

Liliana de Fátima
Fernandes Correia

**Repertório de *Jazz* nas aulas de Formação Musical – um
percurso complementar**

MEM | junho 2015

Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre
em Ensino de Música – ramo Formação Musical

Liliana de Fátima
Fernandes Correia

**Repertório de *Jazz* nas aulas de Formação Musical – um
percurso complementar**

MEM | junho 2015

Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre
em Ensino de Música – ramo Formação Musical

Professor Orientador e Supervisora
Professor Doutor Jorge Alexandre Costa
Mestre Rosa de Barros

Dedico este trabalho ao meu marido pelo apoio incondicional prestado ao longo deste extenso ano letivo.

agradecimentos

Ao meu Professor Orientador, Professor Doutor Jorge Alexandre Costa e à minha supervisora, Rosa de Barros, por toda a ajuda na conceitualização, planificação e redação deste relatório, bem como pelos valiosos conhecimentos que me transmitiram.

À Professora Isadora Rodrigues que sempre acreditou em mim e me transmitiu a sua sabedoria, experiência na arte de ensinar.

Aos meus pais e marido, pelo apoio e encorajamento prestado durante a redação deste trabalho.

À minha colega Maria Isabel Campos, que foi ela própria grande professora, questionando para me fortalecer; motivando-me quando estava em baixo e me orientava quando estava perdida nos conceitos e raciocínios...

Ao Conservatório de Música do Vale do Sousa pelas condições que me propiciaram para o desenvolvimento da prática do ensino supervisionado e, aos alunos do 10º ano da Escola Secundária de Lousada.

palavras-chave

Relatório de Estágio, Formação Musical, Repertório de Jazz, Improvisação e Harmonia

resumo

No âmbito do Mestrado em Ensino de Música – ramo Formação Musical, foi instituída a realização de um relatório de estágio e de um projeto de investigação, nomeadamente um projeto de investigação-ação executado numa das escolas / turmas nas quais foi realizado um estágio de Prática Pedagógica no Ensino Vocacional da Música.

Este relatório foi construído e organizado de forma gradual, ramificando-se em três capítulos, com o intuito de principiar com a descrição de conteúdos mais genéricos, particularizando-os até ao mais específico que consiste no artigo de investigação. Assim, ao longo do primeiro capítulo é efetuada uma pequena contextualização no ensino da música em Portugal e da disciplina de formação musical, integrada no currículo do ensino especializado da música. Posteriormente, é realizada uma contextualização do tema escolhido para abordagem nas aulas de Formação Musical, nomeadamente o *Jazz* e, as respetivas características e, por fim, a descrição do Pólo de estágio.

O capítulo dois consiste na reflexão de todo o processo desenvolvido ao longo da prática pedagógica e, tudo o que ela envolve, isto é, observações e planificações com as respetivas reflexões diárias.

No capítulo três é apresentado o projeto de investigação intitulado “Repertório de Jazz nas aulas de Formação Musical – um percurso complementar”. Este foi motivado pelo interesse em descobrir se a utilização de um repertório diferente do atualmente utilizado (erudito), nomeadamente o jazz, pode ser uma mais-valia para a aprendizagem dos conteúdos da formação musical.

Para finalizar é apresentado um breve pensamento de todo o processo desenvolvido ao longo do presente ano letivo.

keywords**Internship report, Music Training, Jazz Repertory, Improvisation and Harmony****abstract**

Under the *Masters in Music Education - Musical Training* branch, was established to carry out an internship report and a research project, consisting of a project action-research performed in one of the schools / classes in which we performed a *Teaching Practice internship on Music's Vocational Education*. This report was constructed and arranged gradually branching into three sections, in order to begin with the description of more generic contents, particularising them to the more specific consisting of the research article. Thus, over the first chapter is made a little contextualization in music education in Portugal and discipline of the musical education, integrated in the curriculum of specialized music teaching. Subsequently, a contextualization is made on the theme chosen to approach in the musical training classes, in particular Jazz and their respective characteristics and, finally, the description of the *Internship Center*. Chapter two consists of a reflection on the whole process developed over the pedagogical practice and all that it involves; observations and lesson plans with the respective daily reflections. In chapter three it is presented, the research project titled "Jazz Repertory in Musical Training classes - an alternative route." This was motivated by the interest in whether the use of a different repertoire from the currently used (scholar) and in particular jazz, can be an asset towards learning the contents of the musical training. Finally, it is laid out a brief thought of the whole process developed throughout this school year

índice

5	INTRODUÇÃO
8	CAPÍTULO I
9	ENSINO DA MÚSICA EM PORTUGAL
11	Ensino vocacional
12	Formação musical
14	O Jazz na educação
16	CONSERVATÓRIO DO VALE DO SOUSA
16	História e objetivo
16	Ensino
17	Comunidade Educativa
19	Estrutura Organizacional
20	Instalações e Equipamentos
20	Protocolos
23	CAPÍTULO II
24	PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA
24	Um olhar atento
27	“Riscar” para organizar as práticas
33	Avaliação
37	CAPÍTULO III
38	REPERTÓRIO DE JAZZ NAS AULAS DE FORMAÇÃO MUSICAL – UM PERCURSO COMPLEMENTAR
39	O Jazz como ponto de partida
39	Uma viagem pela sua história
40	Origem
41	Nova Orleães
42	Os anos vinte
43	Os anos trinta – a era do classicismo
45	Os anos quarenta – o bebop
46	O final dos anos quarenta e o início dos anos cinquenta
46	O final dos anos cinquenta e os anos sessenta – hard-bop e o free-jazz
47	Os anos setenta e oitenta
49	Especificidades de um género musical
49	Improvisações metodológicas
50	Variações pedagógicas com Jazz
50	Análise e discussão dos resultados
57	O Jazz na Formação Musical
60	Atividades pedagógicas desenvolvidas e domínios de interesse
61	Uma progressão em Jazz
63	REFLEXÃO FINAL
66	BIBLIOGRAFIA
	ANEXOS

Índice de tabelas

- 32** TABELA 1: CURSOS E REGIMES DO ENSINO DA MÚSICA
- 35** TABELA 2: ESTRUTURA ORGANIZACIONAL
- 37** TABELA 3: ALUNOS APOIADOS PELA ASE - 2º E 3º CICLOS EM DEZEMBRO DE 2013
- 38** TABELA 4: ALUNOS APOIADOS PELA ASE - SECUNDÁRIO EM DEZEMBRO DE 2013

Índice de gráficos

33	GRÁFICO 1: NÚMERO DE ALUNOS POR INSTRUMENTO
62	GRÁFICO 2: IDADES DOS ALUNOS
62	GRÁFICO 3: ESCOLARIDADE DO PAI
62	GRÁFICO 4: ESCOLARIDADE DA MÃE
63	GRÁFICO 5: CONTATO DOS PAIS COM A MÚSICA
63	GRÁFICO 6: PROFISSÃO DOS PAIS
64	GRÁFICO 7: INSTRUMENTOS MUSICAIS QUE PRATICAM
64	GRÁFICO 8: ESTILOS MUSICAIS OUVIDOS PELOS ALUNOS
65	GRÁFICO 9: VANTAGENS DA UTILIZAÇÃO DO REPERTÓRIO
65	GRÁFICO 10: DOMÍNIOS EM QUE A UTILIZAÇÃO TEVE VANTAGENS
66	GRÁFICO 11: EVOLUÇÃO NA IDENTIFICAÇÃO AUDITIVA DE PROGRESSÕES HARMÔNICAS
66	GRÁFICO 12: EVOLUÇÃO DA IDENTIFICAÇÃO DE ACORDES DE SÉTIMA
66	GRÁFICO 13: EVOLUÇÃO NA CRIATIVIDADE DA IMPROVISACÃO

Introdução

O presente relatório tem origem no Mestrado em Ensino de Música – ramo Formação Musical e encontra-se organizado em três capítulos. Os conteúdos apresentados em cada um deles começam por realizar abordagens mais genéricas sobre os diferentes assuntos e, posteriormente, abordagens mais pormenorizadas que resultam num projeto de investigação-ação. No primeiro capítulo é efetuada uma abordagem ao Ensino da Música em Portugal, o qual se encontra dividido em duas ramificações: o ensino regular, desenvolvido nas escolas do ensino genérico, acessível a todos os indivíduos que não possuem aptidões e o ensino vocacional, no qual os indivíduos têm de possuir um talento comprovado, numa área específica. Especialmente sobre o Ensino vocacional, é particularizada a disciplina de Formação Musical, a qual tem como objetivo a formação de músicos profissionais, amadores e públicos ouvintes e, possuiu como um dos principais aspetos a desenvolver, a educação do ouvido, permitindo a discriminação dos sons. Posteriormente é efetuada uma referência a um estilo musical diferente, como um percurso alternativo para o estudo de alguns conteúdos existentes no programa de Formação Musical, nomeadamente o *Jazz*. Por fim, é realizada uma descrição do Conservatório do Vale do Sousa, referenciando as respetivas escolas protocoladas onde foi efetuado o estágio de prática profissional.

O capítulo dois consiste na reflexão de todo o processo desenvolvido ao longo da prática pedagógica e, tudo o que ela envolve, isto é, observações e planificações com as respetivas reflexões diárias, as quais permitem analisar todo o trabalho, de modo a proporcionar uma aprendizagem adequada e significativa.

Para finalizar é apresentado o projeto de investigação intitulado *Repertório de Jazz nas aulas de Formação Musical – um percurso complementar*. Este foi motivado pelo interesse em descobrir se a utilização de um repertório diferente do atualmente utilizado (erudito), nomeadamente o *jazz*, pode ser uma mais-valia para a aprendizagem dos conteúdos da formação musical.

O estudo realizado, do qual resultou o referido projeto de investigação, apresenta algumas limitações, nomeadamente no número reduzido de aulas, nas quais este repertório foi implementado, sendo os resultados obtidos um pouco limitados. Uma outra limitação que aponto, consiste na implementação deste apenas no terceiro período, das aulas de Formação Musical do VI grau, a qual serviu para consolidar os conteúdos trabalhados anteriormente.

Como considerações finais é efetuada uma ponderação sobre todo o trabalho desenvolvido, ao longo do presente ano letivo. Nesta é referida a importância do ensino da música, especificamente da disciplina de Formação Musical do Ensino Especializado da Música, da realização de prática de ensino supervisionada na formação inicial de professores, a qual engloba todo um processo de observações e planificações e algumas sugestões de questões para uma futura continuidade do estudo.

A disciplina da Formação Musical sofreu, ao longo dos anos, diversas reformas, ao nível dos programas, os quais têm sido alvo de diversos debates, com o intuito de perceber qual o melhor programa que deve ser implementado, de forma a proporcionar uma boa aprendizagem, os melhores métodos e metodologias (Pedroso, 2003). Segundo Barroso

“A solução não está em inventar outro modelo alternativo, mas acabar com a própria ideia de modelo, admitindo a diversidade de soluções, a pluralidade de iniciativas e a variedade das formas, de acordo com as características específicas de cada situação”. (*cit in Vasconcelos, 2009: 23*)

Segundo Tyack e Cuban, não são as reformas que reformam a Escola mas sim a Escola que reestrutura as reformas (*cit in Vasconcelos, 2009*). Estas, por sua vez, procuram fazer a nova reforma com base nos moldes da anterior, isto é, ao longo de várias décadas são discutidas as mesmas questões e problemas (Sasportes, *cit in Vasconcelos, 2009*). Estas pretendem homogeneizar tudo aquilo que é subjetivo, apesar de uma elevada heterogeneidade e diferenças socioculturais, impondo novas regras. Deste modo, o Sistema Educativo Português deveria incidir-se nessa dissemelhança, pois tornar-se-ia mais rico pela diversidade e não pela homogeneidade (Vasconcelos, 2003).

A disciplina de Formação Musical tem como principal objetivo a formação de músicos profissionais, amadores e públicos ouvintes e, um dos principais aspetos consiste no desenvolvimento auditivo. Este prepara o indivíduo para que, este seja capaz de reconhecer diversos sons auditivamente. Segundo Stanciu

“O paradigma que emerge atualmente vem questionar a razão das dificuldades que alguns alunos sentem na tentativa de criar música, de forma espontânea, aplicando os conhecimentos e as estruturas que lhes foram ensinadas anteriormente. Questiona igualmente o porquê de alguns alunos virtuosos, que dominam o ensino estruturado, se sentem tão ansiosos, inseguros e por vezes incapazes, perante situações em que lhes é solicitada a exploração da sua própria criatividade e expressividade musical, fortemente marcada pela própria sensibilidade. Com base nesta problemática, consideramos ser necessário ir mais além, fornecendo estratégias e conhecimento que permitam aos alunos desenvolverem o seu potencial criativo. Assim, não estando presos à estrutura, possam avançar para um ensino processual da música. Este ensino, comporta o desenvolvimento do músico enquanto pessoa, dando-lhe oportunidade e espaço para criar novas estruturas e novos desenvolvimentos musicais”. (2010: 3)

A criatividade tem um papel fundamental na construção da identidade de cada um e, é durante a infância que o seu potencial é maior, possibilitando a construção da identidade pessoal. Na infância a criatividade é uma atividade de experimentação entre o indivíduo e o mundo em que se encontra. Deste modo, o ponto de partida, para a criação da individualidade do indivíduo e do seu pensamento criativo futuro, principia-se com a brincadeira. Assim, o papel dos educadores de infância e instituições escolares, uma vez que grande parte das crianças a partir dos três anos de idade frequenta o Jardim de Infância, é fundamental pois necessitam de ter presente a importância do brincar e do desenvolvimento da criatividade nas crianças, possibilitando a construção da identidade de cada um (Henriques & Ferreira, 2011).

O desenvolvimento do potencial criativo possibilita ao futuro adulto uma melhor flexibilidade e capacidade de adaptação, para enfrentar uma sociedade competitiva e em constante mudança (Henriques & Ferreira, 2011).

Na música, a criatividade está associada às atividades de improvisação, nas quais os alunos demonstram as suas ideias musicais inovadoras. Como menciona Gordon “toda a criatividade é, em parte, uma forma de improvisação e toda a improvisação é, em parte, uma forma de criatividade” (*cit in* Henriques & Ferreira, 2011: 10).

Vários pedagogos mencionam alguns aspetos negativos do método de aprendizagem tradicional do ensino da música erudita, tais como, o ensino tradicional baseia-se numa aprendizagem em que a repetição e a imitação assumem um papel importante; o modelo implícito neste ensino assume que o início da aprendizagem principia pela teoria e pela aprendizagem da leitura e da escrita musical, desvalorizando a experiência e a vivência através da audição e entoação e, por fim, o objetivo principal consiste na realização performativa da música através da leitura e da escrita através da partitura (Henriques & Ferreira, 2011).

Torna-se então necessária a adaptação do ensino, tendo como princípio a vivência musical dos alunos antes da aplicação dos símbolos, isto é, as aprendizagens sensoriais e motoras devem preceder a simbologia e uma aprendizagem que valoriza a entoação, a criatividade dos alunos e permita um verdadeiro conhecimento e compreensão musical (Henriques & Ferreira, 2011).

CAPÍTULO I

Ensino da Música em Portugal

Segundo Vasconcelos (2003) ao longo das últimas duas décadas do século XX, o ensino da música caracterizou-se por um vasto conjunto de dificuldades na construção, implementação e regulação de políticas para este ensino, nomeadamente no que se refere à importância do papel da música e dos músicos na sociedade, às articulações existentes entre as associações, às organizações do universo artístico, bem como às diferenças culturais e financeiras. Por outro lado, a influência dos modelos de outros países nas políticas públicas e na subjetividade artística e educativa dos intervenientes, intercetou com as relações de poder dos criadores, professores, investigadores, entre outros. Estas, por sua vez, influenciaram os modelos de educação, formação e o desenvolvimento das atividades artísticas, originando a existência de diversos problemas na construção de políticas, nos modos de ensino utilizados e na interculturalidade. Deste modo, as políticas públicas criadas, nem sempre conseguiram orientar de forma adequada o desenvolvimento deste ensino (Vasconcelos, 2003).

Nas sociedades contemporâneas, as políticas educativas são compreendidas como sendo co-construídas e não como resultado de acertos ou de adequação dos meios às transformações económicas e culturais. Deste modo, estamos perante uma grande heterogeneidade e complexidade, tornando tudo mais globalizado (Vasconcelos, 2003).

As reformas educativas, enquanto referência de autoridade, procuram homogeneizar tudo aquilo que é subjetivo, impondo novas regras, nomeadamente instituindo a hierarquização de determinados contextos, tipologias, culturas, ideologias e pressupostos estéticos (Vasconcelos, 2003).

Conforme este mesmo autor, um dos principais objetivos das políticas educativas seria a criação de uma articulação entre a educação e a cultura, o apoio a diversos projetos, a cooperação entre as diversas instituições de ensino e os artistas, a cooperação entre organismos políticos de produção e as atividades artísticas (Vasconcelos, 2003).

Contudo, e como menciona Vasconcelos, um dos grandes problemas que caracterizou o Sistema Educativo Português, é a dificuldade na criação de igualdades em diversos domínios, nomeadamente no científico, no tecnológico, nas motivações e nas expectativas dos indivíduos. Contudo, esta dificuldade, no que concerne ao ensino da música, está presente quer no ensino especializado, quer no ensino regular. Estes, através das políticas, tentaram unificar-se, apesar da heterogeneidade e das diferenças socioculturais. Este deveria ser o motivo pelo qual o Sistema Educativo Português deveria incidir, pois tornar-se-ia mais rico pela diversidade e não pela homogeneidade (Vasconcelos, 2003).

O surgimento de diferentes ramificações do ensino da música: especializado / vocacional, profissional e não especializado / regular, causou a diferenciação entre escolas de ensino, originando até a desvalorização de algumas destas e das formações artístico-musicais. Porém, talvez a maior problemática destas, se encontre entre o ensino especializado e o ensino não especializado, uma vez que existe uma grande desvalorização, por parte dos próprios profissionais de música, em relação ao ensino não especializado, acabando por dar lugar a uma menorização da profissão. Esta situação originou a construção de políticas públicas e pedagógico-artísticas distintas nos dois tipos de ensino (Vasconcelos, 2003).

Ao nível da formação de professores, os cursos criados foram de encontro às necessidades existentes no mercado, demonstrando preocupações mais convencionais e não se centrando especificamente no desenvolvimento de uma literacia musical na sociedade, ou até mesmo na filtração das valências existentes no mundo da música e das artes do espetáculo (Vasconcelos, 2003).

Um outro aspeto mencionado no ensino da Música é a questão dos públicos e do consumo, isto é, em determinadas secções deste ensino, existe uma diferenciação entre as culturas que foram sendo criadas, isto é, a continuidade de uma obra de um compositor e, as culturas populares. Deste modo, procurou-se, através da criação de novos estilos musicais, que estas duas culturas se interligassem, com o intuito de cativar diferentes públicos, consoante as ligações e o interesse destes. Apesar da realização de vários espetáculos, com uma grande diversidade de estilos musicais, as políticas ainda não conseguiram dar respostas significativas a estas novas realidades (Vasconcelos, 2003).

O autor, durante a realização do seu estudo, ao procurar compreender a construção e a operacionalização das políticas neste tipo de ensino, identificou quatro tendências: a tendência profissional, centrada na docência, nos objetivos dos currículos e nas habilitações para aceder a um determinado nível de ensino; a normativo-burocrática, centrada na representação do professor e do aluno, bem como na grande oferta de formação, de acordo com as necessidades da economia do mercado e não do desenvolvimento da literacia, cultura e património musicais; a doméstica, centrada na imagem da família quer a nível emocional, social e comunicacional e, por fim, a cosmopolita, centrada na compreensão e no convívio entre diferentes culturas ocidentais e não ocidentais, bem como o desenvolvimento de uma ação artístico-pedagógica coerente com as tendências internacionais mais inovadoras. Como elementos caracterizadores utilizados em confronto com estas tendências, o autor considerou a ideologia, a cultura de referência, os modos de regulação, a racionalidade artístico educativa, a representação do professor e do estudante, e a forma de poder artístico-pedagógico (Vasconcelos, 2003).

A construção e o desenvolvimento das políticas públicas do ensino da música foram marcados por fatores importantes, tais como a elaboração de um modelo centralizado e hierárquico, sem dar importância ao contexto familiar e social de cada um e que provocou um desregulamento na formação com vista às necessidades do mercado; a diferenciação dos modos de ensino e procedimentos educativos e culturais e, por fim, os processos relacionados com a internacionalização no desenvolvimento das políticas e das práticas do ensino da música em Portugal (Vasconcelos, 2003).

Até meados do século XX, o ensino da música em Portugal desenvolveu-se apenas em algumas escolas particulares e conservatórios. Nessa altura torna-se obrigatória a introdução da área da música, nomeadamente o Canto Coral, nas escolas do ensino oficial obrigatório, com as reformas de Passos Manuel e Costa Cabral entre 1836 e 1850. Em 1968 surge a primeira reforma nas escolas oficiais do ensino genérico, nas quais a música tornou-se uma disciplina obrigatória nos quintos e sextos anos de escolaridade, intitulada por Educação Musical, com um programa específico (Ribeiro & Vieira, 2010).

No ano de 1990, a disciplina de Educação Musical adquire maior relevância através da promulgação do Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de novembro, no qual são referenciadas a distinção entre educação artística genérica, a qual destina-se, segundo o artigo 7º, a todos os cidadãos independentemente das suas aptidões ou talentos e, a educação artística vocacional que, segundo o artigo 11º, deve ser ministrada a todos os indivíduos com aptidões e talentos comprovados numa área específica. De acordo

com as bases gerais da organização da educação artística, esta passou a ser obrigatória desde o pré-escolar até ao sexto ano e facultativa até ao décimo segundo ano. Porém, na prática, esta educação no pré-escolar e no primeiro ciclo tem sido lecionada por professores generalistas, os quais não possuíam habilitações académicas suficientes para a leção desta área (Ribeiro & Vieira, 2010). Segundo o acima referenciado Decreto-Lei, seria necessária a construção de uma política que originasse a articulação entre os setores do estado e das autarquias. Contudo, tal não foi possível, devido à centralização e à estruturação dos serviços administrativos, à priorização dos governos em relação à educação e à predominância de políticas onde existe uma grande racionalidade económica (Vasconcelos, 2003).

Apenas no ano letivo 2006/2007, a música no primeiro ciclo passou a ser lecionada por professores especializados e de acordo com as orientações programáticas enquadradas nos princípios do Currículo Nacional do Ensino Básico (Ribeiro & Vieira, 2010).

Ensino vocacional

O ensino vocacional de música iniciou as suas funções em 1835, com a criação de escolas do ensino artístico e do Conservatório de Música em Lisboa, o qual estava copulado à Casa Pia. Após a Implantação da República, evento que originou alterações no ensino e na cultura, em 1919 o Conservatório sofreu uma reforma, executada por Viana da Mota e Luís de Freitas Branco, que resultou na conceção de um currículo de formação geral musical e uma prática musical regular para professores e alunos. Em 1930 é aprovado um decreto que impede a concretização das inovações propostas pela reforma anterior, marcando uma recessão em relação a essas inovações (Ribeiro & Vieira, 2010).

No ano de 1983 surge uma nova reforma através do Decreto-Lei nº 310/83 de 1 de julho, o qual inseriu as artes no ensino em geral. Deste modo foram criadas várias áreas vocacionais de Música e Dança e incorporadas no ensino preparatório, secundário e superior. Neste último foram construídas Escolas Superiores de Música, Cinema, Dança e Teatro e inseridas no âmbito do Ensino Superior Politécnico (Ribeiro & Vieira, 2010).

O ensino especializado da música adquiriu uma nova organização que consistiu na divisão em dois grupos de ensino: o ensino preparatório e secundário (nas escolas básicas e secundárias) e o ensino superior (escolas superiores). Neste último foram criados cursos com habilitação de bacharelato e, na atualidade, expandidos para licenciatura, mestrado e doutoramento (Ribeiro & Vieira, 2010).

No ensino preparatório e secundário foram criados cursos gerais de Instrumento e cursos complementares do ensino secundário, com caráter profissionalizante nas vertentes Formação Musical, Instrumento e Canto, cujos planos de estudos integram componentes de formação geral, específica e profissional (Ribeiro & Vieira, 2010).

De acordo com o decreto-lei, mencionado anteriormente e com o Despacho nº 76/SEAM/85, de 9 de outubro, o ensino especializado da música foi dividido em três regimes: o regime integrado, no qual as disciplinas de formação geral, específica e vocacional são lecionadas nos estabelecimentos do ensino da música; o regime articulado, no qual as disciplinas de formação geral são lecionadas nas escolas preparatória e secundárias e as de caráter específico e vocacional são nas escolas de música e, finalmente,

o regime supletivo cujas disciplinas de formação específica e vocacional são lecionadas nas escolas de música (Ribeiro & Vieira, 2010).

Formação musical

As crianças antes de começarem a ler e a escrever, desenvolvem o seu vocabulário através da vida familiar e social, através da imitação. Mais tarde, quando entram para a Escola, iniciam o processo de codificação, a qual é vista como um bem necessário para as suas vidas futuras e autonomia. As letras e as palavras não são um objetivo mas uma parte que completa um todo – o discurso. A vida prática quotidiana e as atividades escolares estão intimamente ligadas, contudo não são suficientes para o sucesso das mesmas (Pinheiro, 1994).

Apesar de várias tentativas, a partir da segunda metade do século XX, o ensino da Formação Musical e os seus conteúdos estão a distanciar-se das atividades da prática e realidade musical, isto é, a ligação efetuada entre o que os alunos aprendem nas aulas de Formação Musical e a sua atividade musical é muito reduzida, omitindo o benefício que os mesmos podem retirar das aulas para a sua prática instrumental ou para o seu conhecimento cultural e artístico (Pinheiro, 1994).

A disciplina tem como objetivo a formação de músicos profissionais, amadores e públicos ouvintes, através do desenvolvimento das suas competências, da transmissão das diferentes culturas existentes através do seu repertório, tornando-se, deste modo, importante a inclusão de música real de diferentes épocas e estilos musicais nas aulas de Formação Musical, com o intuito de desenvolver a cultura musical, conhecimentos, conteúdos e competências dos alunos (Pedroso, 2004). Segundo Pinheiro

“Enquanto se insistir na formação do músico através de um encadeamento de exercícios, vazios de conteúdo musical, sem nenhuma aplicação prática e sem nenhum valor estético, sem outros objetivos que a realização dos próprios exercícios, enquanto não dermos aos nossos alunos um verdadeiro património musical, abrangendo os mais variados tipos de música de todos os tempos, não teremos músicos verdadeiramente formados e desenvolvidos”. (1994: 4)

Um dos principais aspetos da disciplina de Formação Musical é a educação do ouvido, ou seja, o desenvolvimento das capacidades de identificar e reconhecer auditivamente sons, bem como a capacidade de “ouvir” sons escritos. Deste modo é necessário o desenvolvimento de atividades de treino auditivo, as quais por vezes são um pouco redutoras, pela utilização de exercícios pouco musicais e descontextualizados (Pedroso, 2003).

Segundo Kühn, “a capacidade auditiva não pode ser muito ampla com um repertório escasso”, o que torna imprescindível a utilização de uma grande diversidade de repertório e de experiências musicais diversas e reais, por forma a permitir uma melhor compreensão auditiva (*cit in* Pedroso, 2004: 8).

Um aspeto que é extremamente valorizado e associado à aprendizagem e execução musical de muitos conservatórios é o desenvolvimento da leitura e da escrita, o que origina uma grande dependência do código escrito. Porém, a música é muito mais do que a simples reprodução de notas escritas numa partitura (Pedroso, 2004), como é possível observar em diferentes culturas e estilos musicais, tais como o *Jazz*, no qual os músicos prescindem das partituras (improvisação em grupo e a solo).

Na música erudita ocidental o código escrito musical é fundamental, contudo, este não deve ser a base da literacia musical. Encarnação atribui uma definição mais ampla à literacia musical, considerando-a como sendo algo que inclui “a capacidade de ouvir perceptivelmente e criticamente a experiência musical e participar no processo de improvisação, composição, regência e/ou interpretação” (*cit in* Pedroso, 2004: 9).

Segundo Willems, “todo o aluno, desde o início até à conclusão dos seus estudos, deveria, para seguir a linha musical natural, praticar um mínimo de improvisação” (*cit in* Esteves, 2014:15). Desde 1970 que este autor defende que a improvisação/composição deveria ser parte integrante da formação musical do indivíduo, uma vez que desperta neste um sentido de fusão dos diversos elementos rítmicos, sensoriais, melódicos e harmónicos. Em simultâneo com a audição e análise de uma obra, pode adicionar-se a compreensão, contudo esta só ocorre na totalidade quando o indivíduo faz parte da criação (*cit in* Esteves, 2014).

Esta criatividade musical, seja a nível harmónico ou melódico, começou, momentaneamente, a ser praticada na educação musical nos dias de hoje. Tal fator, porventura teve origem na “falta de tempo” ou na ausência do domínio para a execução desta por parte dos professores e das escolas, estando as aulas limitadas ao cumprimento do programa instituído pelo estabelecimento de ensino (Esteves, 2014).

Esta criatividade está presente nos programas de Formação Musical de alguns conservatórios, nomeadamente do Conservatório de Música do Porto e do Conservatório de Música do Vale do Sousa, maioritariamente a partir do VI grau do regime articulado, na execução de atividades tais como improvisações melódicas sobre um encadeamento harmónico (Programas de Formação Musical VI grau).

Nestes programas estão igualmente presentes atividades e conteúdos, alguns dos quais são caraterísticos do estilo musical *Jazz*, tais como acordes de sétima maior, menor e da dominante, melodias modais e improvisação sobre uma progressão harmónica.

O Jazz na educação

O *Jazz* é um estilo musical que apresenta atualmente uma grande exuberância, na medida em que, houve um aumento considerável de festivais, grupos de variadíssimas etnias, gravações, tornando-se deste modo uma *world music* (Rodrigues, 1999). Isto é, universalizou-se e criou uma linguagem perceptível a todos os músicos de qualquer parte do mundo (Rodrigues, 1999).

Como menciona Tiberian (*cit in* Stanciu, 2010) o *Jazz* é um género musical criativo, cujo objetivo não consiste na reprodução de temas do passado, que incentiva a criação tornando-se, deste modo, na essência deste estilo musical, em conjunto com a improvisação.

O mesmo autor considera que o

“(…) *jazz* é uma das poucas artes onde a decisão não pertence a um único indivíduo. Em consequência, a capacidade de comunicação do indivíduo e a sua maneira de ser, enquadrada numa sociedade, só podem determinar atitudes organizadas e disciplinadas, resultado da interação com os que o rodeiam”. (*cit in* Stanciu, 2010: 10)

Com o domínio da improvisação em *Jazz*, os alunos possuem maiores capacidades na identificação dos elementos da linguagem musical, descodificando-os e atribuindo-lhes significados, permitindo-lhes uma manipulação livre em futuras criações. Na atualidade, a improvisação “permite uma liberdade de expressão infinita, tanto ao nível académico como também privado. Nesse sentido a improvisação pode ser vista como uma ferramenta para o futuro músico que pretende também ser criativo” (Stanciu, 2010).

A improvisação é uma atividade de extrema importância na música, em diferentes partes do mundo. Contudo tem sido omitida na educação musical ocidental, a qual possui como tradição a execução de música “clássica”, através do uso da nomenclatura musical – partituras – realçando capacidades como a leitura à primeira vista (Hargreaves, 2000).

Hargreaves considera que a improvisação pode ser vista como uma composição espontânea, na medida em que durante esta surgem novas ideias musicais, isto é, ocorre um processo de pensamento criativo sem efetuar quaisquer correções, como por exemplo as improvisações realizadas pelos músicos de *Jazz* (Hargreaves, 2000).

Tal como referido anteriormente, uma das atividades mais importantes no *Jazz* é a improvisação, que consiste na execução musical momentânea de um indivíduo ou de um grupo. Esta pode ser executada através da imitação e reprodução, como também livremente sobre uma progressão harmónica, isto é, a criação de uma melodia baseada nos acordes da progressão utilizada no tema inicial. Assim, essa melodia é constituída pelas notas das escalas de cada acorde (Gainza, 1990).

Contudo o repertório de *Jazz* abarca temas que são harmonizados apenas por dois ou três acordes, não existindo desta forma uma progressão harmónica. Estes foram compostos sobre um ou vários modos gregos e não sobre uma(s) tonalidade(s). De entre estes encontram-se “So What”, composto no modo dórico e “All Blues” nos modos mixolídio e dórico de Miles Davis e “Impressions” de John Coltrane no modo dórico (Brant - tradução, 2005).

Ao longo da improvisação de um tema, podem ser utilizadas diversas escalas, uma vez que este pode conter mais de que uma tonalidade e os acordes que o harmonizam, mudam sucessivamente de

compasso em compasso. Deste modo, quando se improvisa por exemplo sobre o acorde ré menor, são utilizadas as notas do modo ré dórico (Brant - tradução, 2005). Em relação à improvisação modal, esta torna-se mais acessível uma vez que o improvisador não necessita de recorrer ao uso de diversas escalas, pois os acordes utilizados nestes têm a duração de oito ou até mesmo de dezasseis compassos. Porém alguns temas modais foram compostos sobre uma progressão harmónica de *blues*, como por exemplo “All Blues” de Miles Davis (Brant - tradução, 2005).

Através das características do *Jazz* foi realizado, no presente ano letivo, um estágio na Escola Secundária de Lousada, a qual está inserida no protocolo de cooperação instituído pelo Conservatório de Música do Vale do Sousa. Este estágio consistiu na lecionação de seis aulas de Formação Musical do VI grau do ensino especializado da Música em regime articulado, nas quais foram introduzidos alguns temas deste estilo musical, com o intuito de desenvolver um percurso alternativo para o desenvolvimento de alguns conteúdos existentes no programa da disciplina.

Conservatório do Vale do Sousa

História e objetivo

O Conservatório do Vale do Sousa nasceu no seio da Associação de Cultura Musical de Lousada e instituiu-se através de um protocolo assinado entre o Presidente da Associação e de um técnico da Inspeção Geral da Educação. No ano letivo 1994/1995, partindo da autorização dada pelo relatório proveniente da IGE e pelo Despacho de 19 de Setembro de 1994, iniciou a sua atividade, ainda provisória, com o nome de Academia de Música da Associação de Cultura Musical do Vale do Sousa (Projeto Educativo, 2012).

Ao abrigo da Portaria nº 294/84 de 17 de maio, desenvolveram um regime de planos e os programas oficiais do I Grau dos Cursos Básicos de Viola Dedilhada, Piano, Flauta Transversal, Saxofone, Clarinete, Trompete, Trombone, Tuba e Percussão (Projeto Educativo, 2012).

Com o decorrer dos anos, a Academia esteve sediada em diferentes locais e a direção pedagógica, até ao ano letivo 2003/2004 sofreu algumas alterações, permanecendo a mesma até ao ano 2010. Nesse mesmo ano, esta ficou apenas ao cargo de um destes elementos e passou a possuir Autonomia Pedagógica (Projeto Educativo, 2012).

No ano 2005/2006, após a aprovação dada pela DREN e, pela unanimidade da Assembleia Geral, foi atribuído um novo nome à Academia, passando a designar-se por Conservatório do Vale do Sousa (Projeto Educativo, 2012).

Este Conservatório é uma Escola do Ensino Artístico Especializado da Música, integrado na rede territorial da Direção Regional de Educação do Norte (DREN) e, tem como objetivo a promoção, divulgação e o ensino da música, com o auxílio do patrocínio do Ministério da Educação e Programa Operacional Potencial Humano (POPH), de acordo com a legislação aplicável (Projeto Educativo, 2012).

Ensino

O Conservatório do Vale do Sousa disponibiliza diferentes cursos, tais como, Iniciação Musical, Curso Básico de Música, Curso Secundário de Música e Curso Livre de Instrumento. O Curso de Iniciação Musical destina-se a todas as crianças do Jardim de Infância e do 1º Ciclo do Ensino Básico e, possui uma carga horária de 60 minutos para a disciplina de Instrumento, dois blocos de 45 minutos para a disciplina de Formação Musical e 45 minutos para Classe de Conjunto. Os Cursos Básico e Secundário oferecem as seguintes opções: Acordeão, Canto, Canto Gregoriano, Clarinete, Contrabaixo, Fagote, Flauta, Flauta de Bisel, Formação Musical, Guitarra, Guitarra Portuguesa, Oboé, Percussão, Piano, Saxofone, Trombone, Trompa, Trompete, Tuba, Violeta, Violino e Violoncelo. Estes podem ser frequentes em dois regimes diferentes, isto é, o regime articulado e o regime supletivo, de acordo com a legislação em vigor. No regime articulado e de acordo com o estabelecido no protocolo, existente entre o Conservatório do Vale de Sousa e a Escola Secundária de Lousada, são disponibilizadas salas para o desenvolvimento de algumas aulas do ensino vocacional de música, nomeadamente as aulas de Formação Musical e Classe de Conjunto, enquanto que as aulas de componente de formação científica e técnico-artística decorrem no edifício do Conservatório. No regime supletivo, os planos de estudos dos cursos

básico e secundário, apenas englobam as disciplinas de formação vocacional, as de formação científica e técnico-artística, possibilitando a frequência de qualquer aluno, independentemente da sua idade e da sua habilitação (Projeto Educativo, 2012).

O Curso Livre de Instrumento destina-se a todos os que tencionam aprender um instrumento, sem qualquer obrigatoriedade no cumprimento dos programas oficiais (Projeto Educativo, 2012).

Os cursos ministrados pelo Conservatório são reconhecidos pelo Ministério da Educação e conferem as seguintes habilitações:

	Regime Articulado	Regime Supletivo
Curso Básico de Música	9º Ano de escolaridade e o nível 2 do Quadro Nacional de Qualificações	9º Ano de escolaridade
Curso Secundário de Música	12º Ano de escolaridade e o nível 3 do Quadro Nacional de Qualificações	12º Ano de escolaridade

Tabela 1: Cursos e Regimes do Ensino da Música

Comunidade Educativa

No ano letivo 2014/2015 frequentam o Conservatório de Música do Vale do Sousa 442 alunos.

O gráfico seguinte representa o número de alunos por instrumento, sendo os cursos de Guitarra, Piano e Violino os mais procurados.

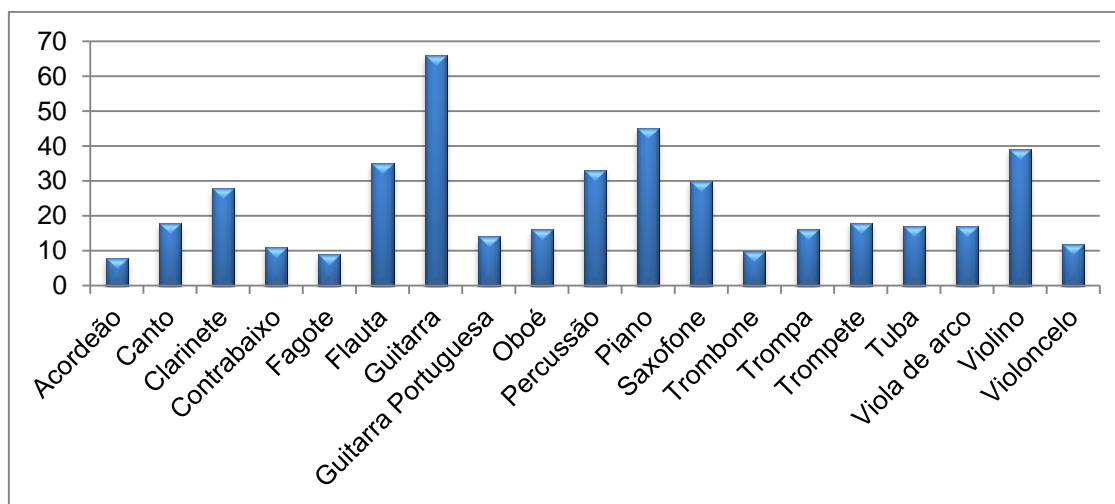


Gráfico 1: Número de alunos por instrumento

Comissão de estudantes

Com o intuito de um maior envolvimento de toda a comunidade educativa no processo educativo, a Direção Pedagógica do Conservatório propôs aos alunos a criação de uma Comissão de Estudantes, a qual foi constituída, desde o ano letivo 2005/2006, maioritariamente por alunos do ensino

secundário. Estes organizaram-se e assumiram funções atribuídas a uma Associação de Estudantes, tais como, apoio na organização e participação de eventos propostos e realizados pelo Conservatório, a redação e publicação do jornal “À colcheia” e promoção e organização de atividades escolares (Projeto Educativo, 2012).

Pessoal docente

O corpo docente é constituído por 44 elementos, dos quais três desenvolvem atividades no Jardim de Infância através do Projeto *Brincando Musicando*. Dos 41 docentes que lecionam no Conservatório do Vale do Sousa, cerca de 40% desempenham as suas funções há mais de cinco anos, o que possibilita uma estabilidade docente e, os restantes 60% representam os que lecionam pela primeira vez e até aos 5 anos. Esta maioria teve origem no aumento significativo de alunos ocorrido no ano letivo 2009/2010, bem como na abertura de novos cursos (Projeto Educativo, 2012).

Relativamente às habilitações académicas, apenas 41% dos docentes possui profissionalização, adquirida na Licenciatura ou em Mestrado; 45% são licenciados sem profissionalização e, os restantes elementos possuem bacharéis profissionalizados, não profissionalizados e habilitação própria sem grau superior (Projeto Educativo, 2012).

Pessoal não docente

O pessoal não docente é constituído por seis elementos, nomeadamente uma Contabilista e Gestora de Recursos Humanos, uma Assistente Administrativa, uma Escriturária, um Estagiário de Escriturário e duas auxiliares de Ação Educativa, cujas habilitações são adequadas às que funções que desempenham, isto é, grau de licenciatura para a pessoa que efetua a contabilidade e 12º ano nos restantes elementos administrativos (Projeto Educativo, 2012).

Família: Pais e Encarregados de Educação

Segundo Nóvoa, a coresponsabilização entre os elementos da comunidade educativa (professores, alunos, pais e comunidades) é um dos grandes contributos para a criação de escolas eficazes. Assim, os pais e encarregados de educação devem ser um grupo interveniente no processo educativo, através de uma participação ativa em decisões (Nóvoa, 1999).

A participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos é muito importante, de modo a permitir o prosseguimento do objetivo do Projeto Educativo da Escola. A educação da comunidade deve ser vista de uma forma aberta, flexível, com um diálogo sério e permanente. Assim, o conservatório mantém o contato com os pais e encarregados de educação através de diversos mecanismos, nomeadamente reuniões de informações, caderneta do aluno como meio de comunicação escrita, atendimento pelo professor do instrumento como responsável pelo aluno, audições e concertos, colaboração e participação em eventos, festas e coro de Pais (Projeto Educativo, 2012).

Estrutura Organizacional¹

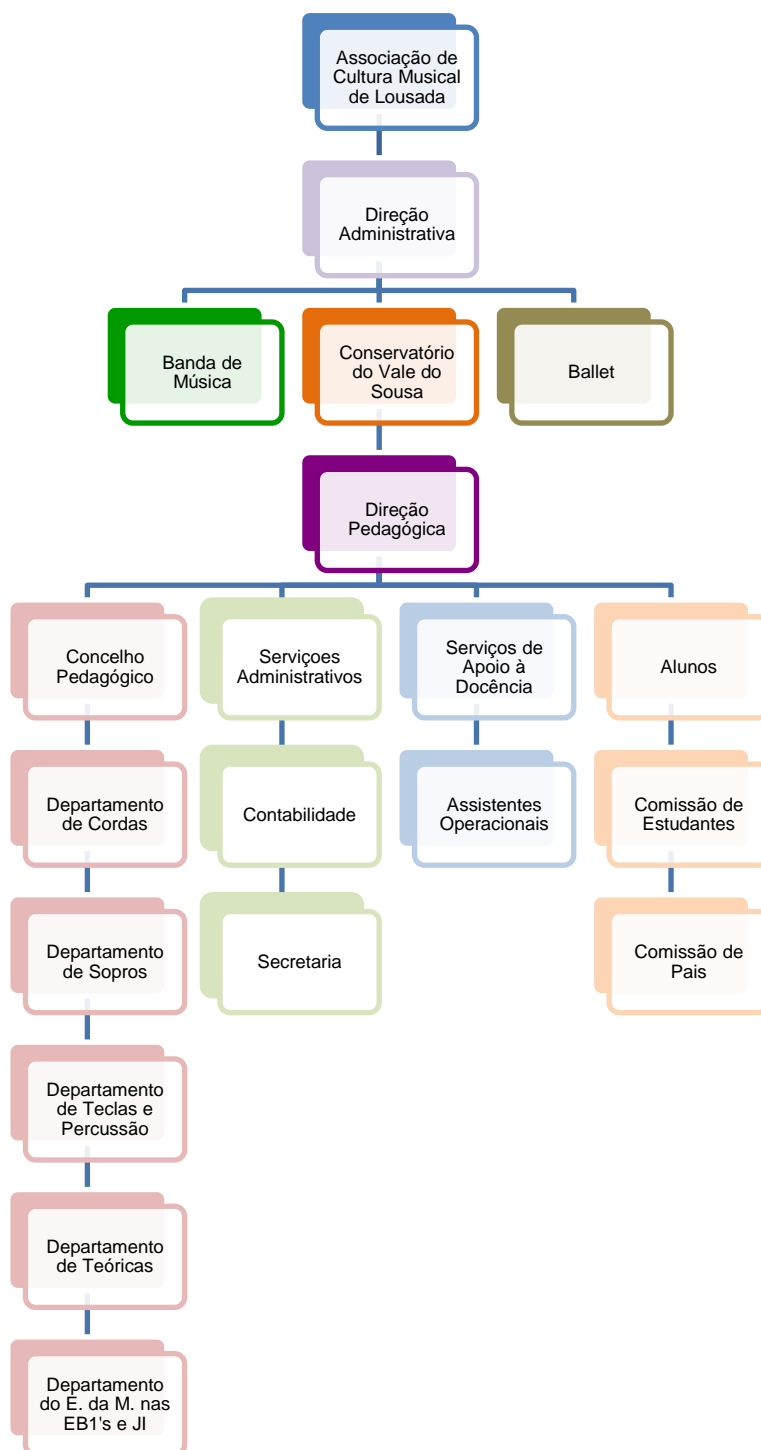


Tabela 2: Estrutura Organizacional

¹ Cf. Projeto Educativo, p. 27

Instalações e Equipamentos

O Conservatório Vale de Sousa possui um edifício constituído por quatro andares, com salas e equipamentos disponíveis para o desenvolvimento de todos os cursos autorizados. O 1º piso contém três salas de aula, uma das quais é utilizada como pequeno auditório para a realização de concertos e, possui ligação ao Auditório Municipal; o 2º piso contém nove salas de aula e duas casas-de-banho; o 3º piso contém Hall de entrada, os Serviços Administrativos, sala da Direção Pedagógica, Sala da Direção Administrativa / Museu, Espaço Internet / Biblioteca, sala convívio / bar e duas casas-de-banho e o 4º piso contém cinco salas de aula, sala dos professores e duas casas-de-banho (Projeto Educativo, 2012).

No ano letivo 2010/2011, o Conservatório do Vale do Sousa deu início à lecionação de algumas disciplinas, nas instalações da Escola Secundária de Lousada, a alunos matriculados nos cursos de música em regime articulado (Projeto Educativo, 2012).

Protocolos

O Conservatório Vale do Sousa efetua uma articulação com as Escolas de ensino regular do Agrupamento de Escolas de Lousada, nas quais leciona algumas disciplinas, tais como, Formação Musical e Classe de Conjunto. Deste modo, os alunos usufruem de um plano curricular diferente, no qual são omissas algumas disciplinas do currículo, com o intuito de proporcionar aos alunos mais tempo para estes se dedicarem à música, uma vez que a aprendizagem da música é exigente a nível de trabalho e possui uma carga horária com três aulas semanais de noventa minutos, relativamente aos alunos do 5º ano de escolaridade.²

No ano letivo 1999/2000 ingressou um número muito reduzido de alunos neste regime, o qual aumentou consideravelmente nos anos seguintes, devido à divulgação do projeto. Um outro fator que causou esse aumento “foi o facto de, desde esse ano, através de protocolos com escolas do ensino básico, o Conservatório ter disponibilizado professores para, em conjunto com os professores titulares das turmas, lecionarem aulas de música”. As despesas eram suportadas pela Comissão de Pais e algumas Juntas de Freguesia. Após o desenvolvimento deste projeto durante alguns anos, a autarquia de Lousada optou por alargá-lo a todo o concelho, através de um protocolo realizado com o Conservatório e passou a financiar as Atividades Extra Curriculares (AEC's), as quais abarcavam as disciplinas de Música, Inglês, TIC, Educação Física e Natação. Com a implementação das AEC's nas escolas do 1º ciclo do ensino básico, o número de alunos que procuraram o ensino da música, aumentou consideravelmente. Do total de 380 alunos, cerca de 230 pertencem a Lousada, enquanto outros são oriundos de Paços de Ferreira, Vale do Sousa e Baixo Tâmega. Segundo a diretora, este novo regime financiado pelo Ministério da Educação, permitiu o acesso de muitos indivíduos ao ensino da música, o qual não seria possível uma vez que este ensino é bastante dispendioso.³

Estes alunos provêm de um contexto socioeconómico que merece um especial cuidado por parte da Escola, uma vez que uma grande percentagem dos alunos necessita dos apoios prestados pela Ação Social Escolar (ASE). Como se pode verificar na tabela 1, do total de 1170 alunos que frequentam o

² Entrevista dada ao jornal regional *Verdadeiro Olhar* pela diretora Fernanda Alves em janeiro de 2010.

³ Ver nota anterior.

segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico e o curso vocacional, cerca de 50% necessitam desse apoio (Projeto Educativo Agrupamento de Escolas, 2014).

Ano de escolaridade	Estabelecimento	Nº de alunos	Escalão A	Escalão B
5º ano	EB Lousada Centro	162	56	52
6º ano	EB Lousada Centro	189	52	47
7º ano	EB Lousada Centro	58	25	16
	Esc. Sec. Lousada	171	35	45
8º ano	EB Lousada Centro	39	13	9
	Esc. Sec. Lousada	215	44	62
9º ano	EB Lousada Centro	93	24	15
	Esc. Sec. Lousada	243	39	59

Tabela 3: Alunos apoiados pela ASE - 2º e 3º ciclos em dezembro de 2013

Relativamente aos alunos do Ensino Secundário e Profissional, esse número é relativamente inferior, obtendo uma percentagem de cerca de 30% do total de alunos – tabela 2 (Projeto Educativo Agrupamento de Escolas, 2014).

Ano de escolaridade	Nº de alunos	Escalão A	Escalão B
10º ano	387	45	74
11º ano	372	45	78
12º ano	360	52	72

Tabela 4: Alunos apoiados pela ASE - secundário em dezembro de 2013

Estes elementos demonstram um contexto socioeconómico com algumas dificuldades, as quais não podem ser ignoradas pela Escola e exigem medidas de apoio e acompanhamento para os seus alunos e familiares, com o intuito de permitir um bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (Projeto Educativo Agrupamento de Escolas, 2014).

A Escola EB 2/3 de Lousada foi construída em 1981 e as suas instalações são geridas pelo Município desde agosto de 2009. Desde a sua construção, o seu funcionamento tem decorrido com um número elevado de alunos, causando um maior desgaste físico da mesma, sendo necessárias algumas intervenções físicas pontuais. A Escola Secundária de Lousada representa atualmente a sede do Agrupamento de Escolas de Lousada e, a sua distância até às outras escolas do Agrupamento é reduzida, cerca de dois quilómetros e, a unidade mais distante encontra-se a quatro quilómetros de distância (Projeto Educativo Agrupamento de Escolas, 2014).

Ao longo do presente ano letivo, 2014/2015, foi realizado um estágio nestes dois estabelecimentos de ensino – Escola Básica 2º e 3º ciclos de Lousada e na Escola Secundária de Lousada – nas aulas de Formação Musical do I e VI graus do regime articulado. Como descrição de todo o processo desenvolvido ao longo deste, é apresentada uma reflexão, na qual são especificados diferentes aspetos, tais como condições físicas de cada estabelecimento, as observações realizadas ao longo do ano, as planificações executadas com as respetivas reflexões.

CAPÍTULO II

Prática de Ensino Supervisionada

Segundo o Decreto-Lei nº 43/2007, a componente de iniciação a prática profissional deve ser supervisionada, pelo fato de constituir um momento de aprendizagem da mobilização de conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, para uma prática profissional adequada a situações concretas na sala de aula. Para a concretização desta prática são necessários cumprir os seguintes parâmetros: 1) observação e colaboração em situações de educação e ensino e a realização de um estágio com supervisão; 2) experiências de planificação de ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções atribuídas ao professor; 3) realização do estágio em diferentes graus de ensino e, por fim, 4) execução de uma reflexão de todo o processo realizado (Vaz, 2011).

Este período orientado e reflexivo deve ser visto como um fator de desenvolvimento e aprendizagem do próprio professor, permitindo-lhe desenvolver competências e atitudes necessárias para uma prática consciente, responsável e eficaz (Toscano, 2012).

Um olhar atento

A escolha da docência como profissão deve ser bem ponderada, uma vez que um professor necessita de possuir vocação pedagógica, sensibilidade, gosto pela prática da mesma e do contacto diário com o grupo de crianças / adolescentes com quem irá trabalhar, enfrentando todos os desafios e desvalorizações a que pode estar sujeito (Toscano, 2012). Segundo Marques (*cit in* Toscano 2012), ser professor na atualidade é uma tarefa muito complexa devido à falta de reconhecimento por parte da sociedade e comunidade educativa, poucas condições de trabalho e a presença de diferentes níveis inseridos numa única turma.

Para que a sua carreira progrida, o professor deve procurar uma formação contínua e constante, com o intuito de desenvolver a sua identidade profissional (Toscano, 2012). Contudo, atualmente não existe uma grande diversidade de formações que, os professores de Formação Musical possam usufruir, de forma a progredirem na sua formação e na sua prática profissional, com o intuito de proporcionarem um bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos seus alunos.

A formação inicial assume um papel importante na preparação profissional dos futuros professores, permitindo-lhes construir o seu conhecimento sobre a sua prática e desenvolver capacidades de ação para enfrentar os futuros desafios (Toscano, 2012).

A aprendizagem é a principal atividade dos indivíduos e dos estabelecimentos de ensino de uma sociedade, o que origina a criação de aprendizagens significativas por parte dos mesmos e dos respetivos professores. Assim, o papel da escola não se deve limitar à preparação de indivíduos para o mercado de trabalho mas sim, tornar-se num local de aprendizagem para a vida ativa e para todos (Maio, 1995). Deste modo torna-se necessária a diversificação de estratégias e materiais utilizados na sala de aula, de forma a permitir aos alunos uma abertura a novos horizontes, para a formação individual.

Para que ocorra a mudança na escola e na educação, é necessário que o professor esteja disposto em primeiro lugar, a modificar-se a ele próprio, predispondo-se a experimentar novas realidades e a aumentar e melhorar a sua formação (Maio, 1995). Contudo, para além do conhecimento e do domínio

dos conteúdos, é extremamente importante a sua postura dentro da sala de aula, uma vez que esta possui um grande impacto na relação professor-aluno. Esta apresenta resultados opostos quando a postura do docente é de desconfiança, distanciamento, isolamento, superioridade, do que quando é transmitida alguma aproximação, confiança e cooperação (Maio, 1995).

Um dos principais objetivos do trabalho do professor é o de conseguir que os seus alunos aprendam da melhor forma possível. Deste modo, por mais limitações que o professor tenha quer a nível de recursos, domínio dos conteúdos e das metodologias, quer a nível temporal, é da sua responsabilidade o bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos seus alunos, a partir do momento que entra na sala de aula (Libâneo, 2002).

O professor dos dias de hoje deve ser um professor progressista, isto é, não deve seguir o modelo de ensino dos seus antepassados, considerados como professores tradicionais, na medida em que ensinavam todos os conteúdos de igual forma, com a utilização dos mesmos recursos e estratégias, independentemente do grupo de indivíduos que tinha à sua frente, desenvolvendo apenas a capacidade de memorização de forma mecanizada, sem permitir o desenvolvimento do pensamento dos alunos. Assim, o professor progressista deve ter em especial atenção o grupo de alunos que tem nas suas turmas, uma vez que cada indivíduo é único e possui as suas capacidades e limitações. Para tal, o mesmo deve ser capaz de adaptar as suas atividades, através da utilização de diferentes estratégias de modo a proporcionar uma aprendizagem significativa (Libâneo, 2002). Isto é, a abordagem e a atividade a ser desenvolvida pode resultar positivamente numa turma, contudo numa outra, até do mesmo nível de escolaridade, pode não ser a ideal, tornando-se necessária a apropriação das mesmas.

A sala de aula é um local onde se estabelecem relações entre professores e alunos, através da partilha de ideias, troca de significados, esclarecimentos de dúvidas. Assim, o aluno desenvolve o seu pensamento, aprende a lidar com os conceitos e a estabelecer conexões entre eles, explica as suas próprias ideias e opiniões e aplica-os no seu quotidiano dentro e fora da sala de aula (Libâneo, 2002).

Para que todo este processo decorra é fundamental que o professor possua formação para a sua especialidade, bem como uma formação pedagógico-didática, isto é, possua uma formação fora da sua área específica permitindo uma boa preparação dos seus alunos para a vida social e seja um professor reflexivo, na medida em que deve refletir sobre a sua prática e ponderar quais os aspetos que devem ser melhorados, de modo que os seus alunos consigam tirar o maior proveito possível (Libâneo, 2002).

Para além das formações e da reflexão da sua prática, um professor atualmente deve possuir cinco elementos fundamentais: o conhecimento, isto é, deve de conhecer bem a quem e o que vai ensinar; a cultura profissional que consiste em integrar-se numa instituição, aprender com os mais experientes através do diálogo e efetuar o registo das suas práticas e respetivas reflexões; o tato pedagógico que consiste em conquistar os alunos e encaminhá-los para onde é pretendido mantendo sempre presente o respeito; o trabalho em equipa em projetos educativos da escola e o compromisso social que consiste em ir além da escola, comunicando com o público (Nóvoa, 2009).

O primeiro passo para o desenvolvimento da formação dos professores é a realização de uma prática pedagógica, a qual deve iniciar com a prática da observação de aulas. A observação em sala de aula desempenha um papel muito importante no aperfeiçoamento e na qualidade do processo ensino-aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte estímulo de mudança na

escola. Contudo esta tem sido apenas utilizada como processo de avaliação no desempenho dos docentes e das atividades, provocando reações negativas perante estas observações (Reis, 2011).

Até finais do século XX, tanto em Portugal como noutro país, a observação de aulas limita-se à formação inicial de professores, através da execução de estágios, sendo por vezes vista pelos professores como uma fase de demonstração de competências que, após o seu término raramente se repetiria, com a exceção das observações realizadas pelo Ministério da Educação, as quais possuem uma função sumativa (Reis, 2011). Segundo Estrela

“Em todos os sistemas de formação de professores, mesmo nos mais tradicionais, a observação tem sido uma estratégia privilegiada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação”. (1994: 56)

Através da observação o professor em formação deve ser capaz de recolher e organizar toda a informação de forma criteriosa, com o intuito de obter dados significativos. Deste modo, o observador tem contato com outras abordagens, metodologias e atividades diversificadas permitindo o alargamento dos conhecimentos e das capacidades profissionais do mesmo. Todavia, estas podem desempenhar as mesmas funções para os professores que exercem a função de supervisor, uma vez que retira todos os dados possíveis, de forma a organizá-los criteriosamente, com o objetivo de realizar uma avaliação e, pode desenvolver um processo de aprendizagem com a visualização de novas estratégias, metodologias, atividades e recursos (Reis, 2011).

Ao longo do estágio realizado no Conservatório do Vale do Sousa foram efetuadas diversas observações em sala de aula, nomeadamente da Professora Cooperante e, posteriormente do par pedagógico. A realização destas são de extrema importância, pois através da observação consegue-se retirar informações muito importantes quer a nível de turma quer a nível de atividades e estratégias a desenvolver na sala de aula. Assim, ao longo destas foi possível conhecer o espaço físico das escolas E.B. 2/3 e Secundária de Lousada, o ambiente escolar dentro e fora da sala de aula e alguns elementos da comunidade educativa de cada uma. A nível físico ambas as escolas apresentam traços muito díspares, isto é, a Escola E.B. 2/3 apresenta o *design* tradicional de todas as escolas básicas dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, nas quais as salas possuem duas entradas, uma no interior e outra no exterior, pouca luminosidade e não usufruem de qualquer climatização. Nas estações do ano em que é habitual chover, os alunos utilizam a porta interior do edifício, porém têm de atravessar algumas salas de aula até chegarem à sua. Todas as salas encontram-se distribuídas por blocos, os quais estão pintados com cores diferentes. A Escola Secundária possui uma arquitetura mais moderna, com salas de aula espaçosas e com aquecimento central. Toda a escola encontra-se situada num único edifício, o qual encontra-se dividido em três pisos, sendo o primeiro o polivalente e a papelaria, o segundo corresponde ao *hall* de entrada e à secretaria e o último piso contém todas as salas de aula, distribuídas em três corredores. Como recursos para o desenvolvimento das aulas de Formação Musical, ambas possuem uma clavinova, um quadro magnético com pautas musicais e um quadro liso.

Relativamente às aulas de Formação Musical verificou-se que, ao longo do desenvolvimento das mesmas, instalou-se um bom ambiente de trabalho na sala de aulas e uma boa relação entre professor e aluno em ambos os graus observados (I e VI graus). A docente apesar de desempenhar um papel de

autoridade, estabelece uma relação de aproximação e cooperação com os alunos, proporcionando um ambiente acolhedor para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (Maio, 1995).

A turma do I grau, apesar de ser bastante conversadora, demonstra bastante motivação e interesse, participando regularmente e, por vezes, em demasia. Contudo a professora manteve sempre o domínio da mesma, prosseguindo com a aula sem quaisquer constrangimentos (ver anexo A1). Contrariamente, a turma do VI grau, apesar de ser igualmente conversadora, não é participativa, o que dificulta a concretização das atividades, uma vez que tem de ser a professora a selecionar os alunos para a realização das mesmas (ver anexo A2).

Todas as aulas iniciavam com atividades de rotina, as quais consistiram na entoação de escalas maiores, com as respetivas ordenações e entoação de canções que, serviam de referência para a identificação auditiva de intervalos. Estas têm como objetivo principal, permitir às crianças a assimilação das relações intervalares, dos nomes e ordenações, tendo sempre como referência a tónica (Willems, 1970).

O desenvolvimento das aulas foi efetuado de uma forma fluída, mantendo a turma sempre ocupada, de forma a não possibilitar a ocorrência de distúrbios ou conversas paralelas. Sempre que surgiu alguma dúvida, a professora demonstrou o cuidado de explicar a esse(s) aluno(s) o conteúdo até o mesmo o ter compreendido ou executado corretamente.

A observação é uma atividade fundamental na formação de qualquer professor, pois permite observar e conhecer os contextos educativos, conhecer os alunos e identificar as suas dificuldades e, por fim, aprender com quem leciona, nomeadamente no emprego de diversas metodologias e atividades ao longo das aulas, verificando se as mesmas obtêm resultados positivos ou negativos e quais os motivos. Este período de observação atenuou alguma insegurança para a realização da prática pedagógica quer no I grau como também no VI grau, uma vez que permitiu, além do efetuar o anteriormente referenciado, ambientar no contexto sala de aula.

“Riscar” para organizar as práticas

Segundo Zabalza (*cit in* Alvarenga, 2011), a planificação é uma ferramenta muito importante para o desenvolvimento das aulas, devendo ser utilizada regularmente por todos os professores, independentemente do ano de escolaridade que leciona. Esta constitui a primeira competência de um professor e um pilar decisivo de todo o sucesso educativo, visto que baseia-se na antecipação da ação de todo o processo educativo e na reflexão da mesma. A sua importância é avaliada através da variedade de atividades educacionais que, são afetadas pelas decisões do professor. Isto é, e como menciona Arends

“Inclui a decisão do tempo de instrução atribuída a alunos individualmente ou em grupos; a constituição dos grupos; a organização de horários diários, semanais e trimestrais; a compensação de interrupções alheias à sala de aula e a comunicação com professores substitutos”. (*cit in* Alvarenga, 2011: 31)

Assim, a tarefa de planificar torna-se difícil, pelo fato de ser o professor quem seleciona, organiza e apresenta os conteúdos aos alunos, implicando cada vez mais a sua criatividade, imaginação e

originalidade. Para tal é necessária muita dedicação, responsabilidade, estudo e uma visão global de todos os elementos do desenvolvimento curricular, uma vez que tudo aquilo que é trabalhado na sala de aula deve estar muito bem preparado. Deste modo, se o professor preparar as suas aulas diariamente possibilita aos seus alunos, um processo de ensino-aprendizagem diversificado e de qualidade (Alvarenga, 2011).

Este fator é um dos aspetos sobre os quais foram incididas as reflexões das intervenções, ao longo do presente ano letivo, uma vez que foi sentida que a preparação efetuada para a execução das mesmas não foi suficiente, dificultando a compreensão por parte dos alunos. Considera-se que esta situação teve origem no nervosismo manifestado, na má gestão dos recursos a utilizar e nas estratégias selecionadas (ver anexo B).

Arends (*cit in* Alvarenga, 2011) salienta que as aulas devem dispor de um fio condutor, ou seja, o professor deve traçar um caminho até um determinado destino, o qual deverá ser alcançado, independentemente dos desvios sucedidos ao longo desse percurso. Deste modo, a planificação não deve ser inflexível, uma vez que consiste numa previsão do que se pretende fazer e, reduz os problemas disciplinares e interrupções que possam ocorrer na sala de aula.

Ao longo da prática pedagógica realizaram-se diversas planificações para o desenvolvimento das aulas. Estas não constituem nenhum obstáculo, uma vez que foram realizadas diversas planificações, anteriormente num outro período de prática pedagógica. Contudo existiram alguns elementos que dificultaram a concretização das mesmas, nomeadamente a escolha das estratégias e atividades mais pertinentes para a apresentação ou consolidação dos conteúdos e a gestão do tempo atribuído a cada atividade.

Na perspetiva de Arends

“O tempo é o recurso mais importante que o professor tem de controlar, não só quanto tempo deve ser gasto numa matéria específica, mas como gerir e focalizar o tempo dos alunos nos assuntos escolares em geral”. (*cit in* Alvarenga, 2011: 41)


As intervenções ao longo desta prática pedagógica desempenharam um papel muito importante no crescimento da formação como docente, pois permitiu que desenvolvesse a criatividade e a capacidade de superar os imprevistos ocorridos, ao longo das mesmas, de forma que as aulas mantivessem um ritmo regular desde o princípio até ao fim e, seguisse o fio condutor estipulado. Tanto no I como no VI grau, os imprevistos ocorridos foram numerosos, pelo fato de a escolha das metodologias e dos recursos selecionados não produzirem os resultados esperados. Assim, e com o objetivo de auxiliar a compreensão e o estabelecimento de conexões, por parte dos alunos, foi necessária a utilização de diferentes estratégias. Como por exemplo, nas aulas do I grau, esta decorreu com mais frequência, pelo fato de algumas atividades selecionadas apresentarem um maior grau de dificuldade, em relação às atividades que estavam habituados a realizar. Tal foi notório na primeira aula lecionada, referente à planificação número 4 (ver anexo B1), na realização de um ditado se sons, o qual continha um número de notas superior aos habitualmente realizados. Durante a primeira audição, os alunos demonstraram algum pavor devido à extensão e escrita do mesmo, pois estava dividido por compassos, o que constituía algo de estranho para a turma. Assim, foi necessária a divisão do mesmo por compassos, permitindo uma melhor

identificação das notas. Considero que o medo que sentiram causou resultados positivos, porque sentiram a necessidade de estarem mais concentrados, de forma a conseguirem concretizar o ditado.

Um outro aspeto a salientar, ocorrido na mesma aula foi a quantidade e qualidade dos recursos utilizados para a identificação do intervalo de quarta perfeita. O objetivo consistia na identificação de um fator comum nas quatro canções apresentadas (intervalo de 4ª P no início da melodia), contudo seria mais pertinente se estas estivessem na mesma tonalidade, o que facilitaria o reconhecimento do intervalo pretendido. Deste modo, o número excessivo de recursos causou alguma desorientação no pensamento dos alunos. Por vezes procura-se alguma diversidade na apresentação dos recursos, porém é necessário avaliar essa diversidade pois pode não ser benéfico para os alunos e os objetivos propostos não são cumpridos.

Estas atividades foram realizadas na aula seguinte, com o intuito de introduzir o intervalo de quinta perfeita. Durante a preparação da planificação desta aula e, após a reflexão realizada da aula anterior, teve-se especial atenção aos aspetos referidos anteriormente, de forma a corrigi-los nesta intervenção (ver anexo B1 planificação nº 5). Assim, após a seleção dos recursos e estratégias, pôde-se verificar que os resultados obtidos foram bastante positivos. Os alunos executaram as atividades com mais facilidade e rapidez, mostrando-se bastante participativos.

Na aula supervisionada surgiu um imprevisto a nível físico, nomeadamente a falta de eletricidade que, poderia ter colocado a aula em risco, uma vez que não era possível realizar as atividades de rotina ao piano. A turma demonstrou bastante preocupação pelo acontecido mas, após ter mencionado que os alunos eram capazes de executar todas as atividades sem o auxílio do piano, manifestaram-se um pouco tranquilos. Deste modo, as atividades de rotina, tais como a entoação de escalas e das canções referentes a cada intervalo, foram executadas à *capella*.

Outra atividade desenvolvida consistiu na introdução da célula rítmica  através da canção “O nosso galo é bom cantor”. Os alunos demonstraram alguma dificuldade em conseguir escrevê-la, aquando da escrita do ritmo de toda a melodia. Contudo identificaram que, durante uma pulsação diziam três sílabas, correspondentes a três figuras mas, não conseguiam transcrevê-las. Pondera-se que esta dificuldade teve origem no fato de os alunos apenas conhecerem, até àquela data, células rítmicas com figuras iguais, pois demonstraram estranheza em relação à presença de semicolcheias na mesma célula da colcheia.

Como recurso para trabalhar a audição de música ativa, apresentou-se a peça “Dança Russa” da *suite* “O Quebra-nozes” de Tchaikovsky. Inicialmente os alunos tiveram de identificar auditivamente as famílias / instrumentos musicais presentes, a estrutura da mesma e, por fim, executarem o ritmo falado, como acompanhamento da peça. A turma demonstrou alguma dificuldade tanto no reconhecimento dos instrumentos, como na estrutura da peça, uma vez que não estavam suficientemente familiarizados com os mesmos, de modo a identificarem corretamente. Relativamente ao ritmo falado, este foi trabalhado com o auxílio da partitura. Considera-se que esta estratégia não foi favorável porque os alunos demoraram muito tempo na leitura da mesma. Deste modo, julga-se que teria sido mais proveitosa e eficiente a aprendizagem do ritmo através da imitação e, por fim, seria apresentada a partitura com o objetivo de os mesmos visualizarem o que tinham executado, permitindo-lhes uma leitura mais fluída, caso a realizassem com o auxílio da partitura.

Com o objetivo de diversificar a apresentação de novos conteúdos, introduziu-se com o auxílio de instrumentos percussivos melódicos (*Boomwhackers*), constituídos por um conjunto de oito tubos (ver anexo B1 planificação nº 10) uma progressão harmónica, como acompanhamento de uma melodia. Cada um destes tubos corresponde a uma nota da escala de dó maior, representada por uma cor diferente e com o nome da respetiva nota escrito. Cada aluno possuía um tubo e, inicialmente percutiram a escala de dó maior. De seguida e, de acordo com as indicações fornecidas, percutiram alguns intervalos de terceira (maiores e menores) isoladamente e, por fim, agruparam dois intervalos de terceira construindo assim, um acorde. Após a compreensão e a aprendizagem do nome de cada um, efetuaram o acompanhamento da canção “O nosso é bom cantor”.

Apesar do entusiasmo e da agitação demonstrados pela turma, considera-se que a utilização deste material foi apropriada, pois a mesma compreendeu com alguma facilidade a construção dos acordes.

A turma do I grau cumpriu todos os objetivos previstos, apesar de alguns imprevistos ocorridos ao longo das aulas, nomeadamente a nível de atividades estratégias como também a nível físico. Demonstrou, desde o início, grande motivação e disponibilidade em aprender e conhecer novas atividades, participando regularmente ao longo das aulas. Contudo procurou-se a participação de todos os alunos ao longo das aulas, principalmente daqueles que demonstram mais dificuldades, refugiando-se no silêncio, com o objetivo de perceber quais as suas dificuldades e torná-los mais participativos.

Ao longo de todas as observações realizadas, verificou-se que o repertório utilizado para o desenvolvimento das atividades propostas, em Escolas do Ensino Especializado da Música, baseia-se essencialmente no repertório da música erudita. Este fator pode ter origem na relação estabelecida entre a disciplina de Formação Musical e a de Instrumento, uma vez que a primeira tem como objetivo preparar os alunos de forma a auxiliá-los na prática instrumental. Contudo considera-se que o Ensino da Música, nomeadamente nas aulas de Formação Musical, deveria ser alvo de reflexão, com o intuito de abrir novos horizontes e não se limitar unicamente ao repertório erudito, pelo fato de todos os alunos que ingressam neste ensino, não prosseguem com a carreira de instrumentista. Assim, esta disciplina deveria de ser igualmente capaz de preparar instrumentistas profissionais, como amadores e, finalmente, públicos ouvintes.

Na atualidade cada vez é mais visível o consumo e a prática instrumental dos alunos, fora do contexto escolar, individualmente em casa, em bandas de garagem, *brass bands*, orquestras de sopros (metais), entre outros. Nestas, o repertório executado é diversificado, não se restringindo a um único género musical. Deste modo, considera-se que seria pertinente que a disciplina de Formação Musical fosse ao encontro da “realidade musical” dos alunos.

Um outro aspeto que, pondera-se igualmente importante para reflexão, consiste na regular execução dos ditados melódico-rítmicos, a uma ou mais vozes, no piano. Esta pode auxiliar o reconhecimento auditivo por parte dos alunos, porém o seu desenvolvimento auditivo torna-se pouco evoluído, complexificando a realização de ditados com o uso de gravação. Assim e, indo ao encontro dos objetivos propostos por cada docente, julga-se que estes exercícios poderiam ser realizados de forma alternada.

A nível de repertório utilizado, este deve ser, preferencialmente, bastante diversificado, uma vez que a música ou os músicos, não são apenas aqueles que compuseram até ao período Romântico,

nomeadamente Bach, Mozart, Beethoven, entre outros, tradicionalmente conhecidos. Estes foram realmente importantes mas, numa determinada época da história da música da humanidade, a qual ainda se encontra em evolução. Existem outros que dentro das suas épocas e estilos, criaram música igualmente importante, como as referidas anteriormente. Deste modo, o professor deve ser capaz de apresentar e trabalhar estes novos estilos musicais nas suas aulas, como por exemplo o *Jazz*, a música contemporânea e eletrónica uma vez que, os alunos da atualidade já não ouvem os géneros musicais que os professores ouviam na sua infância, adolescência e juventude, nem executam unicamente música erudita. Deste modo, estes estilos devem ser incluídos e trabalhados nas aulas de música e, o professor deve permitir que os alunos comuniquem os seus pensamentos e emoções sobre os mesmos. Pois, estes podem não parecer tão estranhos aos alunos como se julga e, podem igualmente ser adicionados à música ocidental, como por exemplo, na concretização de um concerto com uma orquestra e um músico de música eletrónica, como o caso da orquestra da Casa da Música do Porto e Jeff Mills⁴.

Com o intuito de abordar a improvisação e a progressão harmónica, nas aulas de Formação Musical do VI grau, ao longo da prática pedagógica, introduziram-se alguns temas de *Jazz*, como um percurso alternativo para a abordagem destes conteúdos / atividades. Apesar do reduzido conhecimento e domínio acerca deste estilo musical, sentiram-se algumas apreensões em colocá-lo em prática. Porém e como considera-se que um professor deve ser capaz de enfrentar os desafios que surgem, optou-se por empregá-lo na prática pedagógica.

A improvisação é mais revelada no século XX no domínio do *Jazz* e, posteriormente, através da influência das tradições musicais improvisadoras da música indiana, na música erudita ocidental e na música americana, onde se encontram elementos aleatórios, indeterminados e a improvisação. Nos Estados Unidos da América as improvisações rítmicas e as melodias encontram-se presentes desde os jogos musicais para crianças até ao *jazz*. Este estilo musical é o mais expandido a nível de improvisação nos Estados Unidos, a qual é realizada, habitualmente, sobre progressões harmónicas em grupo ou individualmente (Stanciu, 2010: 10).

Para a introdução deste estilo apresentou-se uma pequena contextualização do mesmo, com pequenos excertos de alguns temas / músicos *standards*, ao longo de toda a evolução e, uma pequena explicação entre a relação existente entre aquilo que ouvem e a forma como é escrito. Posteriormente, alguns desses foram trabalhados na sala de aula, com o intuito de aprofundar determinados conteúdos abordados durante o primeiro e segundo períodos, tais como, os acordes de sétima maior, menor e da dominante, a progressão harmónica e a improvisação.

Ao longo das aulas lecionadas neste grau, foram desenvolvidas atividades de rotina, com o objetivo de preparar os alunos para a realização dos exercícios propostos. Nestas incluíam-se a identificação auditiva de intervalos harmónicos, de acordes de sétima maior, menor e da dominante e, por fim, de modos gregos. Por vezes foi necessário o prolongamento destas, nomeadamente da identificação auditiva de intervalos de sétima e de nona maior e menor, como também de acordes de quatro sons (sétima), devido a um grande número de respostas erradas por partes dos alunos. Deste modo, achou-se pertinente a interrupção da atividade e a disponibilização de estratégias que auxiliassem o pensamento

⁴ Concerto realizado na Casa da Música no dia 19 de julho de 2013.

dos alunos, nomeadamente a identificação do movimento da resolução de uma melodia, quando estivesse presente um intervalo de sétima maior ou menor e a divisão de um intervalo de nona num intervalo de segunda e, posteriormente de oitava ou vice-versa. Após este auxílio foi notória a evolução dos alunos ao longo dos exercícios de identificação auditiva de intervalos e acordes de sétima.

Os temas do repertório de *Jazz* que foram apresentados e trabalhados, tinham como principal objetivo, para além do desenvolvimento da escrita de melodias tonais e modais, a vivência da harmonia como preparação para a identificação auditiva dos acordes e da respetiva progressão harmónica. Para a realização dos ditados foi dado regularmente o ritmo de todas as melodias, devido à presença de *swing*, fator que dificultaria a identificação rítmica dos temas. Ao longo da execução destes foi efetuada no quadro a sua correção, partindo sempre das respostas dadas pelos alunos, com o intuito de os auxiliar e de disponibilizar pontos de referência, para a continuidade do mesmo. Pondera-se que esta estratégia foi pertinente, pois permitiu que os mesmos reconhecessem motivos ou ostinato melódicos que iam se repetindo ao longo da melodia.

A nível do reconhecimento da progressão harmónica, atenta-se que esta, por vezes, não foi apresentada do modo mais favorável aos alunos, uma vez que os mesmos demonstraram algumas dificuldades. Pensa-se que, possivelmente, seria mais benéfico a realização de atividades sobre identificação de funções tonais, provavelmente inseridas nas atividades de rotina, servindo de preparação para o reconhecimento das progressões harmónicas. Contudo, estas foram sendo identificadas através do reconhecimento das funções principais da tonalidade do respetivo tema.

Relativamente à improvisação esta constitui ainda um grande obstáculo para a maioria dos alunos, o qual foi evidente no decorrer das intervenções, pois sempre que solicitava um voluntário(a) para a execução da mesma, todos permaneciam em silêncio. Por este motivo o professor deverá escolher sempre um aluno ao acaso, de modo que todos possam improvisar. Contudo e, por ser um repertório diferente do que os alunos estavam habituados a improvisar, pedi para que improvisassem em conjunto, com o objetivo de proporcionar-lhes uma atividade mais confortável, uma vez que não eram alvo de atenção e, possivelmente, de troça por parte da turma. Quando improvisavam individualmente, por vezes improvisei com os alunos que demonstravam mais dificuldades, com o propósito de os auxiliar.

Durante a apresentação dos diversos temas, verificou-se, de um modo geral, uma evolução em relação às improvisações realizadas, por um número considerável de elementos da turma. Assim, apesar de trabalharem com um repertório diferente do habitual mas, próximo dos seus gostos pessoais, tornaram-se mais criativos nas suas improvisações. Porém estes resultados foram evidenciados apenas nas improvisações livres, pois quando lhes foi sugerido improvisar com um ritmo dado, este não conseguiram realizá-la por não estarem suficientemente familiarizados com a característica rítmica do *Jazz – swing*.

Em suma, desde a primeira aula os alunos demonstraram bastante interesse e motivação na aprendizagem deste repertório, uma vez que alguns elementos da turma possuem uma prática musical, fora do estabelecimento de ensino, sobre o *Jazz*. Com o desenvolvimento das aulas foi notória a evolução de um considerável número de alunos, a nível da improvisação livre, porém para outros elementos, esta constitui ainda uma grande barreira. É de salientar uma aluna que, ao longo do ano demonstrou imensas dificuldades na realização de uma improvisação, quando lhe foi possibilitada a oportunidade de improvisar neste género musical, a mesma surpreendeu professores e colegas.

Avaliação

Maria do Céu Roldão (*cit in* Goulart, 2011) considera que a avaliação é um instrumento utilizado em todas as escolas, com o objetivo de verificar e avaliar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos alunos, calculando e analisando todos os passos que foram efetuados em determinadas atividades isoladas ou num conjunto de atividades, tanto a nível do conhecimento do mundo como também da aquisição de competências, de forma a compreender se é possível avançar nos objetivos ou se é necessário a reforçar aqueles que não foram atingidos.

Segundo a mesma autora, a avaliação para além de verificar se o aluno sabe algum conteúdo deve igualmente perceber, como é que esse aluno compreendeu, que pensamento utiliza nesse saber, que uso faz do que aprendeu.

Arends (*cit in* Goulart, 2011: 22) considera que a avaliação como atribuição de notas “desumanizam a educação e estabelecem a desconfiança entre professores e alunos”. Deste modo, os professores devem ser justos e imparciais na relação com os alunos, principalmente quando avaliam e classificam o trabalho deles (Goulart, 2011).

A avaliação tem como principal objetivo avaliar o crescimento e as potencialidades dos alunos, fator que pode influenciar a sua vida futura, nomeadamente no acesso ao ensino superior, em que tipo de instituição de ensino superior, qual o curso e carreira que escolhem.

Como menciona Arends

“A avaliação feita pelos professores surge como uma função que é desempenhada “com o objetivo de recolher a informação necessária para tomar decisões corretas, e já deve ser claro que as decisões que os professores tomam são importantes para a vida do aluno”. (*cit in* Goulart, 2011: 23)

Segundo o mesmo autor os dados recolhidos pelo professor podem ser feitos tanto a nível formal como informal, isto é, a nível formal através dos trabalhos de casa, testes de avaliação e a nível informal através da observação da sua participação e comportamentos dentro da sala de aula.

Ao longo do período da prática pedagógica pôde-se observar aulas, nas quais foram realizados testes de avaliação, quer a nível escrito como também oral. Pôde-se analisar que os alunos durante este processo de avaliação, principalmente a nível oral, não demonstram as suas capacidades, como é visível ao longo das aulas. Verificou-se que durante a avaliação, estes revelaram-se mais retraídos cometendo erros que habitualmente, em contexto de aula, não o fariam. Tal situação deve ocorrer, possivelmente por se encontrarem sob a pressão da avaliação, o que causa a diminuição das suas classificações.

Assim, o professor não deve ter apenas em consideração os testes de avaliação, como também todo o processo e desenvolvimento dos alunos desde o início até ao final do ano letivo.

Alguns autores mencionam que devem existir dois tipos de avaliação: a avaliação formativa e a sumativa. A avaliação formativa tem como objetivo informar o professor sobre as competências e os conhecimentos que os seus alunos adquiriram, auxiliando-o na planificação das aulas futuras, uma vez que tem conhecimento das dificuldades de cada um e da pertinência e eficácia das suas aulas. A avaliação sumativa e, segundo Arends (*cit in* Goulart, 2011), avalia o desempenho dos alunos num conjunto de objetivos de aprendizagem, ou seja, são as que determinam as classificações e informações que os

professores entregam aos encarregados de educação ao longo do ano, principalmente no final de cada período.

Em suma a avaliação constitui um passo no longo percurso para o sucesso educativo, uma vez que aprecia a qualidade das aprendizagens, bem como a potencialidade destas nos professores, permitindo-lhes determinar as dificuldades que surgem e como superá-las (Goulart, 2011).

Ser professor, no nosso quotidiano, representa uma tarefa muito difícil, na medida em que exige bastante esforço e responsabilidade. O mundo está em constante evolução e, a educação necessita de acompanhá-la. Deste modo, é imprescindível uma atualização constante dos conhecimentos da área educacional, por parte do professor, com o intuito de ser capaz de enfrentar os desafios ocorridos e propor sugestões para uma melhoria no sucesso do processo educativo (Alvarenga, 2011). O professor deve ser capaz de proporcionar ambientes de aprendizagem que promovam o desenvolvimento pessoal, aumentando as oportunidades de o aluno aprender e ser produtivo. Deve igualmente possibilitar a exposição dos sentimentos, dúvidas e receios dos alunos (Leite & Orvalho, 1995).

Segundo Perrenoud (*cit in* Alvarenga, 2011) a manifestação de uma competência consiste não só na soma de conteúdos e pô-los em prática, como também na capacidade de discerni-los, seleccioná-los, organizá-los e fazer conotações entre eles previamente à sua aplicação na sala de aula.

Uma das principais realidades do início do século XXI é a necessidade de um professor coletivo, em vez de um professor individualista.

Considera-se que a formação dos professores deve valorizar o trabalho em equipa, uma vez que é com a partilha de ideias e experiências entre docentes, que consegue-se proporcionar um bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. A nível da realização da prática pedagógica, pondera-se que é muito importante a realização desta em par pedagógico, pois permite a troca de ideias e opiniões, auxiliando-se mutuamente, com o intuito de melhorar a execução das aulas.

No decorrer deste estágio foram realizadas diversas reuniões com a professora e com o par pedagógico, nas quais foram debatidos alguns conteúdos e atividades desenvolvidas e a serem desenvolvidas na sala de aula. Aponta-se que estas tiveram um resultado bastante positivo na formação, pois permitiu perceber, através das observações e comentários feitos pela professora cooperante e colega do estágio, quais os erros e os aspetos que deveriam ser melhorados. Para além dos comentários sobre as aulas realizadas, o par pedagógico ajudou consideravelmente na partilha de ideais quer a nível de estratégias quer a nível de ideias para o desenvolvimento das aulas. Ambas as pessoas demonstraram bastante disponibilidade e empenho para prestar auxílio ao longo da prática pedagógica.

Após a intervenção nos dois graus de ensino, considera-se que foi as aulas que foram lecionadas no I grau foram executadas com maior serenidade do que as do VI grau, uma vez que a faixa etária é mais próxima da qual se encontra habitualmente a trabalhar no quotidiano (alunos do 3º e 4º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico). Contudo revela-se alguma satisfação em relação às intervenções realizadas no VI grau, uma vez que apesar do nervosismo e pouco domínio no repertório apresentado, os resultados foram bastante positivos.

Com a aplicação do repertório de *Jazz* nas aulas de formação musical, adveio um projeto de investigação sobre a utilização deste como um percurso alternativo à consolidação de alguns conteúdos, presentes no programa da referida disciplina.

CAPÍTULO III

Repertório de *Jazz* nas aulas de Formação Musical – um percurso complementar

O *Jazz* como ponto de partida

“(…) uma Formação Musical lata e abrangente não pode esquecer nem ignorar a existência de música muito diversa da música erudita de matriz ocidental tradicionalmente ensinada nas escolas do ensino especializado”. (Pedroso, 2003: 3)

O presente artigo tem como principal objetivo responder à questão *Será que o repertório de Jazz é uma mais-valia para o estudo de alguns conteúdos da Formação Musical?* Assim, procura descobrir a pertinência ou inconveniência da utilização deste nas aulas, como um percurso alternativo para o desenvolvimento de alguns domínios, nomeadamente a identificação auditiva de acordes de quatro sons, progressões harmónicas e a improvisação, uma vez que na sua maioria, os docentes desta disciplina utilizam para o desenvolvimento destas atividades, o repertório de música erudita.

Para tal foi utilizada uma investigação qualitativa, na medida em que foi efetuada uma observação sistemática, com o intuito de recolher alguns dados ao longo do desenvolvimento das tarefas e, uma entrevista aberta aos professores de Formação Musical do Conservatório do Vale do Sousa, inclusive à Professora Cooperante, de forma a compreender a opinião dos mesmos sobre a apropriação da utilização deste repertório e a possível existência de vantagens / desvantagens do ensino do mesmo.

No ensino especializado da música do ensino básico e secundário, a disciplina de Formação Musical fornece as bases para a compreensão da teoria musical, através do desenvolvimento da leitura e da escrita segundo a notação tradicional e do ouvido (Pedroso, 2003). Esta disciplina tem como objetivo formar indivíduos a nível profissional, amador, bem como torná-lo num público ouvinte. Deste modo, para além de preparar os alunos para a realização dos exames que são propostos, é necessária a inclusão e a transmissão do repertório das diferentes culturas e estilos musicais existentes, permitindo o desenvolvimento da cultura musical, conhecimentos, conteúdos e competências dos alunos (Pedroso, 2004). Assim, o principal conteúdo da Formação Musical deve ser a própria música, isto é, esta deverá ser o ponto de partida e o de chegada (Pinheiro, 1994), de modo que o ensino da mesma não seja redutor, focando-se apenas na concretização de exercícios estáticos sem qualquer contextualização (Pedroso, 2003).

O estilo musical *Jazz* possui alguns *standards* virtuosísticos, contudo estes temas podem ser trabalhados em sala de aula com os alunos, através da utilização de recursos muito simples, tais como, as vozes dos alunos, o acompanhamento harmónico executado ao piano e algumas gravações dos temas para os alunos ouvirem-nas e trabalharem sobre elas (Spencer, 1984).

Uma das principais características do *Jazz* é a improvisação, a qual é considerada uma parte fundamental de toda a atividade musical em diversas partes do mundo. Porém esta tem sido omissa na educação musical ocidental, uma vez que esta possui como tradição a execução através de partituras (Hargreaves, 2000).

Neste estudo foram concretizadas seis aulas de Formação Musical, no ensino especializado da música de nível secundário, com uma amostra de treze alunos de VI grau do ensino articulado do Conservatório do Vale do Sousa, na Escola Secundária de Lousada, nas quais foram introduzidos alguns temas do repertório de *Jazz*, com o intuito de aprofundar alguns conteúdos aprendidos anteriormente, ao longo do ano, tais como, identificação auditiva de acordes de sétima, progressões harmónicas e a improvisação.

A metodologia utilizada neste estudo foi a investigação qualitativa, a qual consiste, segundo Stake, basicamente na recolha de dados em campo, isto é, na sala de aula (*cit in* Bresler, 2000), os quais serão retirados através de uma observação sistemática e participativa, como também através de uma entrevista aberta (Bresler & Stake, 1992; Dey, 1993, *cit in* Palheiros, 1999). Após a conclusão dessas aulas foi realizado um inquérito aos alunos (ver anexo C), no qual manifestaram as suas opiniões sobre as mais-valias da utilização deste repertório nas aulas de Formação Musical e, uma entrevista aberta a todos os professores do conservatório dessa disciplina, inclusive à Professora Cooperante, de forma a compreender a opinião dos mesmos sobre a apropriação da utilização deste repertório (ver anexo D).

Uma viagem pela sua história

Origem

O *Jazz* teve origem na música afro-americana, proveniente do tráfico dos escravos negros oriundos da África Ocidental, durante o século XVI, para os Estados Unidos da América. Estes trouxeram consigo uma variedade de riquezas musicais, nomeadamente músicas, danças, ritmos africanos, vocábulos, ritos e tradições e, foram disseminados pelas diferentes colónias católicas das sociedades inglesas, francesas, espanholas e portuguesas. Nestas, com a exceção das colónias inglesas, surgiu o cruzamento da música africana com a americana resultando novos géneros musicais, tais como o *lundu* no Brasil e a *habanera* em Cuba. Os ingleses foram mais opressores e proibiram os negros de executarem as suas músicas, impondo-lhes a execução da música dos ingleses para os bailes dos senhores e a participação em coros de igrejas. Contudo, nas províncias onde as tradições africanas perduraram, foram transformadas em canções populares em inglês, nomeadamente em canções de trabalho, entoadas pelos negros durante o trabalho no campo nas plantações de algodão, canções religiosas (os espirituais negros) e canções de divertimento entoadas em festas coletivas (Boffi, 2006).

Os espirituais negros eram entoados pelos escravos que frequentavam a igreja, os quais foram instruídos, após a reforma de 1720 que obrigou a entoação das canções a tempo e num tom respetivo, com a inserção de órgãos nas igrejas, escolas de canto e coros profissionais. Após a independência construíram-se igrejas para os negros, com cantores e mestres de música próprios, porém muitos negros permaneceram analfabetos aprendendo as canções através do ouvido. Os escravos do campo compuseram novos cânticos à *capella*, misturando as melodias sacras e profanas, hinos e salmos, com uma estrutura irregular e frases repetidas com rima, dando assim origem aos espirituais, os quais foram transcritos e modificados tornando-se arte de espetáculo (Boffi, 2006).

Com o termo da escravidão, no final da Guerra da Secessão (1861 – 1865), os antigos escravos vagueavam pelas ruas da região Sul, entoando os cânticos que refletiam as preocupações da comunidade negra, dando origem ao *blues* (Wagner, 1990). Este género musical, nos inícios do séc. XIX sofreu uma evolução, com a deslocação dos negros para a região Norte, nomeadamente Chicago, transformando-se em arte teatral cantada essencialmente por mulheres. Consistiu na improvisação de uma melodia sobre uma progressão harmónica de doze compassos, com um carácter de “pergunta-resposta” entre o solista e os restantes elementos (Boffi, 2006), assinalando a forma ternária (A-B-A) e, a sua letra espelhou um clima de tristeza, melancolia, sofrimento e desespero (Wagner, 1990).

Cerca de 1895, os pianistas negros profissionais que frequentemente tocavam em festas, compuseram novas músicas de piano para dançar, através das influências dos ritmos africanos e da melodia e harmonia da música europeia. Deste modo, surgiram os ritmos sincopados, desfasamento do tempo fraco e a segmentação das frases, dando origem ao *ragtime* (Wagner, 1990). Posteriormente, em 1910, este género musical foi inovado por músicos negros de Nova Iorque, os quais inseriram a improvisação transformando-o em *jazz* (Boffi, 2006).

Nova Orleães

Nova Orleães foi considerada a cidade onde nasceu o *Jazz*, isto é, foi considerada um porto muito importante de toda a zona Sul, no qual decorriam espetáculos realizados por negros e em francês, nomeadamente a representação de operetas. Contudo a escravidão continuava presente, embora não tão austera como noutros Estados do Sul, nos quais os negros dedicavam-se simplesmente à plantação (Wagner, 1990).

Neste porto existiam locais de prazer, os quais contavam com a presença de estrangeiros e, esporadicamente os fazendeiros vendiam-lhes o seu algodão. Deste modo, os donos destes estabelecimentos procuravam atrações mais originais, a partir dos seus escravos, com o intuito de suscitar o interesse dos estrangeiros. Tal reflete que a música utilizada era bastante mais elaborada, na medida em que atraiu a atenção dos brancos ao procurarem novas atrações, sobrepondo-se ao *blues* e aos espirituais negros. Assim, surgiu um estilo musical muito próprio, desta localidade, o qual pôde estar quer em momentos de alegria e prazer (danças), bem como em momentos de tristeza (funerais). Para o desenvolvimento deste, foi necessária a inserção de instrumentos musicais, com o intuito de criar orquestras, de modo a proporcionar um maior volume sonoro e despertar o gosto pela dança de um número elevado de pessoas durante várias horas (Wagner, 1990).

As primeiras músicas de dança eram bastante simples, compostas por um ritmo de dois tempos, uma frase melódica reduzida mas de fácil memorização e eram executadas por guitarra, contrabaixo, trompete, clarinete e trombone. Pelo fato de a melodia ser reduzida, tornou-se necessária a improvisação coletiva, permitindo um aumento da duração da música, com uma progressão harmónica baseada nos três acordes principais: tónica, dominante e subdominante. Este aspeto pode ser um dos que originou a improvisação (Wagner, 1990).

Relativamente à performance musical, os instrumentistas possuíam um conhecimento a nível técnico muito limitado, isto é, permitia-lhes apenas exprimir o seu discurso musical. Deste modo, quando

algum músico faltava era facilmente substituído, originando a criação de temas *standards*, os quais eram conhecidos e elegidos quer pelos músicos, quer pelo público (Wagner, 1990).

Devido à ausência de conhecimento a nível teórico, por parte dos músicos deste género musical, não existem quaisquer partituras destes temas, de Nova Orleães, com exceção dos temas de *ragtime*, os quais foram escritos por musicólogos ou ouvintes. Contudo, estas não revelam a realidade musical, uma vez que o *jazz* é bastante inconstante, dependendo fortemente da interpretação individual (Wagner, 1990).

O primeiro registo foi executado em 1916 pela *Original Dixieland Jazz Band*, cujos elementos eram de cor branca, os quais compuseram uma música baseada nas músicas de *jazz* dos negros de Nova Orleães, as quais existiam há cerca de quarenta anos. Esta *Jazz Band*, tal como as orquestras de *Jazz* dos negros, atuavam no porto de Luisiana, em diversos locais de *Storyville*, e em barcos que navegavam no rio de Mississipi, os quais eram frequentados pelos antigos proprietários dos escravos da Guerra de Secessão. Apesar da música dos negros transmitir algum exotismo, a *Original Dixieland Jazz Band* prevalecia nestes espetáculos, uma vez que a cor da sua pele era mais importante do que a música que executavam (Wagner, 1990).

Os anos vinte

Muitos músicos foram coagidos a partir de Nova Orleães, devido ao encerramento dos locais onde realizavam espetáculos. Deste modo usufruíram dos barcos nos quais tinham atuado anteriormente, o que possibilitou a divulgação da música negra ao longo do rio Mississipi, até Chicago. Esta, por sua vez, estava em ascensão devido ao reconhecimento como capital do crime, o que originou o aumento da vida noturna, isto é, existiam inúmeros bares os quais não fruía de música. Deste modo, o *Jazz* obteve uma entrada extraordinária no mundo do espetáculo, o que originou um maior respeito pelos músicos negros, os quais apesar de não serem respeitados como indivíduos, eram como músicos uma vez que eram bem remunerados e serviam de modelos para outros músicos que pretendiam imitá-los. Graças ao músico Louis Armstrong, este estilo musical adquiriu grandes proporções, isto é, o seu contributo foi incalculável, introduzindo a harmonia, a expressividade afetiva, a técnica musical e o papel essencial do solista no *Jazz* (Wagner, 1990).

Louis Armstrong teve o primeiro contato com um instrumento musical quando foi preso em 1913, através de um guarda prisional que lhe ensinou a tocar clarim e cornetim. Posteriormente e, já em liberdade, continuou a frequentar essas aulas em troca da realização de favores para o mesmo e para a sua esposa. Em 1922, King Oliver convidou-o a integrar-se na *Creole Jazz Band*, na qual gravou os seus primeiros discos, os quais são considerados como os primórdios da história do *Jazz* (Wagner, 1990).

Armstrong iniciou a sua digressão pelo mundo, nomeadamente Nova Iorque na qual gravou diversos discos com a cantora Bessie Smith e tornou-se membro da orquestra de Fletcher Henderson, ao longo de treze meses (Wagner, 1990).

Em 1925 regressa e, no final desse mesmo ano, grava discos com o seu próprio nome. Cerca de dois anos mais tarde, une-se ao *Jazz* de Nova Orleães com as bandas *Hot Seven* e *Hot Five*. Ao longo de toda a década de trinta, Louis Armstrong conquista todo o mundo, principalmente Inglaterra e França (Wagner, 1990).

O nascimento e o desenvolvimento da orquestra de Fletcher Henderson foi um acontecimento de grande importância do século XX, em Nova Iorque. Esta tinha como objetivo ser uma réplica da orquestra de Paul Whiteman, o qual criou o “Jazz sinfónico”, mas fracassou, fundando uma orquestra de Jazz constituída por três trompetes, três saxofones ou clarinetes e uma secção rítmica, na qual todos os músicos tocavam de ouvido e comparam diversos arranjos. Estes, por sua vez, distanciavam-se dos arranjos tradicionalmente conhecidos da música clássica, pelo fato de serem compostos a pensar exclusivamente nos solistas (Wagner, 1990).

Com o aparecimento da crise de 1929 as orquestras propagam-se, os solistas são realçados e o Jazz espalha-se por todo o mundo, tornando-se assim uma forma de arte universal (Wagner, 1990).

Os anos trinta – a era do classicismo

Contudo este estilo musical ainda não é considerado uma linguagem musical, permanecendo apenas como um estilo *entertainment*, com o objetivo de esquecer a guerra e cantar o que de melhor há no país (Wagner, 1990).

Louis Armstrong marcou a evidência do solista na música de Jazz, na medida em que juntamente com os *Hot Five* e os *Hot Seven*, suprimiram a estrutura base da orquestra com o improviso coletivo, transformando-a numa pequena formação, a qual suporta a expressividade do solista. Deste modo, estas foram preparadas com novas estruturas à procura de um som específico, com o intuito de complementarem um único indivíduo – o solista (Wagner, 1990).

A crise de 1929, apesar de ter sido severa, promoveu o desenvolvimento do Jazz e o aumento do número de músicos.

William Basie nasceu em New Jersey, estudou desde muito jovem piano e bateria e o seu crescimento profissional teve origem em várias *tournees* realizadas com diversos pianistas, nomeadamente James P. Johnson, Willie Smith e Fats Waller. Contudo estas *tournees* não obtiveram resultados positivos, o que fez com que Basie vagueasse por Kansas City, onde nascia onde estilo musical: *Middle West*. Neste a orquestra tocava com base no *swing*, executando uma frase bastante ritmada intercalada com o *chorus* do solista (Wagner, 1990).

No final de 1929, Basie tornou-se o pianista desta orquestra e permaneceu até 1935, ano em que faleceu o responsável da formação da mesma. Mais tarde regressa a Nova Iorque, com alguns elementos da orquestra e, torna-se o *Count* e o chefe do *ensemble*. Uma das principais características deste era a perfeição da seção rítmica, a qual auxiliava os solistas; uma outra era a aquisição de elementos solistas que se integraram nas intenções e exigências de Basie (Wagner, 1990).

Count Basie foi o elemento principal do classicismo da orquestra.

Todas as orquestras desta época foram importantes e possuíam o traço distinto do responsável, do elemento que escrevia os arranjos ou do solista, causando uma grande concorrência, pois eram estimulados a dois níveis, isto é, a nível social, uma vez que atravessaram uma longa crise financeira, principalmente os povos negros, e a nível musical, porque ganhavam a vida a fazer algo que os satisfazia – música (Wagner, 1990).

De entre estas destacam-se as orquestras de Count Basie, cujo elemento primordial era a própria orquestra, tornando-se a mais representativa deste género de orquestras, mantendo-se ativa cerca de meio século e, a de Duke Ellington que desempenhava um papel de instrumento individual para o próprio Duke (Wagner, 1990).

Duke Ellington estreia-se na música com dezassete anos, através de atuações em diversas festas e bares. Ao longo destas, tem contacto com o pianista James P. Johnson, o qual o incentiva a apostar na sua carreira musical. Em 1923 estreia-se num clube em Nova Iorque com o *ensemble* “*Washingtonians*”, com músicos provenientes de Washington, onde atuaram ao longo de vários anos. Nos primeiros quatro anos de atuações, Duke Ellington compôs diversas músicas, com o intuito de encontrar o “som específico” para a sua pequena orquestra, isto é, um estilo com a presença de modulações e uma justaposição de timbres sonoros, o que tornou a sua orquestra única. Este ocorre em 1927, ano em que foi contratada pelo clube *Cotton Club*, o qual era frequentado por homens brancos bastante influentes e por músicos negros (Wagner, 1990).

A sua principal característica era a de compor as suas músicas, com base naquilo que ouvia, adaptando-as às suas características, sem nunca as repetir. Deste modo tornou-se um dos maiores compositores da história do *Jazz* (Wagner, 1990).

Nas décadas de trinta e quarenta efetuou gravações a solo ao piano, as quais possuíam características que indiciavam a presença de uma revolução no mundo do *Jazz* – o *bebop*, o qual desenvolveu-se mais tarde com os músicos Thelonious Monk e Charlie Mingus (Wagner, 1990).

Os anos quarenta – o *bebop*

Na década de trinta os músicos ganhavam a vida através da participação em orquestras. Contudo esta era limitada, uma vez que apenas executavam os solos que lhes eram pedidos e transcritos na partitura e, durante o tempo restante tocavam como elementos de um grupo. Deste modo, a sua participação individual era bastante reduzida. Porém, na década de quarenta, estes músicos tinham a permissão de tocarem com as suas orquestras regulares em clubes noturnos, em atuações informais de improvisação designadas por *jam sessions*. Num destes clubes noturnos encontram-se alguns músicos, publicamente desconhecidos, tais como Coleman Hawkins, Thelonious Monk, Dizzy Gillespie e Charlie Parker (Wagner, 1990). As *jam sessions*, foram o primeiro local onde ocorreu a troca pedagógica do *Jazz*, isto é, e segundo Dizzy Gillespie (*cit in* José Menezes, 2011: 3) “foi considerado como um local privilegiado para a troca de ideias musicais”, onde os instrumentistas, através de tentativa e erro, aprendiam elementos técnicos relativos à improvisação, como também aprendiam a serem músicos de *Jazz*, através da observação e imitação. Estas, por vezes, possuíam a duração de várias horas permitindo-lhes experimentar novas ideias e soluções sem qualquer opressão (Berliner, *cit in* José Menezes, 2011). Segundo Scott (*cit in* José Menezes, 2011), atualmente as *jam sessions* permanecem como um meio de transmissão de linguagem do *Jazz*, através da oralidade e imitação, porém as academias não valorizam.

Como menciona Scott (*cit in* José Menezes, 2011), Barry Harris utiliza as *jam session* como uma ferramenta pedagógica, permitindo aos seus alunos o desenvolvimento da aprendizagem da linguagem do *Jazz*, através da experiência de improvisarem como músicos experientes. Deste modo, não é valorizada a

aprendizagem técnica ou talento de um único indivíduo, mas sim “na negociação de capacidades, talentos, tensões entre todos os elementos do grupo. Em suma, um dos aspetos das *jam session* consiste em proporcionar ao músico aprendiz, a identificação do seu lugar dentro de um grupo musical, tornando-se deste modo, uma ferramenta importante para o ensino do *Jazz* (José Menezes, 2011: 4).

O público ouvinte divide-se em dois grupos: os que não gostam do género musical executado por estes músicos, uma vez que não identificam características anteriormente conhecidas e, os que gostam, pelo fato de apresentarem algo novo, nomeadamente o fraseado desarticulado, ritmo solto e harmonias invulgarmente utilizadas. Este género designou-se por *bebop* (Wagner, 1990).

Devido às suas características invulgares, este género apenas se apresenta ao público, profissionalmente em 1944, através da iniciativa de Dizzy Gillespie, o qual reuniu alguns músicos. Contudo este passou bastante despercebido e terminou ao fim de pouco tempo (Wagner, 1990).

Os dois músicos criadores desta revolução foram Dizzy Gillespie e Charlie Parker, mas a amizade entre estes era inexistente. Contudo encontravam-se e tocavam várias vezes em conjunto (Wagner, 1990).

Dizzy Gillespie nasceu em 1917 na Carolina do Sul, iniciou a sua execução musical pelo trombone e, mais tarde, optou pelo trompete. Contudo tocava piano, com o intuito de criar harmonias. As suas estreias profissionais decorreram em Filadélfia, terra onde morou a sua família, em 1935, numa pequena orquestra. Nesta, o seu virtuosismo começou a ser alvo das atenções dos diferentes profissionais, e é convidado a tocar numa outra orquestra, com a qual iniciou uma *tournee* pela Europa (Wagner, 1990).

Em 1945 regressa e torna-se elemento da orquestra de Earl Hines, na qual a sua carreira profissional sofre uma mudança, uma vez que se encontra lado a lado com Charlie Parker. Posteriormente deixa a orquestra e torna-se diretor de um quinteto, o qual marca o nascimento do *bebop*. Este tornou-se o elemento responsável pela transição do *Jazz* clássico para o *Jazz* moderno e a sua carreira prossegue-se como diretor de diversos quintetos (Wagner, 1990).

Charlie Parker nasceu em 1920 em Kansas City, local onde tem contato com o *blues*, através das atuações de diversos músicos, os quais demonstravam a sua raiva através dessas atuações. Durante o seu percurso musical criou várias técnicas, as quais destacam-no em relação a outros instrumentistas, nomeadamente a nível de sonoridade, fraseado e virtuosismo técnico (Wagner, 1990).

Posteriormente participou em diferentes orquestras, numa das quais gravou os seus primeiros discos e, em 1945, organiza o seu primeiro quinteto. Nesse mesmo ano é internado durante sete meses e, quando regressa toca novamente com o seu quinteto. Nos dez anos seguintes realiza algumas atuações pela Europa contudo, já não as realiza regularmente por motivos de saúde, tocando pela última vez em 1955 (Wagner, 1990).

Charlie Parker, vinte anos após Louis Armstrong, deu um novo impulso à música afro-americana. A sua música não era compreendida entre diversos músicos e amadores, contudo esta apesar de ser um novo som estava enraizada no *blues* e no *jazz* mais tradicional, pois a sua intenção não era quebrar as estruturas que anteriormente conhecia (Wagner, 1990).

Charlie Parker, Dizzy Gillespie entre outros criaram uma nova retórica no *Jazz* - o *bebop*, isto é, ocorreram transformações a nível rítmico, harmónico e melódico. Deste modo, o contrabaixo, que anteriormente executava um simples baixo contínuo, iniciou a utilização de variações sobre esse baixo; o

baterista deixa de executar um simples acompanhamento rítmico e utiliza igualmente variações nesse acompanhamento e a linha melódica emprega frases curtas, com a presença de intervalos de maiores dimensões entre as notas, transmitindo a ideia de improvisação, isto é, a construção de uma nova melodia sobre uma progressão harmónica, utilizada no tema inicial e a utilização de acordes de passagem e de substituição nas progressões harmónicas, com a inclusão das quintas diminutas (Wagner, 1990).

Louis Armstrong foi o responsável pela introdução da harmonia no *Jazz*, a qual foi desenvolvida por músicos do *bebop*, nomeadamente Thelonious Monk. Thelonious Monk nasceu em 1917 na Carolina do Norte e aprendeu a tocar piano desde muito cedo. Tocou com diversas orquestras e executava as músicas sempre da mesma forma quer estivesse a solo, em pequenos grupos ou em grandes orquestras. Este executava uma melodia de carácter simples, sobre a qual desenvolvia um acompanhamento harmónico bastante elaborado com base nas dissonâncias, fator que despertava o interesse do público ouvinte (Wagner, 1990).

Com esta revolução, o *Jazz* passou de um estilo cujo objetivo consistia em provocar a dança, para um estilo em que o principal fator consiste na expressão dos músicos, isto é, a criação de uma nova linguagem (Wagner, 1990).

O final dos anos quarenta e o início dos anos cinquenta

Miles Davis nasceu em 1926, em Illinois mas no ano seguinte mudou-se com a sua família para Missouri, terra onde iniciou os seus estudos musicais e, em 1939 inicia o estudo da trompete. Dois anos mais tarde estreia-se numa orquestra local e, em 1944 parte para Nova Iorque (Wagner, 1990).

Com 18 anos é contratado por Charlie Parker, para tocar em conjunto com este no seu quinteto, com o qual gravou os seus primeiros discos. Estes não demonstravam as suas qualidades musicais, uma vez que a presença de Charlie Parker intimidava-o (Wagner, 1990).

Miles Davis procura criar a sua linguagem, afastando-se do estilo *bebop*, ao longo de vários anos, mas é só a partir de 1955 que consegue mostrar publicamente, com o quinteto ou com uma orquestra de estúdio, na qual encontra-se Gil Evans (Wagner, 1990).

Ao contrário de Thelonious Monk, Miles Davis cria um fraseado com algum mistério, quebrando o silêncio existente nos temas do músico anterior. A sua escrita evoluiu com o seu quinteto, contudo Miles não queria ser influenciado pelo *free-jazz* que existia na época, pois era o oposto do seu carácter. Deste modo procurou algo que estivesse num ponto intermédio, nomeadamente o *rock*, através de uma sonoridade mais agressiva, criando uma música triste e solitária (Wagner, 1990).

Miles Davis foi um músico solitário que procurou criar novas estruturas formais na sua música, tornando-se um dos maiores músicos da história do *Jazz* (Wagner, 1990).

O final dos anos cinquenta e os anos sessenta – *hard-bop* e o *free-jazz*

Durante a década de 50 desenvolveu-se um género musical, o *hard bop*, que consistiu numa extensão do género *bebop* e numa revolta contra o género *coll jazz*. Este novo estilo musical deu

continuidade a alguns elementos do *bebop*, nomeadamente a intensidade e o ritmo com a junção do estilo *blues* e *gospel*, porém rejeitou as suas melodias exigentes a nível técnico (Brant - tradução, 2005).

O grupo musical mais relevante deste estilo foi Art Blakey and the Jazz Messengers. Contudo alguns instrumentistas, tais como Miles Davis e Clifford Brown, destacam-se neste estilo (Brant - tradução, 2005).

De meados da década de 50 até meados da década de 60 surge o culminar do *jazz* moderno com grandes instrumentistas, nomeadamente, Miles Davis, John Coltrane, que gravou o álbum *Giant Steps* e era considerado um dos melhores e mais avançados músicos a nível técnico e harmónico, Charles Mingus cujas composições possuíam melodias com grandes intervalos, contrastando com as melodias escalares e Thelonious Monk considerado um dos grandes compositores de *Jazz*. Ao longo deste período, Miles Davis teve quatro grupos, dos quais surgiram alguns temas / discos com características específicas. O primeiro contava com a presença de baladas e uma secção rítmica baseada no *swing*, a qual foi considerada por muitos como a melhor de todos os tempos; o segundo consistiu na inserção de um saxofone alto, na substituição de alguns instrumentistas e as músicas eram essencialmente modais, com um grande número de compassos e cada modo, contrastando com as harmonias dos estilos derivado do *bebop*. Entre estas destaca-se o álbum *King of Blue*; o terceiro foi a orquestra de Gil Evans e, o quarto apresentou versões inovadoras de músicos *standards* do *Jazz* (Brant - tradução, 2005).

Nesta mesma época, alguns músicos exploraram outras direções no *Jazz*, nas quais as formas tradicionais, a harmonia, o ritmo e a melodia foram sendo omissas, originando o *free jazz*. De entre estes destacam-se Ornette Coleman e o pianista Cecil Taylor, cuja execução era percussiva e incluía notas dissonantes e passagens rápidas sem corresponder a uma pulsação rítmica ou harmonia específica (Brant - tradução, 2005).

Os anos setenta e oitenta

Na década de 70, enquanto Miles Davis introduziu nas suas músicas instrumentos eletrónicos, elementos dos estilos musicais *funk* e *rock*, outros músicos associaram o *Jazz* com o *rock*, com o intuito das músicas estarem mais direcionadas para o público ouvinte. (Brant - tradução, 2005).

Nos finais dos anos 70 e início dos anos 80, alguns músicos recorreram a elementos musicais da música clássica do século XX, da música africana e outras formas de música internacional, com o objetivo de comporem músicas com elementos mais sofisticados a nível estrutural, do que a simples estrutura tema – solo – tema (Brant - tradução, 2005).

Na atualidade procura-se o retornar às raízes do género *bebop* e do *Jazz* moderno, designando-se por neoclassicismo, os quais realizavam novas abordagens a nível melódico, rítmico, harmónico e estrutural, do que a simples recriação das músicas dos seus antecessores (Brant - tradução, 2005).

Especificidades de um género musical

Segundo Willems, o *Jazz* deve ser considerado como um género musical e deve ser ouvido com algum cuidado especial, nomeadamente alguma sensibilidade, tal como qualquer género musical moderno (Willems, 1968).

Para este autor o *Jazz* divide-se em quatro dimensões, sendo o ritmo, elemento primordial, como primeira dimensão, a melodia como segunda, a harmonia na terceira e a quarta dimensão consiste num elemento *supramental* único para a arte. Enquanto a música clássica valoriza a riqueza das funções tonais, o *jazz* realça a presença de uma harmonia complexa constituída por dissonâncias (Willems, 1968).

Desde a era do *bebop* grande parte da música *Jazz* possui uma forma muito idêntica à forma sonata do período clássico da História da Música Ocidental, isto é, é constituída por uma introdução, a qual é opcional e determina a tonalidade da peça, um tema, que consiste numa melodia principal podendo ser repetida, um desenvolvimento que consiste na improvisação do solista e uma recapitulação que consiste na repetição do tema e pode ser ou não prosseguida por uma coda ou conclusão. A improvisação é realizada sobre a progressão harmónica do tema, o qual assume a função de *chorus*, isto é, de refrão, intercalando com os solos dos instrumentistas que podem ser mais do que um na mesma música. Deste modo, a estrutura da música apresenta-se sob a forma de tema e variação (Brant - tradução, 2005).

Tal como o desenvolvimento é uma das partes mais importantes no repertório da música erudita, no repertório de *Jazz*, é a improvisação que assume esse papel. Muitos dos músicos referidos anteriormente, como por exemplo Thelonious Monk, Miles Davis e Sonny Rollins, executam a sua improvisação com base na melodia dos temas, como também na sua progressão harmónica (Brant - tradução, 2005). O principal aspeto da improvisação é a criatividade, cujo objetivo consiste em escutar algo interessante, na sua cabeça e, tocá-lo de imediato, isto é, consiste em ouvir, imitar, assimilar e inovar (Brant - tradução, 2005).

Uma das características deste estilo musical é a presença do *swing*, que consiste na execução aproximada de uma *tercina*, na qual as duas primeiras colcheias estão unidas através de uma ligadura de prolongação, e a terceira colcheia permanece sozinha. Deste modo, a primeira figura apresenta o dobro da duração da segunda mas, estas podem variar consoante o andamento da música, isto é, quanto mais rápido for o andamento mais exatas tornam-se as colcheias. Contudo alguns músicos utilizavam um *swing* mais exagerado, independentemente do andamento em questão, acentuando a segunda metade da cada tempo, bem como o segundo e o quarto tempos (Brant - tradução, 2005).

Relativamente à notação dos acordes, esta é efetuada por diversos símbolos, isto é, a raiz de cada acorde é representada por uma letra (A, B, C, D, E, F, G) que indica apenas o nome do acorde, independentemente do modo em que este se encontra; o seu modo é representado unicamente pela letra da raiz ou pela letra da raiz em conjunto com o símbolo Δ , caso se encontre no modo maior e pela letra “m”, caso se encontre no modo menor. Grande parte dos acordes do *Jazz* possui o acréscimo da sexta e sétima, as quais são simbolizadas pelos números 6 e 7, após a letra referente à raiz do acorde, por exemplo C^7 , A^6 , C^{7b9} . Os acordes de sétima subdividem-se em quatro tipos: sétima maior (C^{maj7} ou $C\Delta^7$), sétima menor (Cm^7), sétima da dominante (C^7) e sétima meia diminuta ($Cdim^7$ ou C^{o7}). Os acordes que possuem a nona, décima primeira e décima terceira adicionadas, representadas igualmente por algarismos, são consideradas tensões e podem conter alterações como os bemóis e sustenidos (Smith, 2008).

Nos temas de *Jazz* existem duas formas comuns, sendo estas a forma AABA e a forma *blues*. A primeira consiste em duas partes, A e B, com o total de 32 compassos nas quais cada uma das partes é constituída por oito compassos. A parte A é repetida duas vezes, contudo possuem finais diferentes, isto é, a primeira possui um encadeamento harmónico que permite retomar a melodia inicial, enquanto a

segunda efetua uma modulação para a parte B. esta nos últimos compassos realiza uma pequena modulação, como objetivo de regressar ao tema da parte A. Nos temas mais conhecidos encontra-se “*I got Rhythm*” de *George Gershwin* (Smith, 2008). A segunda consiste na construção de uma melodia dividida em três frases, cada uma com quatro compassos, perfazendo o total de doze compassos, cujo acompanhamento harmónico se baseia nas três funções principais (tónica, dominante e subdominante), ou seja, $I^7 - I^7 - I^7 - I^7 - IV^7 - IV^7 - I^7 - I^7 - V^7 - IV^7 - I^7 - I^7$. Estes são constituídos pela tríade maior e pela sétima menor, sendo designados por acordes de sétima da dominante. Contudo não desempenham a função de dominante, uma vez que não efetuam qualquer resolução para a tónica. Devido à simplicidade desta progressão alguns músicos, nomeadamente a partir da era do *bebop*, adaptaram-na para a execução de uma melhor improvisação, isto é, permite a utilização de um maior número de escalas durante a mesma, principalmente nas *jam sessions*, através da substituição de alguns acordes por outros, como por exemplo pelas dominantes secundárias. De entre os temas mais conhecidos destacam-se “*Tenor Madness*” de *Sonny Rollins*, “*All Blues*” de *Miles Davis*, entre outros (Brant - tradução, 2005).

Ao nível da harmonia, os acordes podem desempenhar diversas funções, tais como, o estabelecimento da tonalidade, como também a função de conclusão. Por vezes, ao longo de uma progressão, este movimentam-se em qualquer direção, para um dos acordes mais próximos incluídos no ciclo das quintas. Contudo, na maioria das vezes, este realiza-se no sentido contrário dos ponteiros do relógio, isto é, segundo o ciclo das quartas (Smith, 2008).

Relativamente à progressão ii-V-I, a qual encontra-se presente numa grande variedade de temas de *Jazz*, consiste num encadamento harmónico constituído por três acordes de sétima distintos, nomeadamente um acorde de sétima menor (ii), um acorde de sétima da dominante (V) e um acorde de sétima maior (I) (Brant - tradução, 2005).

Improvisações metodológicas

A investigação é uma das vias que o ser humano possui para conhecer a realidade e procurar soluções para a resolução de diversos problemas ocorridos no quotidiano. Segundo Swanwick, a investigação na educação apresenta três resultados positivos: a prática profissional do professor é clarificada pela sua atividade como investigador; a comunidade profissional fortalece e aprofunda os seus conhecimentos e ficam aptos para enfrentar os desafios das planificações e avaliações (Swanwick, 1984, *cit in* Palheiros, 1999).

Alguns investigadores movimentam-se nas escolas, ou seja, o investigador está interligado com o que está a investigar (Bresler, 2000), efetuando os seus registos das recolhas de dados de diversas formas, nomeadamente através de bloco de notas, gravações em vídeo das salas de aula, efetuam diagramas e esquemas relativos aos padrões de comunicação entre alunos e professores. Contudo e apesar de diversificar nos recursos utilizados, todos se debruçam na investigação qualitativa e em aspetos da vida escolar (Bogdan & Biklen, 2003).

A investigação qualitativa pode ser caracterizada segundo cinco aspetos: a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal, isto é, estes dispõem de quantidades de tempo nas escolas, famílias, entre outros, de forma a recolherem os dados e relacioná-los com o contato direto que tiveram com os indivíduos estudados no seu ambiente natural; é uma investigação descritiva, na qual os resultados aparecem sobre a forma de palavras ou imagens, tais como, transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais; os investigadores interessam-se mais pelo processo em si do que pelos resultados obtidos; os investigadores analisam os resultados de forma indutiva, isto é, os dados recolhidos não servem para a confirmação de hipóteses previamente construídas, mas sim para a inter-relação entre todas as informações recolhidas e, por fim, o significado tem um importância essencial para este tipo de abordagem (Bogdan & Biklen, 2003).

Na educação, os investigadores qualitativos questionam frequentemente os indivíduos estudados, com o intuito de perceberem as suas ações perante as situações ocorridas no dia-a-dia (Bogdan & Biklen, 2003).

Variações pedagógicas com Jazz

Tendo por base algumas características do estilo musical *Jazz*, foram escolhidos alguns temas do seu repertório, para serem trabalhados nas aulas de Formação Musical, com o intuito de efetuar um percurso diferente na abordagem de alguns conteúdos presentes no programa da mesma, nomeadamente conhecer as organizações sonoras modais, identificação auditiva de acordes de sétima, funções tonais, progressões tonais e improvisação. Deste modo, foram selecionados alguns músicos *standard*, tais como, Sonny Rollins, Miles Davis e John Coltrane.

Inicialmente foi apresentada aos participantes uma pequena contextualização sobre o *Jazz* e, posteriormente os temas escolhidos. Estes foram “Tenor Madness” de Sonny Rollins, o qual é constituído por uma melodia simples harmonizada com a progressão de *blues*; “Autumn Leaves” de J. Kosma composto em duas tonalidades si bemol Maior e a sua relativa menor, harmonizadas com a progressão ii – V – I; “Tune up” de Miles Davis, harmonizada com a mesma progressão o tema anterior mas, com a

presença de três tonalidades distintas com a diferença intervalar de um tom descendente, isto é, inicia na tonalidade de ré maior, passando de seguida para a tonalidade de dó maior, a qual transita para si bemol maior e regressa à tonalidade inicial – ré maior; “So What” de Miles Davis composto no modo ré dórico com a presença de dois acordes ao longo de dezasseis compassos e no modo mi bemol dórico, igualmente com dois acordes mas com a duração de oito compassos, retomando o modo inicial; “Fly me to the moon” de Bart Howard, o qual é considerado uma referência dos temas *standard* do *Jazz*, composto numa progressão harmónica baseada no ciclo das quartas; “All Blues” de Miles Davis, tema modal em sol mixolídio e sol dórico, harmonizado com a progressão de *blues* e “Impressions” de John Coltrane o qual possui a mesma harmonia do tema “So What” diferenciando deste na melodia.

Ao longo da apresentação destes temas, os alunos realizaram algumas atividades de preparação como a identificação auditiva de intervalos harmónicos, acordes de sétima menor, maior, da dominante e da sensível e de modos. Posteriormente foram apresentados os temas através da realização de um ditado melódico com ritmo dado, devido à presença do *swing* em todos os temas. Concluído o ditado, os mesmos identificaram auditivamente cada tonalidade / modo, funções tonais e progressões harmónicas. Por fim, entoaram cada tema com estrutura de *chorus* / improvisação / *chorus*.

Análise e discussão dos resultados

O Jazz na Formação Musical

Este estudo foi realizado nas aulas de Formação Musical da turma do VI grau do ensino complementar do Conservatório do Vale do Sousa, a qual estava dividida em dois grupos. O grupo com o qual foi realizada a intervenção é constituído por doze alunos, dos quais sete são rapazes e cinco são raparigas, que terminaram o nono ano de música no referido conservatório. Contudo, nesta turma estão incluídos dois alunos que não frequentaram o ensino da música em simultâneo com a presente turma. Assim, e de acordo com a legislação em vigor, efetuaram a prova de acesso ao curso secundário de música, na qual demonstraram bastantes conhecimentos na prática do instrumento, nomeadamente guitarra e canto. Deste modo, a nota obtida nesta prova sobrepôs-se à adquirida na de Formação Musical, onde revelaram bastantes lacunas em aprendizagens anteriores.

Estes alunos têm idades compreendidas entre os quinze e os dezassete anos, como é visível no gráfico nº 2. É nesta faixa etária que os alunos iniciam uma ponderação sobre o seu futuro profissional e, a sua preferência pelo ensino da música pode ter tido origem nos seus gostos pessoais e não nos dos pais, uma vez que estes possuem, de um modo geral pouca escolaridade e pouco contato com a música, tal como se pode verificar nos gráficos nº 3, 4 e 5.

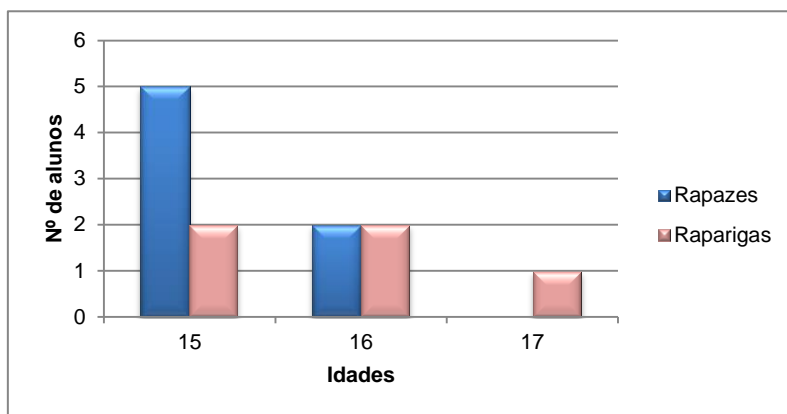


Gráfico 2: Idades dos alunos

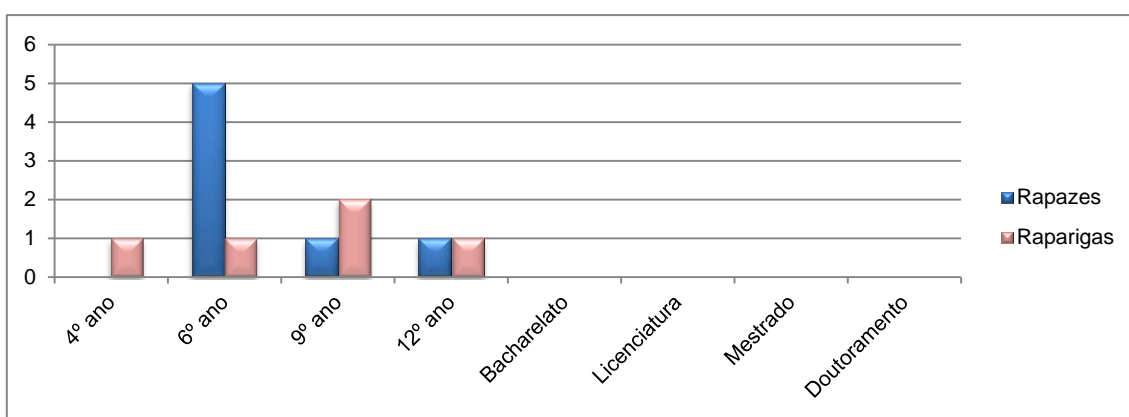


Gráfico 4: Escolaridade do pai

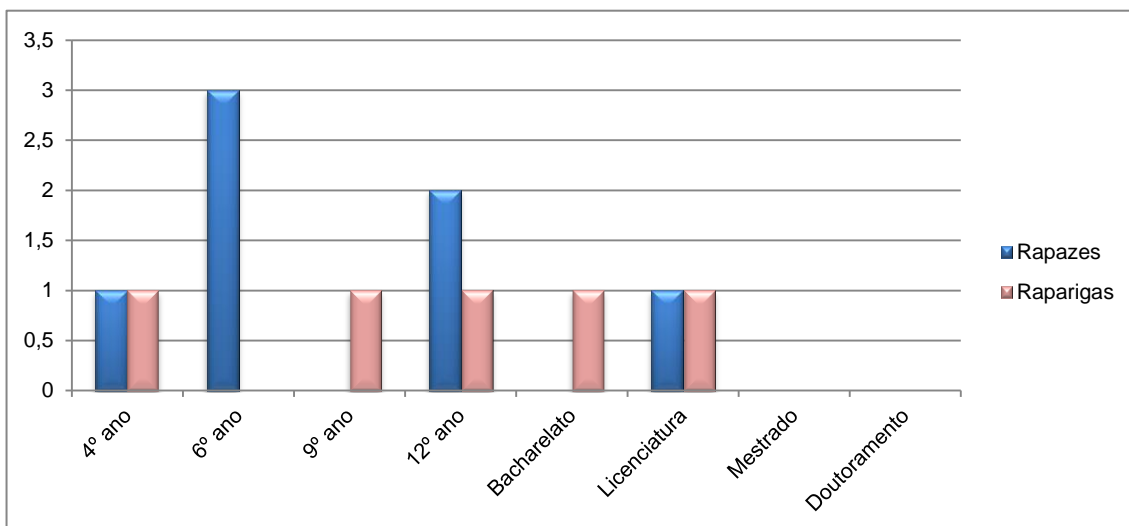


Gráfico 3: Escolaridade da mãe

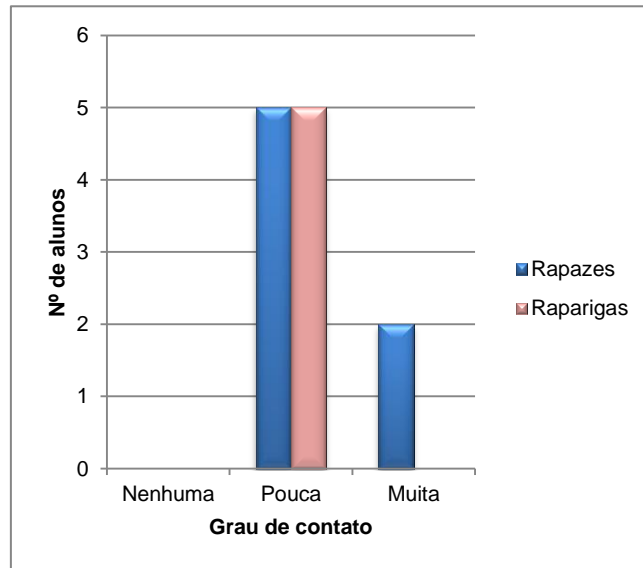


Gráfico 5: Contato dos pais com a música

Para além da sua escolaridade, estes possuem profissões díspares das relacionadas com a música (ver gráfico nº 6). Deste modo, torna-se aliciante a descoberta e compreensão dos motivos que originaram o ingresso ao ensino vocacional da música, por parte dos seus filhos.

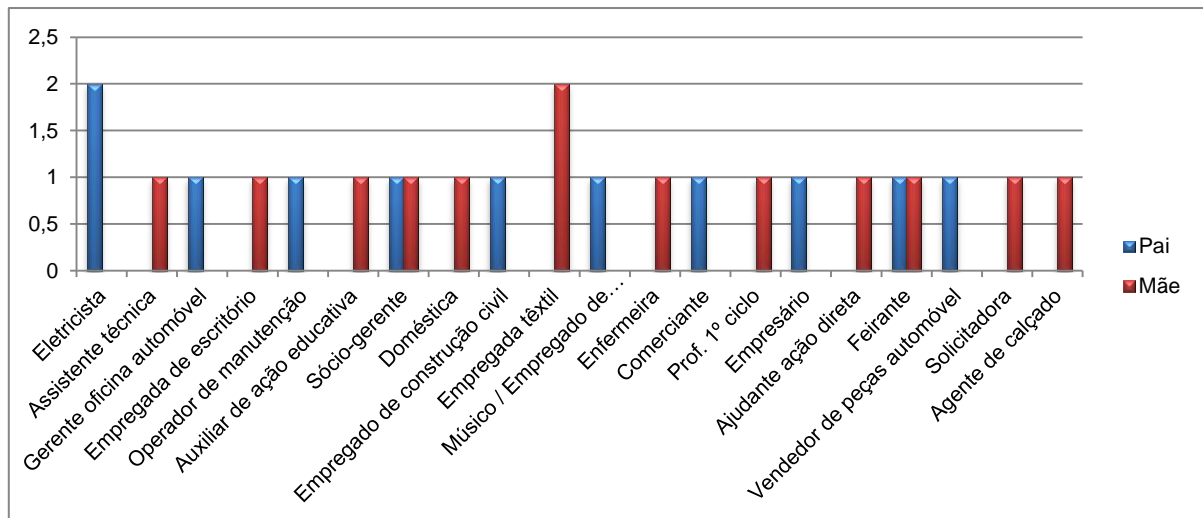


Gráfico 6: Profissão dos pais

Para além da prática regular do instrumento, dentro da sala de aula, como se pode verificar no gráfico nº 7, alguns destes elementos possuem uma prática musical fora do contexto sala de aula, nomeadamente na participação em *Dogma Brass Band*, Bandas de garagem, Orquestras, Orquestras de sopros, Bandas Filarmónicas, Banda das gaitas, Banda Musical de Lousada, Quarteto saxofones, Big Bands, Orquestra da Fundação Alord e Ensemble.

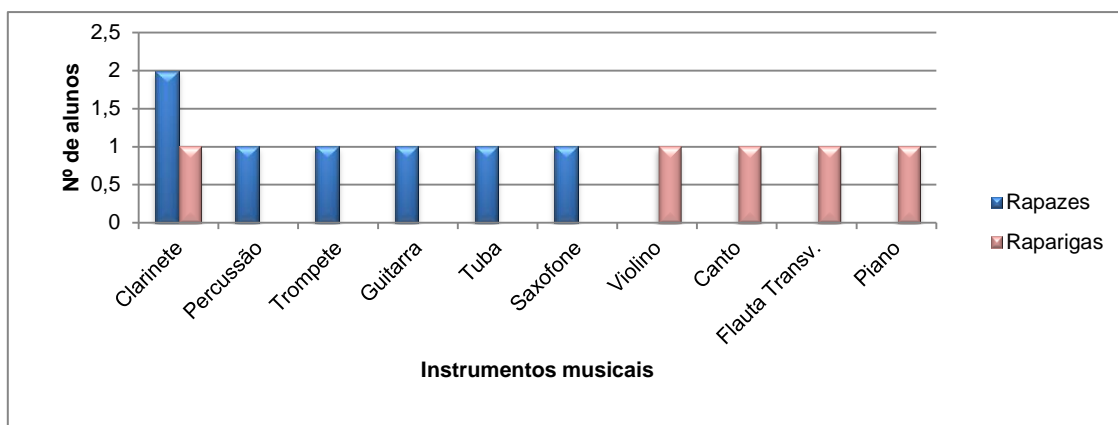


Gráfico 7: Instrumentos musicais que praticam

Ao longo dessa prática musical fora do contexto escolar, alguns alunos da referida turma, cerca de 75%, já possuíram ou possuem algum contacto com o estilo musical *Jazz*. Contudo, este a nível de consumo, o qual é feito pela maioria dos alunos, sozinhos em casa ou na escola com os amigos, não corresponde ao estilo musical mais ouvido, tal como se pode verificar no gráfico número 8. O mesmo se sucede com a execução musical, na qual está maioritariamente incluído o repertório erudito e, apenas um aluno referenciou sentir prazer ao tocar música de repertório de *Jazz*.

De entre os mais ouvidos verifica-se que o erudito está em primeiro lugar, seguindo-se o estilo musical Pop/rock e, por fim, o *Jazz*. Porém encontra-se em exequo com a música brasileira num nível de audição considerável. Considero que tal fator, o contacto com o *Jazz*, pode ter influenciado na motivação demonstrada por estes ao longo das aulas de Formação Musical, nas quais este repertório foi implementado.

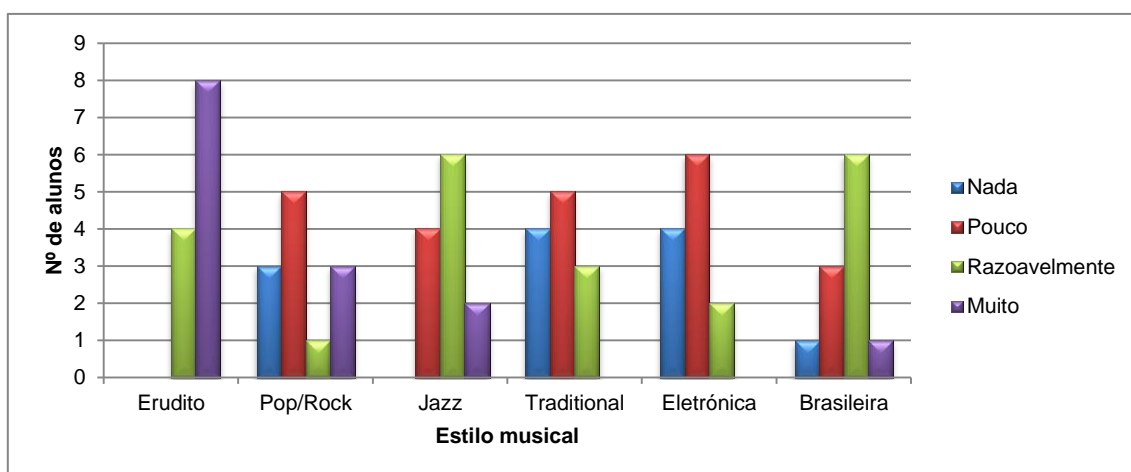


Gráfico 8: Estilos musicais ouvidos pelos alunos

Para além do inquérito realizado aos alunos, foram realizadas entrevistas às professoras de Formação Musical, do Conservatório do Vale do Sousa, as quais foram identificadas como Professora A (PA), Professora B (PB) e Professora C (PC). Como habilitações académicas a Professora A frequentou a Escola Profissional de Música do Porto, no curso de instrumento (trompete) e, posteriormente a

licenciatura em Ensino de Música variante Formação Musical na Universidade de Aveiro, com a qual frui profissionalização para a docência do Ensino Vocacional. Mais tarde frequentou o Mestrado em Estudos da Criança mas, não o concluiu. A Professora B frequentou o curso de piano na Academia de Música de Espinho e, depois, um ano na licenciatura de Educação Musical na Escola Superior de Educação da Guarda. Porém não conclui esta licenciatura, pelo fato de não apreciar a mesma. Por fim, frequentou a Licenciatura em Formação Musical na Universidade de Aveiro, com a qual frui profissionalização para a docência do Ensino Vocacional. A Professora C iniciou o seu percurso musical numa escola privada em Paredes, denominada Solidó e, de seguida, ingressou no Conservatório do Vale do Sousa, no qual concluiu o VI grau, em quatro anos e, posteriormente frequentou a Licenciatura em Formação Musical na Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Instituto Politécnico do Porto, em 2004. Contrariamente às restantes professoras, esta não frui de profissionalização para a docência do Ensino Vocacional.

A nível de experiência profissional, ambas possuem uma prática letiva musical regular, lecionando há alguns anos as disciplinas de Formação Musical e Classe de conjunto, no ensino artístico, vocacional e profissional, com a exceção da Professora C que apenas leccionou Classes de Conjunto, desde 2004 e, no ensino artístico, vocacional e profissional, iniciou em 2007. A Professora A lecionou na Academia de Música de Paredes e no Conservatório do Vale do Sousa, onde leciona atualmente; a Professora B lecionou no Conservatório do Vale do Sousa, onde exerce a sua profissão atualmente e, numa Escola Básica do 2º e 3º ciclos, onde lecionou a disciplina de Educação Musical, Acústica e História da Música; a Professora C lecionou na Escola Pio X, situada em Vila do Conde, na Escola ArtEduca, em Vila Nova de Famalicão, na Academia de Música de Paredes, na Associação Cultural e Musical de Paredes e na Escola Dramática e Musical de Milheirós da Maia. Este ano letivo iniciou a sua prática no Conservatório do Vale do Sousa.

A nível de consumo musical, a Professora A mencionou que ouve um pouco de todos os géneros musicais, tais como, música pop/rock, erudita, tradicional portuguesa e música comercial. Porém o estilo musical mais ouvido pela mesma é o estilo erudito, uma vez que é o mais utilizado nas suas aulas de Formação Musical. A Professora B mencionou que ouve vários géneros musicais, tal como a Professora A, contudo estes são escolhidos consoante a atividade que está a desenvolver, isto é, quando está a trabalhar em casa ouve géneros musicais, tais como, música comercial e pop/rock; quando necessita de preparar recursos musicais para as suas aulas, ouve essencialmente música erudita. A Professora C ouve essencialmente *Jazz*, uma vez que os seus estudos musicais iniciaram neste estilo, todavia o estilo rock está igualmente incluído nos seus gostos musicais.

Como prática musical tanto a Professora A, como a Professora B, não referiram qualquer prática musical. A Professora C dispõe de uma prática ativa, através da realização de concertos de *Jazz*, como cantora, nas diversas ramificações deste, nomeadamente *blues* e *soul*.

Em relação ao contato estabelecido com o género musical *Jazz*, ao longo da sua formação, apenas a Professora C tem uma elevada convivência, como cantora de diversos grupos, com este estilo musical, a qual iniciou em 1998 como cantora de uma *Big Band*. As Professoras A e B possuíram pouco contato, através de pequenas formações, como por exemplo *masterclasses*.

Relativamente à implementação do repertório de *Jazz* nas aulas, 67% da turma considerou o *Jazz* como uma ferramenta considerável para a sua aprendizagem e, cerca de 50% dos alunos consideraram-nas muito satisfatórias, enquanto os restantes classificaram-nas como razoáveis. Contudo e, como se pode verificar no gráfico seguinte, um elevado número de alunos mencionou que a utilização deste trouxe vantagens para as suas aprendizagens em todos os domínios. Dos cinco domínios mencionados na questão, destacam-se os acordes de sétima e a improvisação (ver gráfico 10).

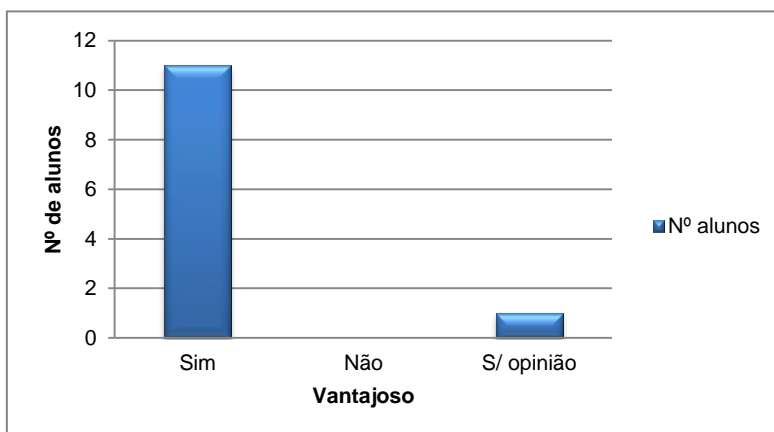


Gráfico 9: Vantagens da utilização do repertório

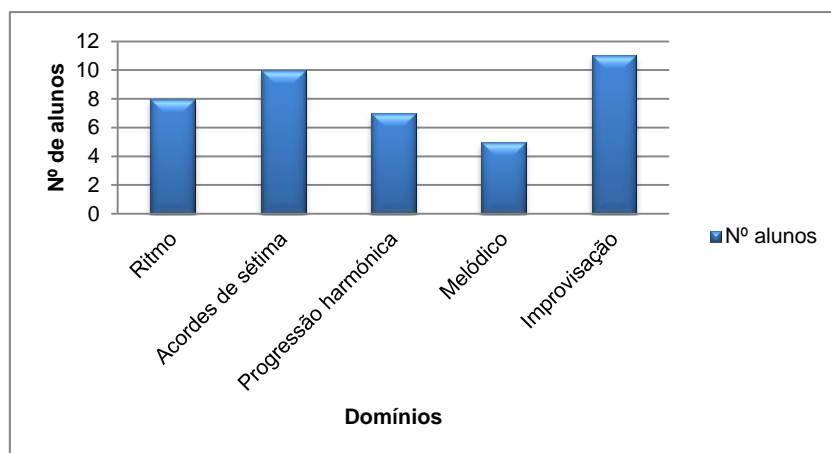


Gráfico 10: Domínios em que a utilização teve vantagens

Na opinião das docentes, as respostas são um ponto diferentes. Na primeira questão ambas consideram que o *Jazz* é uma ferramenta importante para as aulas de Formação Musical mas, são mencionados alguns aspetos díspares, como por exemplo:

“Sim eu considero que é uma ferramenta importante, que é um género de música importante, como também considero importante a música erudita, a música popular portuguesa, a música do mundo. Acho que é mais um género e eu acho que sim, acho que devíamos de dar variedade aos nossos alunos”. (PA)

“Os alunos gostam muito, mas eu acho que para isso o programa teria de mudar muito, porque no nosso programa, falo do nosso no geral, eles não têm nada que liguem o dito clássico ao *Jazz*. Pelo menos eu não

conheço, tirando algumas escolas que estão direcionadas para o *Jazz*, eu não tenho assim conhecimento que haja algum programa que esteja aplicacionado para isso. Mas seria interessante. Nós temos aqui muitos alunos que acabam por sair de cá, para irem para a escola da Jobra por causa do *Jazz*". (PB)

"Sim sem dúvida. Eu acho que sim. Aliás eu utilizo isso nas minhas aulas, muitas vezes para introduzir determinados assuntos, como por exemplo, os acordes de sétima. Vou dar um exemplo para explicar progressões harmónicas já mais *jazzísticas* digamos assim, por exemplo o ii – V – I, ponho-os a ler uma partitura qualquer, por exemplo uma música que é muito conhecida que é o "Autumn Leaves". Ainda este ano fiz isso com os meus alunos, em que eles cantaram a música à primeira vista, tiveram que cantar os baixos, tendo as cifras lá e olhando ei os baixos, e tal e começaram a perceber ah ok, a progressão ii – V – I é isto repetidamente, outro ii – V – I, outro, outro. Ok então o *Jazz* é isto, ok, então é fácil. O ouvido começa-se a habituar à harmonia, as leituras melódicas tem que estar lá e, depois tem de olhar para o acorde e, eu disse assim, ok vocês agora só podem cantar as terceiras dos acordes. Pronto, isto estou a falar do V grau eu esqueci-me de avisar. Num V grau esse tipo de situação numa aula dura uma aula inteira. Tem uma partitura, uma folha A4 e dá para trabalhar quinhentas mil coisas. E, por isso sim, o *Jazz* é essencial, acho eu". (PC)

Todas as docentes consideram que a utilização do repertório de *Jazz* tem vantagens para a aprendizagem de alguns conteúdos do programa da disciplina de Formação Musical, principalmente ao nível da improvisação, pois esta é a característica principal deste estilo musical:

"Eu acho que o *Jazz* pode ser muito proveitoso, usado na Formação Musical, no domínio da improvisação principalmente, exatamente pelas características do *Jazz*. A harmonia é bastante interessante, bastante rica e, como o *Jazz* vive bastante da improvisação, acho que é um domínio que nós temos que trabalhar na Formação Musical, que faz parte da formação de um músico, é um último estágio de aprendizagem, a improvisação musical e a criação. E eu acho que o *Jazz* pode ser uma ferramenta muito útil, pode ser um género musical que se calhar sente com mais à improvisação". (PA)

"Se calhar tinha as suas vantagens, também para isso os professores tinham que estar preparados para. Acho que isso para mim já passa por uma formação que nós deveríamos ter e, inculir isso aos poucos nas aulas, com aulas também mais dinâmicas mas, passaria por nós termos uma formação a esse nível que nós não temos". (PB)

"Sim... Não, não nenhuma". (PC)

A nível de atividades que utilizariam, caso implementassem esse repertório nas aulas de Formação Musical, ambas as docentes referenciaram a improvisação como atividade principal a desenvolver, uma vez que o *Jazz* baseia-se na improvisação:

"Eu começaria por dar a ouvir aos alunos música ndesse género, sem dúvida, por analisar a harmonia e, depois, improvisar sobre essa harmonia que é o que eu acho que faz sentido. Portanto, primeiro compreender a harmonia porque só assim é que é possível e depois improvisar sobre essa harmonia". (PA)

“Pronto acho que era muito à base da improvisação, acho que o *Jazz* passa muito por aí. Nós temos cá professores que, estou agora a lembrar-me do Professor Rui Reis, que faz um trabalho muito bom nesse campo. A nível de Formação Musical, não sei se alguma de nós utilizaria isso, não sei”. (PB)

“Dá para explorar harmonia, melodia, baixos, ritmo, ritmo nem tanto por acaso, porque devido ao *swing*. É o *swing*, basicamente porque de resto e olhe que é uma coisa complicada, principalmente com alunos que já estão a entrar no complementar. Há cinco anos de música a levar informação na cabeça que a colcheia é tá-tá tá-tá e, depois, numa aula de noventa minutos dizer que aquilo não é tá-tá, é tá-tá-tá tá-tá. E oh professora não estou a perceber nada. O quê? Mas como assim? Ok vou escrever tercinas e começo a escrever tercinas, começam a ler aquilo e começam a contar a três que é super esquisito tá-tá-tá. Não gente não é nada disso. É de rir. Mas tem piada, vê-los de repente começam a dizer: então andaste-me a enganar durante cinco anos, a dizer que as colcheias eram assim e agora já podem ser de outra maneira. Então há essa vantagem de explorar outras áreas até, de forma a abrir um bocadinho horizontes (...)” (PC)

Atividades pedagógicas desenvolvidas e domínios de interesse

Em relação às atividades de identificação auditiva tanto de progressão harmónicas, como de acordes de sétima, na sua maioria mencionaram que evoluíram com a aplicação deste repertório nas suas aulas de Formação Musical, como se pode verificar nos gráficos seguintes.

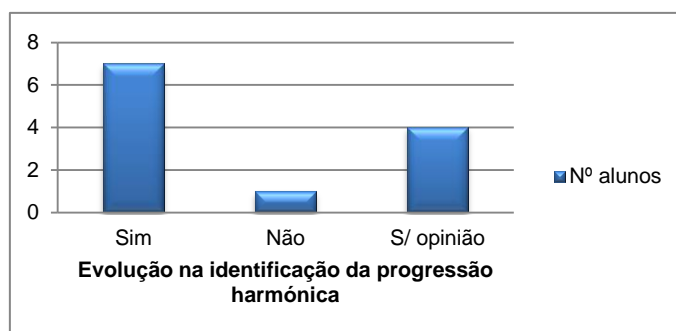


Gráfico 11: Evolução na identificação auditiva de progressões harmónicas

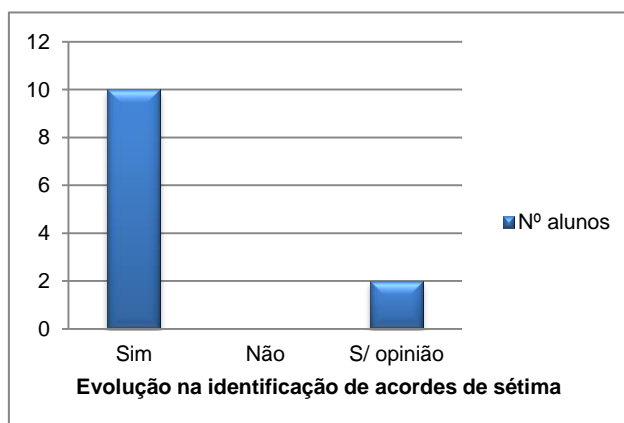


Gráfico 12: Evolução da identificação de acordes de sétima

Segundo a Professora A, a qual desempenhou o papel de professora cooperante revelou que os alunos tiraram proveito das aulas:

“Considero que sim, e a maior vantagem, a meu ver, é a fruição musical que eu acho muito importante e acho que isso foi atingido com bastante sucesso. Portanto, ver os meninos a ouvirem música, a balançarem-se ao som da música, a fruir a música com prazer, para mim é uma vantagem já muito grande. Para além disso acho que houve outras vantagens, sem dúvida, a nível da aprendizagem, do conhecimento e da vivência musical, sem dúvida”.

Um outro aspeto a ter em consideração é a criatividade obtida ao longo das improvisações realizadas, os quais consideraram-se mais criativos após o contacto com estes recursos. Tal foi notório durante as aulas sempre que esta atividade foi realizada (ver gráfico 13).



Gráfico 13: Evolução na criatividade da improvisação

Na consolidação destes domínios foi notória uma evolução nos alunos, quer na realização de atividades de identificação auditiva de acordes de sétima como de progressões harmónicas. Porém, devido ao número reduzido de aulas no final do período, pela realização das provas globais, não foi possível averiguar a evolução dos alunos, fora do contexto das aulas em que foi implementado esse repertório, tal como referiu a professora A (PA):

“Eu não posso relacionar isso assim diretamente, não é? Não posso dizer que há relação causa-efeito assim tão diretamente, porque depois desse trabalho não houve muitas aulas a seguir. Houve poucas aulas, entretanto acabou o ano letivo. Posso se calhar pensar na prova, nos resultados da prova, mas também não associo isso diretamente, até porque o reconhecimento de intervalos, de acordes, de progressões, também já havia sido trabalhado mesmo com outro repertório. Eu acho que sim, eu acho que ajudou ao reconhecimento auditivo, principalmente dos acordes, que foi o que foi mais trabalhado, portanto todos os acordes que faziam parte da harmonia, das funções harmónicas. Mas eu acho que a vantagem principal, a meu ver, onde eles evoluíram mais com o trabalho desse repertório foi a nível da improvisação, porque eu penso que eles compreenderam a harmonia duma outra forma e depois também conseguiram improvisar melhor. Resumindo, a maior vantagem que eu tiro deste trabalho foi uma compreensão mais aprofundada, uma melhor compreensão da harmonia”.

A nível da improvisação foi igualmente notória uma grande evolução, nomeadamente em relação à criatividade, uma vez que os alunos improvisaram quase na sua totalidade de forma livre. Alguns elementos demonstraram, ao longo do ano letivo, algumas dificuldades a nível de improvisação, contudo essas não foram visíveis aquando da execução dessa com o repertório de *Jazz*. Segundo a mesma professora:

“Sim, já respondi não é, acho que sim. Sem dúvida, porque ouvem, não é, adquiriram muito mais modelos e depois também a tendência é a reproduzir, portanto, quanto mais vocabulário se tem mais rica será a nossa linguagem. Portanto, se eles adquiriram mais vocabulário musical com este tipo de repertório, foi mais variado, portanto também é um repertório que eles agora podem usar, um vocabulário que eles podem usar, portanto, sem dúvida que a sua improvisação melhorou”.

Uma progressão em *Jazz*

“Configurando a disciplina segundo todos estes aspetos e passando a incluí-los sistematicamente nas aulas, pode(re)mos construir um conceito de FM que se pretende atual e capaz de dotar os alunos com uma base de conhecimento musical lato, analítico, reflexivo, criativo, crítico – enfim, uma disciplina para, de fato, formar musicalmente, que conduza a uma compreensão auditiva e inteligente da música e à aquisição de uma literacia musical alargada que permita não só ler mas sobretudo compreender e interpretar com sentido crítico o que se ouve e o que se produz”. (Pedroso, 2004: 16)

A disciplina de Formação Musical deve proporcionar uma aquisição de conhecimentos alargados de literacia musical, através da utilização de repertório diversificado. Deste modo, o estilo musical *Jazz* foi escolhido para a implementação nas aulas de Formação Musical de uma turma do VI grau do ensino complementar do ensino especializado da música.

A utilização de repertório de *Jazz*, teve um papel muito importante, na medida em que permite perceber a existência de vantagens na aprendizagem de diversos domínios, presentes no programa da referida disciplina, bem como a evolução dos alunos nesses domínios. Nestes estão incluídos os acordes de sétima, harmonia, melodia e improvisação como processo de criatividade musical.

Os resultados obtidos foram bastante positivos, contudo não é determinado que esta evolução ocorre na sua totalidade, uma vez que a implementação deste repertório interveio nas atividades sob a forma de consolidação dos conteúdos e não como primeira abordagem dos mesmos. Deste modo é colocada a questão se este repertório representa uma mais-valia nas primeiras abordagens destes conteúdos.

Um outro fator que considero importante para reflexão é o número reduzido de aulas (seis), nas quais foi utilizado este repertório, que pelo fato de ter sido durante um curto período de tempo, causou resultados bastante positivos.

Como propostas para a continuidade deste estudo, são colocadas algumas questões, tais como, será o repertório de *Jazz* uma mais-valia para o estudo da harmonia nos primeiros graus da Formação Musical? Será que a introdução deste repertório está dependente da faixa etária? Quais serão as vantagens ou desvantagens da implementação deste repertório, como recurso na primeira abordagem dos acordes de sétima? E muitas outras poderão ser enumeradas atendendo à diversidade de domínios que este género musical aborda.

Reflexão final

A escola do séc. XXI deve ser uma instituição bastante organizada de modo a proporcionar aos seus alunos uma boa comodidade, para que estes possam construir a sua personalidade e desenvolvam uma aprendizagem significativa.

Toda a comunidade escolar deve ser unida, de modo que todos os seus elementos em conjunto sigam a mesma direção, não havendo qualquer distinção dentro do próprio grupo de docentes, independentemente da disciplina que lecionam. Pois só com uma comunidade escolar unida, se consegue criar uma boa organização e proporcionar um bom ensino a todos os alunos.

A esta comunidade escolar deverá também aliar-se a sociedade envolvente, nomeadamente os pais e encarregados de educação pois a educação de uma criança e a sua preparação para a vida, não é feita simplesmente dentro da escola, como também fora desta. Assim deverá ser exigida a colaboração e participação dos pais e encarregados de educação na vida académica dos seus educandos.

O papel do professor é cada vez mais complexo nos dias de hoje. Tal como refere Palheiros

“Embora a investigação seja geralmente levada a cabo por especialistas das ciências humanas e sociais, o próprio professor pode desenvolver atitudes investigativas que lhe vão permitir questionar e melhorar o seu próprio trabalho, e estar atento aos resultados de estudos de investigação. Se a evolução da investigação em vários domínios pode ser útil à reflexão que o professor realiza sobre a prática pedagógica, por outro lado, as questões que os professores colocam na prática poderão e deverão proporcionar temas de estudo para os investigadores. A interação desejável entre a investigação e a prática contribuirá, certamente, para o desenvolvimento da educação musical. A investigação nesta área deveria ser uma prioridade uma vez que a educação e a música, pela sua própria natureza, são áreas em permanente evolução”. (1999:22)

Deste modo, e uma vez que a sociedade, a tecnologia e a música estão em constante evolução, este deve “perder tempo” a refletir na sua prática, pois necessita de estar constantemente atualizado uma vez que, trabalha com seres humanos, genética e culturalmente diferentes, para assim ir ao encontro das suas necessidades. Independentemente dos seus gostos pessoais. Deve ser igualmente, flexível e eclético, isto é, deve diversificar as suas práticas, nomeadamente através da tecnologia disponível na sociedade, para assim ir ao encontro dos desejos dos seus alunos e despertar o interesse e motivação dos mesmos ao longo das suas aulas. Contudo este deve também ser capaz de motivar a turma, na aprendizagem de determinados conteúdos e no desenvolvimento de atividades que não apreciam.

Para que possa realizar todo este processo de reflexão e diversificação das suas aulas, o professor deve planificar as suas aulas diariamente. É através deste instrumento que o mesmo antecipa a ação de todo o processo educativo e a reflexão da mesma, com o intuito de proporcionar um bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

É muito importante que, ao longo da aprendizagem dos alunos, a nível musical, estes tenham experimentado e tocado diversas vezes nas suas aulas, pois a música é feita e transmitida através do som e não através de símbolos ou competências adquiridas.

Relativamente à disciplina de Formação Musical, esta deve ter em atenção os seus muitos alunos que não pretendem ser profissionais da música, pelo que é importante a inclusão de uma componente de

cultura musical, com o objetivo de dar a conhecer repertório e contribuir para a formação de públicos, isto é, de ouvintes informados e esclarecidos.

Uma preparação para a música – seja como músico, seja como público informado – deve, necessária e logicamente, basear-se em música real, pelo que esta deve ser parte integrante e constante das aulas de FM. O recurso a exemplos de música real pode/deve então servir ambos os objetivos: para além de desenvolver a cultura musical dos alunos, permite abordar, trabalhar e desenvolver conhecimentos, conteúdos e competências em contexto real. Será igualmente importante englobar conhecimentos de outras áreas das ciências musicais, bem como utilizar diferentes tipos de fontes musicais em termos de épocas, estilos e origens geográficas.

A realização de um estágio de prática supervisionada na formação inicial de um professor, desempenha um papel de grande importância e pertinência, pelo fato de permitir o contato com outros contextos escolares, diferentes dos habitualmente lecionados, com o objetivo de recolher informações para a futura intervenção. Para tal foi necessário um período de observação, com o intuito de conhecer a turma e o ambiente estabelecido dentro da sala de aula e recolher dados necessários para a preparação da futura intervenção, nomeadamente estratégias e atividades adequadas para o respetivo grau de ensino.

Após este período foram lecionadas algumas aulas, as quais exigiram muita disponibilidade, esforço e empenho, por parte do professor, com o intuito de executá-las da melhor forma possível, permitindo uma boa aprendizagem por parte dos alunos. Inicialmente despertou o sentimento de receio, pelo fato de não existir qualquer experiência de docência nestes graus de ensino. Contudo este foi sendo tranquilizado durante a execução da mesma e, pelos resultados obtidos dentro da sala de aula. Assim, esta prática desempenhou uma função fulcral na formação do professor para a obtenção do grau de Mestre.

Pela existência de limitações, anteriormente referidas, neste estudo, nomeadamente o número reduzido de aulas e o espaço temporal em que foram lecionadas, são sugeridas algumas questões como propostas para uma possível continuidade deste estudo, tais como, será o repertório de *jazz* uma mais-valia para o estudo da harmonia nos primeiros graus da Formação Musical? A introdução deste repertório está dependente da faixa etária? Quais as vantagens ou desvantagens da implementação deste repertório, como recurso na primeira abordagem dos acordes de sétima?

Bibliografia

- Alvarenga, I. (2011). *A planificação docente e o sucesso do processo ensino-aprendizagem*. Dissertação de Mestrado da Universidade Jean Piaget. Cabo Verde.
- Boffi, G. (2006). *Os caminhos do Jazz*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., Biklen, S. (2003). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e métodos*. Porto: Porto Editora. junho.
- Brandt, C. (2005). *Uma introdução à Improvisação no Jazz*. Tradução Marc Sabatella. Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc.
- Bresler, L. (2000). Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. *Revista Música, Psicologia e Educação*, nº 2, pp. 5-30.
- Esteves, A. (2014). *Composição Musical na disciplina de Formação Musical no Ensino Profissional de Música*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Música, variante de Formação Musical e Música de Conjunto. outubro. Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora (4.ª ed.).
- Gainza, V. (1990). Fundamentos da Improvisação Musical. ISME. *Associação Portuguesa da Educação Musical*. Boletim nº 67. outubro/dezembro. pp. 13-16.
- Goulart, F. (2011). *Transversalidade da aprendizagem na escola: a linguagem e a leitura como fatores de integração das aprendizagens*. Relatório de estágio da Universidade dos Açores. Ponta Delgada. março.
- Hargreaves, D. (2000). Criatividade Musical e Improvisação em Jazz. *Associação Portuguesa da Educação Musical*. Boletim nº 105. pp. 5-9.
- Henriques, C & Ferreira, L. (2011). *A criatividade na aprendizagem da Formação Musical*. Dissertação de Mestrado para o Ensino Vocacional – Formação Musical da Universidade de Aveiro.
- Maio. (1995). *O Professor Aprendiz – criar o futuro*. (Orvalho, L. & Leite, E., Trad.). Programa Europeu Pera II. Departamento de Ensino Secundário. (obra original publicada em 1995).
- Libâneo, J. (2002). *Didática, Velhos e Novos tempos*. Edição do autor.
- Menezes, J. (2011). O contexto social no ensino do Jazz: a “jam session”. In *Perspetivando o Ensino do instrumento Musical no séc. XXI*. Universidade de Évora.

- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Education* 350.
- Nóvoa, A. (2011). *Pedagogia: A terceira margem do rio*. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de S. Paulo.
- Nóvoa, A. (1992). *Para uma análise das instituições escolares*. In: Nóvoa (org.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Palheiros, G. (1999). Investigação em Educação Musical: perspectivas para o seu desenvolvimento em Portugal. *Revista Música, Psicologia e Educação*. nº 1. pp. 15-26.
- Pedroso, F. (2004). A Disciplina de Formação Musical em debate: perspectivas de profissionais da música. *Revista Música, Psicologia e Educação*. nº 6. pp. 5-18.
- Pedroso, M. (2003). *A disciplina de Formação Musical: contributos para uma reflexão sobre o seu papel no currículo do Ensino Especializado de Música (Básico e Secundário)*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (Especialização em Educação Musical).
- Pinheiro, J. (1994). O Bacharelato em Formação Musical. Escola Superior de Música de Lisboa. *Associação Portuguesa de Educação Musical*. nº 81. pp. 4-7.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e Avaliação do Desempenho do Docente*. Cadernos do CCAP nº 2. junho.
- Ribeiro, A., VIEIRA, M. (2010). O ensino da música em regime articulado: projecto de investigação-acção no Conservatório do Vale do Sousa. In *Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Goiás: Universidade Federal de Goiás. Escola de Música e Artes Cénicas. pp. 1424-1434.
- Rodrigues, D. (1999). *Jazz e Multiculturalismo*. Educação, Sociedade e Culturas. nº 12. pp. 47-62.
- Smith, S. (2008). *Jazz Theory*. 4th revised edition.
- Spencer, P. (1984). Jazz in the Classroom, *British Journal of Music Education*, Volume 1, pp. 97-109. Julho.
- Stanciu, V. (2010). *A improvisação como ferramenta de desenvolvimento técnico, expressivo e musical: exemplo de aplicação prática no ensino vocacional de música*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Música – Ensino Vocacional da Universidade de Aveiro.
- Toscano, P. (2012). *Acompanhamento do professor principiante em sala de aula*. Relatório final apresentado para a Obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica. Escola Superior de Educação João de Deus.

- Vasconcelos, A. (2003). Políticas no ensino da música em Portugal nas últimas duas décadas do séc. XX: contributos para uma análise crítica, *Revista Associação Portuguesa de Educação Musical*. nº 115. pp. 14-24.
- Vasconcelos, A. (2009). Ensino Especializado da Música: um debate político em torno das políticas públicas. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*. nº 132. janeiro a junho. Lisboa. pp. 16-32.
- Vaz, M. (2011). *Conceções de futuros professores acerca da planificação do processo de ensino-aprendizagem*. Dissertação do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Ciências da Educação área de especialização em formação de professores. Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.
- Wagner, J. (1990). *O guia do Jazz – iniciação à história e estética do Jazz*, Pergaminho, Lisboa. (tradução feita por ana isabel couto)
- Willems, E. (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Bienne (Suiça). Edições Pro-Musica.
- Willems, E. (1968). *Le Jazz et l'oreille musical.*, Editions Pro Música S. à r. l. Terceira edição.

ANEXOS