍNIO TÉCNICO E ARTÍSTICO</b>	<p>Será avaliada a capacidade de leitura (melódica e harmónica)</p> <p>Execução das tarefas com som adequado.</p> <p>Capacidade de execução dos exemplos fornecidos.</p>
------------------------------------	--

<b>CONTEÚDOS</b>	<b>INSUFICIENTE</b>	<b>SUFICIENTE</b>	<b>BOM</b>
Pesquisa de conteúdos.	Não demonstra interesse em participar na atividade.	Participa de forma passiva.	Participa ativamente.
Execução do tema	Não executa o tema utilizando um som afinado, ritmicamente correto e dentro dos conteúdos harmónicos.	Executa o tema utilizando um som afinado, ritmicamente correto e dentro dos conteúdos harmónicos.	Executa o tema utilizando um som afinado, ritmicamente correto e dentro dos conteúdos harmónicos com domínio da linguagem e expressividade.
Análise harmónica	Incapaz de compreender a forma e componentes da estrutura harmónica.	Compreende a forma e componentes da estrutura harmónica.	Compreende a forma e componentes do arranjo e apresenta alternativas ou outras visões.
Estudo do padrão ritmico adequado	Não compreende ou consegue executar o ritmo adequado.	Compreende e executar o ritmo adequado.	Compreende e executar o ritmo adequado de forma fluída e versátil.

<b>AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO REALIZADO</b>	<p>Os alunos demonstraram já conhecimento do tema e apresentaram já outros relacionados como “Óleo” ou o “Rhythm n Ning”. Fizeram os exercícios pedidos apesar de algo distantes em especial o baterista que não prestou grande atenção à análise harmónica.</p> <p>A execução do tema foi muito básica e lenta.</p>
<b>PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO</b>	Foi proposto aos alunos o estudo mais aprofundado do tema e a audição de versões distintas da peça.

## Planificação de Aula

<b>CURSO</b>	Curso Secundário de Instrumento
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto
<b>DOCENTE</b>	Docente C

<b>DISCENTES</b>	Aluno E - voz e contrabaixo Aluno F - piano Aluno G - bateria		
<b>TURMA</b>		<b>DATA</b>	9 de Abril de 2015
<b>AULA N.º</b>	17	<b>DURAÇÃO</b>	90 min

<b>CONTEÚDO</b>	Continuação do estudo de "I Got Rhythm"
<b>OBJETIVOS GERAIS</b>	Melhoria global dos temas executados.
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Maior coesão entre a secção rítmica</li><li>- Melhoria dos momentos de improvisação.</li><li>- Exercícios de comping</li></ul>
<b>SITUAÇÃO</b>	Os alunos iniciaram na aula passada o estudo do tema. Fizeram uma abordagem histórica e efectuaram uma pesquisa na internet. A leitura da partitura foi seguida de análise harmónica.

## Desenvolvimento da Aula

<b>ESTRATÉGIAS DE ENSINO</b>	Execução do tema
<b>ATIVIDADES DE APREDIZAGEM</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Leitura da partitura a vários andamentos.</li><li>- Trabalho de texto.</li></ul>
<b>RECURSOS EDUCATIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Bateria, Contrabaixo e piano acustico.</li><li>- Estantes e partituras.</li><li>- Aparelhagem de som.</li><li>- lápis e borracha.</li></ul>

## Avaliação das aprendizagens

<b>DOMÍNIO CÍVICO E COMPORTAMENTAL</b>	Será objeto de avaliação o respeito pelo espaço de cada músico durante a duração da aula.
<b>DOMÍNIO TÉCNICO E ARTÍSTICO</b>	Será avaliada a capacidade de leitura (melódica e harmónica) Execução das tarefas com som adequado. Capacidade de execução dos exemplos fornecidos.

Leitura da partitura a vários andamentos	Não acompanha as mudanças de andamento.	Acompanha as mudanças com facilidade.	Acompanha e utiliza linguagem adequada.
Execução do tema	Não executa o tema utilizando um som afinado, ritmicamente correto e dentro dos conteúdos harmónicos.	Executa o tema utilizando um som afinado, ritmicamente correto e dentro dos conteúdos harmónicos.	Executa o tema utilizando um som afinado, ritmicamente correto e dentro dos conteúdos harmónicos com domínio da linguagem e expressividade.
Trabalho de texto	Não compreende a mensagem e faz interpretação adequada.	Compreende a mensagem e faz interpretação adequada.	Compreende a mensagem, faz interpretação adequada e apresenta alternativas ou outras visões.
Execução da melodia pela voz e contrabaixo	Não consegue conciliar a melodia no contrabaixo e cantado.	Consegue conciliar a melodia no contrabaixo e cantado.	Consegue conciliar a melodia no contrabaixo e cantado com domínio da linguagem e expressividade adequadas.
Estudo do padrão rítmico adequado	Não compreende ou consegue executar o ritmo adequado.	Compreende e executar o ritmo adequado.	Compreende e executar o ritmo adequado de forma fluída e versátil.
<b>AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO REALIZADO</b>	Os alunos estão a fazer um progresso lento. Nota-se falta de estudo.		
<b>PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO</b>	Foi proposto aos alunos o estudo mais aprofundado do tema e a audição de versões distintas da peça.		

## Planificação de Aula

<b>CURSO</b>	Curso Secundário de Instrumento
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto
<b>DOCENTE</b>	Docente C

<b>DISCENTES</b>	Aluno E - voz e contrabaixo Aluno F - piano Aluno G - bateria		
<b>TURMA</b>		<b>DATA</b>	16 de Abril de 2015
<b>AULA N.º</b>	18	<b>DURAÇÃO</b>	90 min

<b>CONTEÚDO</b>	I Got Rhythm - continuação da aula anterior.		
<b>OBJETIVOS GERAIS</b>	Melhoria global do tema executados.		
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Maior coesão entre a secção rítmica</li><li>- Melhoria dos momentos de improvisação.</li><li>- Exercícios de comping</li></ul>		
<b>SITUAÇÃO</b>	Continuação do trabalho das últimas duas aulas.		

## Desenvolvimento da Aula

<b>ESTRATÉGIAS DE ENSINO</b>	Execução do tema
<b>ATIVIDADES DE APREDIZAGEM</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Leitura da partitura a vários andamentos.</li><li>- Trabalho de texto.</li></ul>
<b>RECURSOS EDUCATIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Bateria, Contrabaixo e piano acustico.</li><li>- Estantes e partituras.</li><li>- Aparelhagem de som.</li><li>- lápis e borracha.</li></ul>

## Avaliação das aprendizagens

<b>DOMÍNIO CÍVICO E COMPORTAMENTAL</b>	Será objeto de avaliação o respeito pelo espaço de cada músico durante a duração da aula.
--	---

<b>DOMÍNIO TÉCNICO E ARTÍSTICO</b>	Será avaliada a capacidade de leitura (melódica e harmónica) Execução das tarefas com som adequado. Capacidade de execução dos exemplos fornecidos.
------------------------------------	---

<b>CONTEÚDOS</b>	<b>INSUFICIENTE</b>	<b>SUFICIENTE</b>	<b>BOM</b>
Leitura da partitura a vários andamentos	Não acompanha as mudanças de andamento.	Acompanha as mudanças com facilidade.	Acompanha e utiliza linguagem adequada.
Execução do tema	Não executa o tema utilizando um som afinado, ritmicamente correto e dentro dos conteúdos harmónicos.	Executa o tema utilizando um som afinado, ritmicamente correto e dentro dos conteúdos harmónicos.	Executa o tema utilizando um som afinado, ritmicamente correto e dentro dos conteúdos harmónicos com domínio da linguagem e expressividade.
Trabalho de texto	Não compreende a mensagem e faz interpretação adequada.	Compreende a mensagem e faz interpretação adequada.	Compreende a mensagem, faz interpretação adequada e apresenta alternativas ou outras visões.
Execução da melodia pela voz e contrabaixo	Não consegue conciliar a melodia no contrabaixo e cantado.	Consegue conciliar a melodia no contrabaixo e cantado.	Consegue conciliar a melodia no contrabaixo e cantado com domínio da linguagem e expressividade adequadas.
Estudo do padrão ritmico adequado	Não compreende ou consegue executar o ritmo adequado.	Compreende e executar o ritmo adequado.	Compreende e executar o ritmo adequado de forma fluída e versátil.

<b>AValiação DO DESENVOLVIMENTO REALIZADO</b>	Os alunos estão a fazer um progresso lento. Nota-se falta de estudo.
<b>PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO</b>	Foi proposto aos alunos o estudo mais aprofundado do tema e a audição de versões distintas da peça.

## Planificação de Aula

<b>CURSO</b>	Curso Secundário de Instrumento
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto
<b>DOCENTE</b>	Docente C

<b>DISCENTES</b>	Aluno E - voz e contrabaixo Aluno F - piano Aluno G - bateria		
<b>TURMA</b>		<b>DATA</b>	23 de Abril de 2015
<b>AULA N.º</b>	19	<b>DURAÇÃO</b>	90 min

<b>CONTEÚDO</b>	Moonglow (Hudson & Mills, DeLange / arranjo de Darmon Meader)
<b>OBJETIVOS GERAIS</b>	Leitura de partitura de acompanhamento de combo vocal
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	- Leitura de cifras e marcações rítmicas. - Execução do conteúdo dinâmica.
<b>SITUAÇÃO</b>	<p>As aulas anteriores foram dedicadas à exploração de conteúdos para desenvolvimento de competências básicas em termos da estética e linguagem. Nesta aula será avaliada a capacidade de interpretar uma partitura de um arranjo para combo vocal e trio de piano. As indicações necessárias para a execução da peça “Moonglow” estão indicadas na partitura e os alunos deverão saber interpretar as indicações musicais gerais (ritmo, melodias, harmonia e dinâmicas) assim como outras mais específicas do jazz como tocar “a dois”, “walkin’”, “swing” entre outras.</p> <p>Sendo o arranjo para ensemble vocal os alunos devem adequar o volume sonoro de forma a respeitar o objetivo de suporte ao arranjo.</p> <p>A aluna de contrabaixo irá cantar a melodia da parte do soprano e servirá de guia ao acompanhamento. Deverá demonstrar timbre e colocação adequadas apesar dos constrangimentos causados pelo facto de estar a tocar contrabaixo.</p>

## Desenvolvimento da Aula

<b>ESTRATÉGIAS DE ENSINO</b>	Leitura vocal dos ritmos. Execução em blocos por andamento.
<b>ATIVIDADES DE APREDIZAGEM</b>	Execução das partituras. Observação de vídeos.

<b>RECURSOS EDUCATIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bateria, Contrabaixo e piano acustico.</li> <li>- Estantes e partituras.</li> <li>- Aparelhagem de som.</li> <li>- lápis e borracha.</li> </ul>
----------------------------	--

## Avaliação das aprendizagens

<b>DOMÍNIO CÍVICO E COMPORTAMENTAL</b>	Será objeto de avaliação o respeito pelo espaço de cada músico durante a duração da aula.
<b>DOMÍNIO TÉCNICO E ARTÍSTICO</b>	<p>Será avaliada a capacidade de leitura (melódica e harmónica)</p> <p>Execução das tarefas com som adequado.</p> <p>Capacidade de execução dos exemplos fornecidos.</p>

<b>CONTEÚDOS</b>	<b>INSUFICIENTE</b>	<b>SUFICIENTE</b>	<b>BOM</b>
Leitura da partitura	Não consegue ler com facilidade.	Lê com facilidade.	Lê e ento a com afinação e sonoridade adequada.
Execução do tema	Não executa o tema utilizando um som afinado, ritmicamente correto e dentro dos conteúdos harmónicos.	Executa o tema utilizando um som afinado, ritmicamente correto e dentro dos conteúdos harmónicos.	Executa o tema utilizando um som afinado, ritmicamente correto e dentro dos conteúdos harmónicos com domínio da linguagem e expressividade.
Audição do arranjo	Incapaz de compreender a forma e componentes do arranjo.	Compreende a forma e componentes do arranjo.	Compreende a forma e componentes do arranjo e apresenta alternativas ou outras visões.
Execução da melodia pela voz e contrabaixo	Não consegue conciliar a melodia no contrabaixo e cantado.	Consegue conciliar a melodia no contrabaixo e cantado.	Consegue conciliar a melodia no contrabaixo e cantado com domínio da linguagem e expressividade adequadas.
Estudo do padrão rítmico adequado	Não compreende ou consegue executar o ritmo adequado.	Compreende e executar o ritmo adequado.	Compreende e executar o ritmo adequado de forma fluída e versátil.

**PROPOSTAS DE  
ATIVIDADES DE  
ENRIQUECIMENTO**

Foi proposto aos alunos o estudo mais aprofundado do tema e a audição do arranjo da peça.

## Planificação de Aula

<b>CURSO</b>	Curso Secundário de Instrumento
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto
<b>DOCENTE</b>	Docente C

<b>DISCENTES</b>	Aluno E - voz e contrabaixo Aluno F - piano Aluno G - bateria		
<b>TURMA</b>		<b>DATA</b>	7 de Maio de 2015
<b>AULA N.º</b>	20	<b>DURAÇÃO</b>	90 min

<b>CONTEÚDO</b>	“Moonglow” (Hudson & Mills, DeLange / arranjo de Darmon Meader) “I got rhythm”		
<b>OBJETIVOS GERAIS</b>	Leitura de partitura de acompanhamento de combo vocal		
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	- Leitura de cifras e marcações rítmicas. - Execução do conteúdo dinâmica.		
<b>SITUAÇÃO</b>	Continuação do estudo iniciado na aula		

## Desenvolvimento da Aula

<b>ESTRATÉGIAS DE ENSINO</b>	Leitura vocal dos ritmos. Execução em blocos por andamento.		
<b>ATIVIDADES DE APREDIZAGEM</b>	Execução das partituras. Observação de vídeos.		
<b>RECURSOS EDUCATIVOS</b>	- Bateria, Contrabaixo e piano acustico. - Estantes e partituras. - Aparelhagem de som. - lápis e borracha.		

## Avaliação das aprendizagens

<b>DOMÍNIO CÍVICO E COMPORTAMENTAL</b>	Será objeto de avaliação o respeito pelo espaço de cada músico durante a duração da aula.		
--	---	--	--

<b>DOMÍNIO TÉCNICO E ARTÍSTICO</b>	<p>Será avaliada a capacidade de leitura (melódica e harmónica)</p> <p>Execução das tarefas com som adequado.</p> <p>Capacidade de execução dos exemplos fornecidos.</p>
------------------------------------	--

<b>CONTEÚDOS</b>	<b>INSUFICIENTE</b>	<b>SUFICIENTE</b>	<b>BOM</b>
Leitura da partitura	Não consegue ler com facilidade.	Lê com facilidade.	Lê e entoa com afinação e sonoridade adequada.
Execução do tema	Não executa o tema utilizando um som afinado, ritmicamente correto e dentro dos conteúdos harmónicos.	Executa o tema utilizando um som afinado, ritmicamente correto e dentro dos conteúdos harmónicos.	Executa o tema utilizando um som afinado, ritmicamente correto e dentro dos conteúdos harmónicos com domínio da linguagem e expressividade.
Audição do arranjo	Inc capaz de compreender a forma e componentes do arranjo.	Compreende a forma e componentes do arranjo.	Compreende a forma e componentes do arranjo e apresenta alternativas ou outras visões.
Execução da melodia pela voz e contrabaixo	Não consegue conciliar a melodia no contrabaixo e cantado.	Consegue conciliar a melodia no contrabaixo e cantado.	Consegue conciliar a melodia no contrabaixo e cantado com domínio da linguagem e expressividade adequadas.
Estudo do padrão rítmico adequado	Não compreende ou consegue executar o ritmo adequado.	Compreende e executar o ritmo adequado.	Compreende e executar o ritmo adequado de forma fluída e versátil.

<b>AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO REALIZADO</b>	Os alunos tiveram uma resposta muito positiva com uma leitura fácil e fluída da partitura na sua primeira abordagem. Existem algumas questões rítmicas que devem ser melhoradas. O pianista deve estudar o tema com o professor de instrumento de forma a poder abordar algumas passagens com maior facilidade.
<b>PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO</b>	Foi proposto aos alunos o estudo mais aprofundado do tema e a audição do arranjo da peça.

## Planificação de Aula

<b>CURSO</b>	Curso Secundário de Instrumento
<b>ESCOLA</b>	Conservatório de Música do Porto
<b>DOCENTE</b>	Docente C

<b>DISCENTES</b>	Aluno E - voz e contrabaixo Aluno F - piano Aluno G - bateria		
<b>TURMA</b>		<b>DATA</b>	14 de Maio de 2015
<b>AULA N.º</b>	21	<b>DURAÇÃO</b>	90 min

<b>CONTEÚDO</b>	“Moonglow” (Hudson & Mills, DeLange / arranjo de Darmon Meader) “Blues Medley”
<b>OBJETIVOS GERAIS</b>	Leitura de partitura de acompanhamento de combo vocal. Exercícios de improviso.
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	- Leitura de cifras e marcações rítmicas. - Execução de improviso sobre grelha harmónica de blues.
<b>SITUAÇÃO</b>	Os alunos participaram numa audição realizada a 26 de Abril ao acompanharem o Combo Vocal de Jazz na interpretação do tema “Moonglow”. Apesar de terem uma prestação positiva existiam uma série de pequenas imperfeições e falhas que deveriam ser abordadas. Esta avaliação em contexto de aula é importante para perceber até que ponto as falhas são fruto do acaso ou de questões relacionadas com incompreensão de conceitos ou matérias. Nesta aula pretende-se debater e se possível debelar estas questões. No final da aula, para descompressão, iremos realizar alguns exercício de improvisação sobre o “Blues Medley”.

## Desenvolvimento da Aula

<b>ESTRATÉGIAS DE ENSINO</b>	Autoavaliação de participação em audição. Debate de conteúdos. Interpretação de temas
<b>ATIVIDADES DE APREDIZAGEM</b>	Leitura e interpretação das partituras. Exercícios de improvisação com simulação de jam session
<b>RECURSOS EDUCATIVOS</b>	- Bateria, Contrabaixo e piano acustico. - Estantes e partituras. - Aparelhagem de som. - lápis e borracha.

## Avaliação das aprendizagens

<b>DOMÍNIO CÍVICO E COMPORTAMENTAL</b>	Será objeto de avaliação o respeito pelo espaço de cada músico durante a duração da aula.
--	---

<b>DOMÍNIO TÉCNICO E ARTÍSTICO</b>	<p>Será avaliada a capacidade de leitura (melódica e harmónica)</p> <p>Execução das tarefas com som adequado.</p> <p>Capacidade de execução dos exemplos fornecidos.</p>
------------------------------------	--

<b>CONTEÚDOS</b>	<b>INSUFICIENTE</b>	<b>SUFICIENTE</b>	<b>BOM</b>
Leitura da partitura	Não consegue ler com facilidade as orientações especificadas pela partitura	Lê com facilidade.	Lê e interpreta com afinação, sonoridade e linguagem adequada.
Interpretação do tema	Não interpreta o tema utilizando um som afinado, ritmicamente correto e dentro dos conteúdos harmónicos.	Executa o tema utilizando um som afinado, ritmicamente correto e dentro dos conteúdos harmónicos.	Executa o tema utilizando um som afinado, ritmicamente correto e dentro dos conteúdos harmónicos com domínio da linguagem e expressividade.
Audição do arranjo	Incapaz de compreender a forma e componentes do arranjo.	Compreende a forma e componentes do arranjo.	Compreende a forma e componentes do arranjo e apresenta alternativas ou outras visões.
Execução da melodia pela voz e contrabaixo	Não consegue conciliar a melodia no contrabaixo e cantado.	Consegue conciliar a melodia no contrabaixo e cantado.	Consegue conciliar a melodia no contrabaixo e cantado com domínio da linguagem e expressividade adequadas.
Estudo do padrão rítmico adequado	Não compreende ou consegue executar o ritmo adequado.	Compreende e executar o ritmo adequado.	Compreende e executar o ritmo adequado de forma fluída e versátil.
Exercícios de improvisação	Tem dificuldade em utilizar um conteúdo rítmico e tonal adequado.	Utiliza um conteúdo rítmico e tonal adequado.	Utiliza um conteúdo rítmico e tonal adequado com expressividade e linguagem.

<b>PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO</b>	Foi proposto tarefas distintas aos elementos a) à cantora/contrabaixista foi aconselhado a pesquisa do trabalho do contrabaixista Slam Stewart; b) ao baterista a audição e estudo de bateristas mais clássicos do jazz como Philly Joe Jones e mais recentes como Jack DeJonette; c) ao pianista o estudo de voicings mais abrangentes para os seus acordes.
--	---