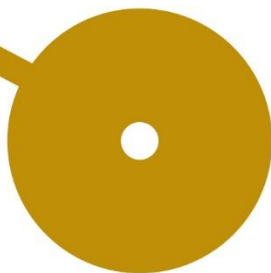


*Play by ear* – Desenvolvimento  
de habilidades auditivas na  
música improvisada e  
internalização de estruturas  
harmónicas na improvisação  
vocal jazzística

Ana Luísa Fonseca Marques

10/2021





# *Play by ear* – Desenvolvimento de habilidades auditivas na música improvisada e internalização de estruturas harmónicas na improvisação vocal jazzística

Ana Luísa Fonseca Marques

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

Professor Orientador  
Mestre Francisco Pereira

Professores Cooperantes  
Mestre Luís Castro  
Mestre Carl Minnemann



## **Agradecimentos**

Agradeço aos professores cooperantes Luís Castro e Carl Minnemann por me receberem nas suas aulas.

Agradeço as todos os colegas, amigos e família que contribuíram para a realização deste trabalho.

O meu último agradecimento dirige-se ao meu orientador, pela sua incansável disponibilidade e orientação.

## Resumo

Este relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino de Música, da ESMAE/ ESE (IPP). No primeiro capítulo pretende-se contextualizar a comunidade escolar da Jobra e, especificamente, o curso profissional de instrumentista de jazz da Art'J. No segundo capítulo é exposta toda a atividade desenvolvida no contexto da prática de ensino supervisionada, as observações, planificações, aulas lecionadas e consequentes reflexões. No terceiro capítulo apresenta-se o projeto de investigação: compreender o conceito de *play by ear* e as suas implicações na aprendizagem; recolha de estratégias, métodos e técnicas de ensino-aprendizagem sobre a internalização de estruturas harmónicas na improvisação vocal. A recolha e análise de dados é consequência da procura de conhecimento a partir da revisão bibliográfica, da concretização de um inquérito por questionário na mesma instituição escolar do capítulo II, e da realização de uma entrevista ao músico João Paulo Esteves da Silva.

A investigação analisa a ligação da aprendizagem teórico-musical com o desenvolvimento de habilidades auditivas, a partir da prática cantada; a importância do canto na aprendizagem musical, e no desenvolvimento do pensamento musical na improvisação instrumental; limitações das referências sensoriais no canto; conceptualização do som na improvisação vocal e fundamento do estudo harmónico; exercícios e estratégias de ensino-aprendizagem sobre harmonias tonais e não funcionais, no contexto da improvisação vocal.

## Palavras-chave

*Play by ear*; improvisação; habilidades auditivas; teoria musical; canto; *feedback motor*; estruturas harmónicas; improvisação vocal

**Abstract**

This report was carried out within the scope of the curricular unit of Supervised Teaching Practice, of the Master in Music Education, at ESMAE/ESE (IPP). The first chapter intends to contextualize the Jobra school community and, specifically, Art'J's professional jazz instrumentalist course. The second chapter exposes all the activity developed in the context of supervised teaching practice, observations, planning, classes taught and consequent reflections. The third chapter presents the research project: understanding the concept of play by ear and its implications for learning; collection of teaching-learning strategies, methods and techniques on the internalization of harmonic structures in vocal improvisation. The collection and analysis of data is a consequence of the search for knowledge based on a literature review, carrying out a questionnaire survey in the same school as in Chapter II, and conducting an interview with musician João Paulo Esteves da Silva.

The investigation analyzes the connection of theoretical-musical learning with the development of listening skills, based on singing practice; the importance of singing in musical learning and in the development of musical thinking in instrumental improvisation; limitations of sensory references in singing; conceptualization of sound in vocal improvisation and foundation of harmonic study; exercises and teaching-learning strategies on tonal and non-functional harmonies in the context of vocal improvisation.

**Keywords**

Play by ear; improvisation; listening skills; musical theory; voice; motor feedback; harmonic structures; vocal improvisation

# Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – GUIA DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA MUSICAL .....	2
1. Introdução .....	3
2. Caracterização do meio .....	3
3. Contextualização histórica – Art’J.....	3
4. Projeto Educativo Art’J .....	4
5. Instalações.....	4
6. Oferta formativa .....	6
8. Art’J – Curso Profissional Instrumentista Jazz.....	8
8.1. Introdução .....	8
8.2. Estrutura do Curso Profissional de Instrumentista Jazz.....	10
8.3. Docentes.....	17
8.4. Avaliação .....	18
Capítulo II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA .....	24
1. Organização da observação.....	30
1.1. Introdução .....	30
1.2. Contextualização.....	31
1.3. Metodologia .....	33
1.4. Perfil dos Alunos .....	33
1.5. Cronograma das aulas observadas.....	36
2. Aulas observadas.....	37
2.1. Aluno A .....	37
2.2. Aluno B .....	40
3. Aulas lecionadas .....	43
3.1. Aula lecionada nº 1 .....	44
3.2. Aula lecionada nº 2 .....	47
3.3. Reflexão sobre a prática lecionada .....	49
4. Conclusão reflexiva.....	51
Capítulo III – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO .....	53
1. Tema e questão de investigação.....	54
2. Revisão bibliográfica .....	56
2.1. A improvisação e o conceito de play by ear .....	56

2.2.	Diferenciação entre instrumentistas e vocalistas .....	59
2.3.	Internalização de estruturas harmónicas na improvisação vocal jazzística.....	60
3.	Metodologias e métodos .....	67
3.1.	Participantes/ procedimentos/ instrumento de recolha .....	68
4.	Análise e discussão de dados articulados .....	71
4.1.	<i>Play by ear</i> : pensamento musical na improvisação .....	71
4.2.	<i>Play by ear</i> : implicações na aprendizagem .....	72
4.3.	Relação entre a compreensão teórico-musical e o desenvolvimento de habilidades auditivas.....	73
4.4.	<i>Play by ear</i> : implicações da prática vocal na improvisação instrumental .....	74
4.5.	Referências sensoriais utilizados pelos cantores, no desenvolvimento da capacidade de afinação da altura dos sons.....	77
4.6.	Conceptualização dos sons na prática vocal improvisada.....	78
4.7.	Internalização de estruturas harmónicas.....	80
5.	Conclusão .....	83
6.	Reflexão final .....	86
7.	Bibliografia .....	87
ANEXOS.....		89
ANEXO I – Relatórios das aulas observadas .....		89
ANEXO II – Planificação das aulas lecionadas .....		167
ANEXO III – Inquérito por Questionário .....		174
ANEXOS IV –Transcrição da Entrevista .....		179

## Índice de Figuras

Figura 1 Questionário, Pergunta 1 .....	69
Figura 2, Questionário, Pergunta 2 .....	69
Figura 3, Questionário, Pergunta 3 .....	69
Figura 4, Questionário, Pergunta 4 .....	70
Figura 5, Questionário, Pergunta 6 .....	70
Figura 6, Questionário, Pergunta 5 .....	74
Figura 7, Questionário, Pergunta 7 .....	75
Figura 8, Questionário, Pergunta 8 .....	75
Figura 9, Questionário, Pergunta 10 .....	77
Figura 10, Questionário, Pergunta 9 .....	79

## Índice de Tabelas

Tabela 1, Plano de Estudos .....	10
Tabela 2, Disciplina Instrumento - Jazz .....	11
Tabela 3, Disciplina, Combo .....	12
Tabela 4, Disciplina, Orquestra de Jazz e Naípe.....	14
Tabela 5, Disciplina, Técnicas de Improvisação.....	16
Tabela 6, Cronograma das aulas observadas.....	37
Tabela 7, Observação da Prática Educativa, Aluna A .....	37
Tabela 8, Observação da Prática Educativa, Aluna B .....	40
Tabela 9, Aula Lecionada, Aluna A .....	44
Tabela 10, <i>Whisper Not</i> , Seção AA' .....	45
Tabela 11, <i>Whisper Not</i> , Seção B.....	46
Tabela 12, Aula Lecionada, Aluna B.....	47

## Lista de siglas

ART'J – Escola Profissional de Artes Performativas da Jobra  
BPM – Batidas por minuto  
CMJ – Conservatório de Música da Jobra  
E@D – Ensino à distância  
FCT – Formação em contexto de trabalho  
IJ – Curso Profissional Instrumentista de Jazz  
IPP – Instituto Politécnico do Porto  
JOBRA – Associação de jovens da Branca  
MP3 – MPEG Audio Layer 3  
PAP – Prova de Aptidão Profissional  
PC – Personal Computer  
RAM – Random Access Memory (Memória de Acesso Aleatório)  
USB – Universal Serial Bus (Porta Serial Universal)

ASSUNTO

**PARECER**

Eu, Francisco António Pereira, declaro que o trabalho final de Mestrado com o título Play by ear – Desenvolvimento de habilidades auditivas na música improvisada e internalização de estruturas harmónicas na improvisação vocal jazzística realizado pelo/a aluno/a Ana Luísa Fonseca Marques, no âmbito do Curso de Mestrado de Ensino da Música, especialização Canto Jazz, reúne as condições necessárias para submissão e defesa pública.

Porto e ESMAE, 15 de nov. de 21

O/A Professor(a) Orientador(a),



ASSINATURA

## **Introdução**

Este trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo faz-se um enquadramento da comunidade escolar Jobra e do curso profissional de instrumentista de jazz da Art'J, contexto escolar onde foi realizada a prática de ensino supervisionada.

No segundo capítulo descreve-se e reflete-se sobre as observações, planificações e aulas lecionadas, atividades essas que decorreram no contexto do estágio no ano letivo 2020/2021.

Todo o capítulo caracteriza-se por ser um documento descritivo e reflexivo sobre as aprendizagens observadas e realizadas como docente e estagiária.

No terceiro capítulo investiga-se a aprendizagem de habilidades auditivas na música improvisada e procede-se à recolha de métodos, técnicas e estratégias de ensino-aprendizagem sobre a aprendizagem de estruturas harmónicas, com finalidade prática o contexto da improvisação vocal.

O projeto tem como objetivo: compreender estratégias de ensino-aprendizagem que visam desenvolver habilidades auditivas na prática de música improvisada; a recolha de estratégias, métodos e técnicas de aprendizagem que procurem desenvolver a capacidade de ouvir e reagir a estruturas harmónicas na improvisação vocal, e que entendam as limitações das referências sensoriais no canto, e dos processos de conceptualização sonora intuitivos.

## Capítulo I – GUIA DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA MUSICAL

## 1. Introdução

Neste capítulo contextualizo o meio e a comunidade escolar onde a prática supervisionada foi desenvolvida, a escola Art’J. O documento referente ao projeto educativo da escola, que passo a citar nos seguintes subcapítulos, pode ser encontrado no site da escola e foi retirado do projeto educativo elaborado para o triénio 2019-2022, atualizado e revisto de junho de 2020.

## 2. Caracterização do meio

A Art’J encontra-se sediada na Região Centro (zona do Baixo-Vouga), no Concelho de Albergaria-a-Velha, na freguesia da Branca. O concelho está dividido em 6 freguesias: Albergaria-a-Velha e Valmaior, Alquerubim, Angeja, Branca, Ribeira da Fráguas, São João de Loure e Frossos. Segundo o Anuário Estatístico da Região Centro de 2018 (INE), residem neste concelho 24 128 habitantes, sendo as freguesias de Albergaria-a-Velha e Valmaior e Branca as que têm maior representatividade a nível de população residente, com a existência de uma média de idade de 40 anos.<sup>1</sup>

## 3. Contextualização histórica – Art’J

O Conservatório de Música da Jobra (CMJ) foi fundado a 3 de outubro de 1986 por Filipe Marques, como Escola Particular de Ensino Livre, tendo como missão a sensibilização para a música através da prática de um instrumento, assim como a divulgação e o desenvolvimento do ensino artístico, da cultura e recreio de toda a população, em especial dos jovens.

A 3 de agosto de 1994, o CMJ foi reconhecido como Escola de Ensino Oficial Artístico, podendo ministrar os cursos básicos de Piano e Viola Dedilhada. No ano seguinte, foram introduzidos os cursos de Flauta Transversal, Clarinete e, posteriormente, os cursos de Violino, Saxofone, Flauta de Bisel, Trompete e Percussão.

Em 20 de julho de 1999 recebeu autorização definitiva de funcionamento pela Direção Regional de Educação do Centro (DREC). No ano letivo 2006/2007, o Conservatório abriu o curso básico oficial da Dança, reconhecido pela DREC, sendo a única escola a ministrar este curso no distrito de Aveiro.

No ano letivo de 2008/2009, o CMJ apresentou várias novidades, com especial destaque para a abertura de dois Cursos Profissionais, de Nível IV (10º, 11º e 12º

---

<sup>1</sup> <https://jobra.pt/wp-content/uploads/2019/07/PE-ARTJ-02.pdf>

ano): Instrumentista de Sopro e de Percussão e Artes do Espetáculo – Interpretação. Em 2009/2010 abrem dois novos Cursos Profissionais de Nível IV (10.º, 11.º e 12.º ano): Intérprete de Dança Contemporânea e Instrumentista de Cordas e de Tecla.

Em 2010/2011 abre o primeiro Curso Profissional de Nível IV (10.º, 11.º e 12.º ano) de Instrumentista de Jazz em Portugal, curso pioneiro a nível nacional.

Em 2015/2016 nasce, a partir do CMJ, a ART'J – Escola Profissional de Artes Performativas da Jobra, que passa a ser a escola com a oferta formativa de ensino profissional da Jobra. Em 2017/2018 a ART'J abre o Curso Profissional de Técnico de Produção e Tecnologias da Música. Em 2019/2020 a ART'J abre o Curso Profissional de Técnico de Desporto.<sup>2</sup>

#### 4. Projeto Educativo Art'J

A Art'J – Escola Profissional de Artes Performativas da Jobra congrega, no mesmo espaço educativo, três áreas performativas - música, dança e teatro, produção e tecnologias da música e o desporto, distribuídos por 7 ofertas de ensino profissional, de dupla certificação (12.º ano e Diploma Profissional de nível IV).

O projeto educativo da Art'J é um documento orientador, onde constam, entre outros, a sua missão, visão e valores, bem como os objetivos estratégicos e as bases do modelo pedagógico da escola. O projeto educativo é um documento fundamental que cumpre a função de orientador da ação educativa e que esclarece as finalidades e funções da escola, assumindo-se como a visão autónoma da organização escolar. Integra um conjunto de documentos imprescindíveis ao bom funcionamento da escola, como os Estatutos, o Documento Base, o Plano de Ação e Melhoria, o Relatório do Operador, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades.<sup>3</sup>

#### 5. Instalações

A Art'J funciona no Centro Cultural da Branca e no edifício da Junta de Freguesia da Branca, aproveitando ainda as potencialidades do pólo onde se insere e que compreende Pavilhão Gimnodesportivo, Piscina Municipal e Campo de Jogos.

---

<sup>2</sup> <https://jobra.pt/wp-content/uploads/2019/07/PE-ARTJ-02.pdf>

<sup>3</sup> <https://jobra.pt/wp-content/uploads/2019/07/PE-ARTJ-02.pdf>

Os espaços físicos da escola estão organizados mediante as necessidades dos diferentes cursos.<sup>4</sup>

#### **Espaços de ensino geral:**

- 19 salas de aula
- 1 sala de Informática e Multimédia
- 8 arrecadações para material didático
- 2 gabinetes de trabalho para professores

#### **Espaços especializados para o ensino do Teatro e da Dança:**

- 9 oficinas e anexos
- 14 salas de trabalho
- 3 estúdios de dança com 7 anexos (vestiário, duches, sanitários)
- 6 Camarins
- 5 Salas Expressão Dramática
- 1 Arrecadação

#### **Espaços especializados para o Ensino da Música:**

- 23 salas de estudo e prática de instrumento
- 12 salas de Teoria Musical
- 1 sala de ensaio de orquestra
- 1 sala de ensaio de coro
- 7 salas de piano
- 3 salas de grupo pequeno
- 2 salas de grupo médio
- 3 salas de prática de conjunto
- 8 arrecadações

#### **Centro de Recursos da Escola:**

- 1 biblioteca
- 1 auditório
- 5 arrecadações de audiovisuais e equipamento de protecção

---

<sup>4</sup> <https://jobra.pt/wp-content/uploads/2019/07/PE-ARTJ-02.pdf>

### **Espaços Sociais e de convívio:**

- 1 sala de professores
- Diversos espaços de convívio de alunos

### **Direção, Gestão Escolar e Serviços:**

- 8 salas

## **6. Oferta formativa**

### **CMJ**

- Curso de Iniciação à Música
- Curso de Iniciação à Dança
- Curso Básico de Música
- Curso Básico de Dança

### **Art’J – Cursos Profissionais**

- Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e de Percussão (ISP)
- Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Tecla (ICT)
- Curso Profissional de Instrumentista de Jazz (IJ)
- Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea (IDC)
- Curso Profissional de Intérprete/Ator/Atriz (IAA)
- Curso Profissional de Técnico/a de Produção e Tecnologias da Música (TPTM)
- Curso Profissional de Técnico/a de Desporto

### **Made in J’**

- Cursos livres<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> <https://jobra.pt>

## 7. Modelo Pedagógico

Os cursos profissionais de artes performativas e desporto exigem estratégias e metodologias pedagógicas adequadas à prossecução do seu sucesso e à sua especificidade. Todo o funcionamento da escola é pensado para corresponder da melhor forma a estas estratégias e metodologias, potenciando o alcançar das metas e o sucesso educativo.

Entendendo a escola como o espaço para a transmissão de conhecimento e para a aprendizagem através da prática intensiva nas artes do espetáculo e desporto, podem-se destacar os seguintes aspetos:

- Adaptação dos programas e metodologias de avaliação ao aluno. Entende a escola que não há uma via para atingir o sucesso escolar mas sim várias, por vezes tantas quanto o número de alunos existentes. Significa este pressuposto que a transmissão e conhecimento é personalizada, atendendo à individualidade de cada aluno, às suas necessidades e ritmos de aprendizagem em função das suas capacidades e adaptabilidade a cada conjunto de conteúdos do currículo. Tomando como exemplo uma aula de instrumento na música, constatamos que na Art'J não existe um manual fechado de repertório mas sim um repertório adaptado ao aluno, às suas motivações e interesses. O papel do docente é mais rico, uma vez que ao invés do papel tradicional de impositor adquire dimensão de indutor e mediador, reforçando a sua relação com o aluno. Assim, para atingir uma determinada competência técnica no instrumento, os alunos de uma mesma turma poderão todos trabalhar repertórios diferentes.

- A Art'J funciona em instalações devidamente preparadas para o ensino artístico e para o desporto e reúne um conjunto de meios, fundamental ao sucesso escolar e ao enriquecimento das práticas pedagógicas. Utiliza como recursos materiais, diversos instrumentos, equipamentos e tecnologias, nomeadamente quadros interativos, projetores e sistemas de som. Nas aulas, os docentes e os alunos têm, acesso à internet para apoiarem o seu trabalho pedagógico.

- Na Art'J o conceito de turma é alargado a uma série de atividades pedagógicas em que várias turmas e alunos, de anos diferentes, se encontram e trabalham em conjunto. Devido à especificidade desta tipologia de ensino propicia-se que haja muito mais interação entre os alunos de áreas e anos diferentes. Se atendermos a alguns dos muitos exemplos existentes na escola reparamos que existem todos os anos de ensino representados em qualquer uma das orquestras e conjuntos instrumentais. Os alunos do Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea trabalham algumas disciplinas técnicas por níveis, o que permite que alunos de anos diferentes

trabalhem juntos. Os alunos do Curso Profissional de Artes do Espetáculo – Interpretação, trabalham como “corpo de teatro” da escola em diversos espetáculos e apresentações. Proporciona-se que coexistam no mesmo espaço diferentes níveis de aprendizagem, promovendo-se a partilha de conhecimento, a entreatajuda, a capacidade de ser referência e de atender aos pares, entender as diferenças e contribuir de forma efetiva para a concretização dos mais diversos projetos em grupo.

- A preparação de artistas de alto desempenho. A missão da Art’J é clara quanto à formação e qualificação através da prática intensiva e, por isso, faculta a todos os seus alunos diversas atividades onde podem desenvolver competências diretamente relacionadas com a preparação e apresentação de espetáculos. Para além de reunir no seu espaço todas as condições para que estas atividades possam ocorrer, a Art’J fomenta e privilegia os momentos de performance em contexto profissional e com os recursos técnicos e logísticos ao seu alcance. A relação com o palco e o público é favorecida durante todo o percurso do aluno na Art’J.

- A preparação de técnicos de alto desempenho, seja no Desporto ou em Produção e Tecnologias da Música é intento constante a busca por oportunidades que criem experiência efetiva e ganho inequívoco de competências. A qualidade da experiência é relevante pois entende-se que um aluno será tanto melhor preparado quanto mais desafiante for a proposta pedagógica.

- O contacto constante com a comunidade e o incentivo a uma cidadania ativa. A Art’J participa em diversas atividades e eventos regionais e nacionais, acrescentando qualidade à programação cultural de diversos municípios. Os alunos da Art’J, através dos espetáculos em que participam e do constante contacto com a comunidade, cumprem um papel importante ao nível da promoção e sensibilização para a cultura e as artes, contribuindo para uma sociedade mais crítica, mais atenta e mais solidária.<sup>6</sup>

## 8. Art’J – Curso Profissional Instrumentista Jazz

### 8.1. Introdução

O Curso Profissional de Instrumentista de Jazz (IJ) é enquadrado na família profissional de artes do espetáculo e integrado na área de educação e formação de Artes do espetáculo (212), de acordo com a classificação aprovada pela Portaria n.º 256/2005, de 16 de março. O curso profissional de instrumentista de jazz visa a saída profissional de instrumentista de jazz. O instrumentista de jazz, de nível IV, é o

---

<sup>6</sup> <https://jobra.pt/wp-content/uploads/2019/07/PE-ARTJ-02.pdf>

profissional que desenvolve a sua atividade interpretando obras, no instrumento musical da sua especialidade, executando, como solista ou em grupo, performances ao vivo ou em estúdio, como formas de expressão artística.

As atividades fundamentais a desempenhar por este profissional são:

- Interpretar e improvisar com base no repertório específico de cada instrumento, quer como solista, quer inserido em pequenas ou em grandes formações, de acordo com as várias épocas e correntes estéticas do jazz;
- Interpretar e aplicar a linguagem e taxonomia específica de cada época/corrente estética do jazz;
- Aplicar as técnicas de improvisação resultantes da análise formal e harmónica;
- Adquirir e aplicar os processos de viabilização performativa através da análise das condicionantes técnicas;
- Interagir artisticamente com os elementos das diferentes formações musicais, compreendendo a sua função dentro do próprio grupo – binómio solista/acompanhador;
- Criar arranjos para pequenas formações de jazz;
- Elaborar arranjos simples para pequenas formações de jazz;
- Elaborar partituras para as diferentes partes/instrumentos;
- Conceber e realizar trabalhos artísticos, tanto para apresentações ao vivo como para registo em suporte áudio e/ou audiovisual;
- Definir o conceito estético do trabalho artístico através da escolha de repertório e instrumentação;
- Planear e dirigir ensaios de preparação para o projeto artístico específico.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> <https://jobra.pt/wp-content/uploads/2019/07/PE-ARTJ-02.pdf>

## 8.2. Estrutura do Curso Profissional de Instrumentista Jazz

### PLANO DE ESTUDOS

<b>Componentes de Formação</b>	<b>Total de Horas</b> <sup>(a)</sup> (Ciclo de Formação)
<b>Componente de Formação Sociocultural</b>	
Português	320
Língua Estrangeira I, II ou III (b)	220
Área de Integração	220
Educação Física	140
Tecnologias da Informação e Comunicação	100
Subtotal	1000
<b>Componente de Formação Científica</b>	
História da Cultura das Artes	200
Teoria e Análise Musical	150
Física do Som	150
Subtotal	500
<b>Componente de Formação Técnica</b>	
Instrumento - Jazz	300
Combo	230
Orquestra de Jazz e Naípe	250
Técnicas de Improvisação	300
Formação em Contexto de Trabalho	420
Subtotal	1600
<b>Total de horas/curso</b>	<b>3100</b>

**Tabela 1, Plano de Estudos**

- (a) Carga horária global não compartimentada pelos três anos do ciclo de formação, a gerir pela escola no âmbito da sua autonomia pedagógica, acautelando o equilíbrio da carga anual de forma a otimizar a gestão modular e a formação em contexto de trabalho.
- (b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará, obrigatoriamente, uma segunda língua no ensino secundário.

## DISCIPLINA: INSTRUMENTO – JAZZ

Módulo Nº	Designação	Duração de referência (horas)
1	Jazz nos anos 20 e 30 (Blues, Dixieland)	50
2	Jazz nos anos 40 e 50 (Bebop)	50
3	Jazz nos anos 40 e 50 (Bebop e Cool)	50
4	Jazz nos anos 60 (Hard Bop)	50
5	Jazz a partir dos anos 70 (Electric Jazz, Jazz-Fusão, Latin-Jazz)	50
6	Jazz a partir dos anos 70 (Free Jazz)	25
7	Módulo Opcional	25
	Total de Horas	300

Tabela 2, Disciplina Instrumento - Jazz

O elenco modular da disciplina está estruturado por épocas e estilos mais influentes da história do Jazz, onde a complexidade dos conteúdos aumenta progressivamente. Esta disciplina, de prática individual, visa o desenvolvimento, no formando, de um conjunto de competências que perseguem os seguintes objectivos gerais:

- adquirir um conjunto de conhecimentos sólidos ao nível técnico, relativos ao respectivo instrumento;
- desenvolver, progressivamente, competências nas áreas da execução, da técnica e do desempenho instrumental jazzístico;
- desenvolver a capacidade de leitura à primeira vista de partituras;
- dominar e aplicar escalas e modos na improvisação;
- desenvolver a capacidade de transposição de fragmentos melódicos e harmónicos;
- compreender, executar e improvisar sobre estruturas formais e harmónicas jazzísticas;
- desenvolver a compreensão da linguagem e taxonomia do Jazz, de acordo com vários estilos/épocas: *Blues, Dixieland, Swing, Bebop, Cool, Hard Bop, Free, Bossa-Nova e Latin Jazz, Jazz-Fusão* e correntes do jazz contemporâneo;
- adquirir competências técnicas que permitam compreender, executar e improvisar frases/*grooves* em *Swing, Even 8's, Double-Time Swing* (de acordo com o repertório-tipo);

- desenvolver competências técnicas e artísticas com vista ao desempenho ao vivo e/ou em estúdio.

A disciplina de Instrumento - Jazz deverá ter uma componente de *Doubling* (Dobragem Instrumental), que está ligada a formações modernas de Jazz, surgindo associada a todos os instrumentos e visando a aquisição de conceitos básicos do domínio de outros instrumentos, tais como:

- Flauta Transversal e Clarinete: dirigido a saxofonistas;
- *Flugelhorn*: dirigido a trompetistas;
- Eufónio e Tuba: dirigido a Trombonistas;
- Percussão – Peles: dirigido a Bateristas;
- Percussão – Lâminas: dirigido a Vibrafonistas
- Teclados (Piano Eléctrico, Órgão e Sintetizadores): dirigido a Pianistas;
- Baixo Eléctrico: dirigido a Contrabaixistas;
- Guitarra Acústica Dedilhada: dirigido a Guitarristas.

No caso particular do instrumento Voz, a aquisição de conhecimentos básicos no domínio de um instrumento harmónico (Piano ou Guitarra) é essencial para o estudo e desenvolvimento do seu instrumento principal (Voz), criando uma maior autonomia e eficácia na aprendizagem individual.

A componente do *Doubling* deverá ser concretizada no Módulo Opcional, de acordo com as especificidades de cada instrumento, anteriormente elencados.

#### DISCIPLINA: COMBO

Módulo N <sup>o</sup>	Designação	Duração de referência (horas)
1	Blues e Dixieland	25
2	Bebop (Básico)	25
3	Bebop (Avançado)	25
4	Cool	25
5	Hard Bop (Básico)	25
6	Hard Bop (Avançado)	25
7	Latin-Jazz, Electric-Jazz, Jazz-Fusão	30
8	Free Jazz	25
9	Funcionamento e Dinâmicas de Grupo	25
	Total de Horas	230

Tabela 3, Disciplina, Combo

A disciplina pretende reproduzir o modelo de um pequeno *ensemble* de Jazz, podendo nela agregar representantes de todas as classes de instrumentos do curso.

Esta disciplina, de prática de conjunto, visa o desenvolvimento, no formando, de um conjunto de competências que perseguem os seguintes objectivos gerais:

- desenvolver, progressivamente, competências nas áreas da execução, da técnica e do desempenho instrumental jazzístico, em contexto de pequeno *ensemble*;
- adquirir uma correta e eficaz afinação e articulação do fraseado;
- compreender e aplicar conhecimentos relativos à improvisação, linguagem e taxonomia do Jazz, de acordo com vários estilos/épocas: *Blues, Dixieland, Swing, Cool, Hard Bop, Free, Fusion Bossa-Nova e Latin Jazz, Jazz-Fusão* e correntes do jazz contemporâneo;
- desenvolver a capacidade de realizar arranjos simples para pequena formação de Jazz;
- desenvolver as competências necessárias para a interacção e o relacionamento artístico com os elementos do combo, através da percepção e gestão de dinâmicas de grupo;
- desenvolver a capacidade de planeamento e direcção de ensaios com vista à execução e apresentação;
- compreender e relacionar a sua função na instrumentação do grupo (binómio solista/acompanhador).

## DISCIPLINA: ORQUESTRA DE JAZZ E NAÍPE

Módulo Nº	Designação	Duração de referência (horas)
1	Swing (Orquestra de Jazz) – Básico	25
2	Jazz-Fusão (Orquestra de Jazz) – Básico	25
3	Jazz contemporâneo (Orquestra de Jazz) – Básico	25
4	Swing (Orquestra de Jazz) – Intermédio	25
5	Jazz-Fusão (Orquestra de Jazz) – Intermédio	25
6	Jazz contemporâneo (Orquestra de Jazz) – Intermédio	25
7	Swing (Orquestra de Jazz) - Avançado	30
8	Jazz-Fusão (Orquestra de Jazz) - Avançado	25
9	Jazz contemporâneo (Orquestra de Jazz) - Avançado	25
10	Swing/Jazz-Fusão (Naípe) – Básico	25
11	Jazz-Fusão/Jazz Contemporâneo (Naípe) – Básico	25
12	Swing/Jazz-Fusão (Naípe) – Intermédio	25
13	Jazz-Fusão/Jazz Contemporâneo (Naípe) – Intermédio	25
14	Swing/Jazz-Fusão/Jazz Contemporâneo (Naípe) - Avançado	25
	Total de Horas	350

Tabela 4, Disciplina, Orquestra de Jazz e Naípe

A disciplina pretende reproduzir o modelo de um grande *ensemble* de Jazz, agregando nela representantes de todas as classes e de todos os anos de formação do curso, sendo que os formandos com níveis de formação mais avançados, executarão as partes instrumentais mais exigentes do ponto de vista técnico.

A área modular Orquestra de Jazz, de prática em grande conjunto, visa o desenvolvimento, no formando, de um conjunto de competências que perseguem os seguintes objectivos gerais:

- desenvolver, progressivamente, competências nas áreas da execução, da técnica e do desempenho instrumental jazzístico, inserido num grande *ensemble*;
- compreender e aplicar conhecimentos relativos à improvisação, linguagem e taxonomia do Jazz, de acordo com o repertório-tipo a interpretar;
- compreender e executar o repertório-tipo das principais correntes estéticas do Jazz, nomeadamente:
  - o *Swing* (*Blues, Dixieland, Cool, Hard Bop*, entre outros), *Jazz-Fusão* (*Funk, Latin-Jazz, Bossa-nova*, entre outros);

- Contemporâneo (a partir dos anos 80), no contexto interpretativo da Orquestra de Jazz (*Big Band*);
- desenvolver as competências necessárias para a interação e o relacionamento artístico com os elementos da orquestra e do respectivo naipe, através da percepção e gestão de dinâmicas de grupo;
- adquirir uma correta e eficaz afinação e articulação do fraseado;
- compreender e relacionar a sua função na instrumentação do grupo (binómio solista/acompanhador).

A área modular Naipe, de prática em pequeno grupo e setorial, deverá ser agrupada por famílias de instrumentos, da seguinte forma:

- Naipe de Saxofones;
- Naipe de Trombones;
- Naipe de Trompetes;
- Secção Rítmica: Piano, Guitarra, Contrabaixo, Vibrafone e Bateria;
- Voz.

Com a área modular Naipe visa-se o desenvolvimento, no formando, de um conjunto de competências que perseguem os seguintes objectivos gerais:

- desenvolver, progressivamente, competências nas áreas da execução, da técnica e do desempenho instrumental jazzístico;
- adquirir uma correcta e eficaz afinação e articulação do fraseado;
- compreender e relacionar a sua função na instrumentação do grupo (binómio solista/acompanhador).
- compreender e executar *grooves*, temas, e frases escritas, em secção, de excertos do repertório-tipo de Orquestra de Jazz e do repertório específico dos vários napes, tendo em atenção a linguagem, articulação, afinação, dinâmica e timbre;
- desenvolver a capacidade de leitura à primeira vista de partituras.

## DISCIPLINA: TÉCNICAS DE IMPROVISAÇÃO

Módulo Nº	Designação	Duração de referência (horas)
1	Improvisação Estilística - Blues e Dixieland	25
2	Treino Auditivo – Básico	25
3	Improvisação Estilística - Bebop Básico	25
4	Harmonia Jazz – Básico	25
5	Improvisação Estilística - Bebop Avançado	25
6	Treino Auditivo – Intermédio	25
7	Improvisação Estilística - Hard Bop	30
8	Harmonia Jazz – Intermédio	25
9	Improvisação Estilística – Jazz-Fusão e Free Jazz	25
10	Treino Auditivo - Avançado	25
11	Improvisação Estilística - Jazz Contemporâneo	25
12	Harmonia Jazz - Avançado	25
13	Total de Horas	300

Tabela 5, Disciplina, Técnicas de Improvisação

Esta disciplina, de prática de conjunto, aborda três grandes áreas interligadas com as técnicas de improvisação jazzística: Treino Auditivo, Harmonia Jazz e Improvisação Estilística. Desta forma, a disciplina propende o desenvolvimento da acuidade auditiva e do pensamento harmónico e melódico, de forma a atingir um controlo mais eficaz da audição interna. Visa, igualmente, a compreensão e aplicação de conceitos harmónicos e estilísticos na prática de improvisação jazzística.

A área modular Treino Auditivo visa o desenvolvimento, no formando, de um conjunto de competências que perseguem os seguintes objectivos gerais:

- desenvolver a acuidade auditiva;
- desenvolver o pensamento harmónico e melódico;
- desenvolver a audição interna;
- desenvolver o sentido de tempo e de ritmo.

Com a área modular Harmonia Jazz pretende-se o desenvolvimento, no formando, de um conjunto de competências que perseguem os seguintes objectivos gerais:

- compreender e aplicar conhecimentos harmónicos na Improvisação;
- desenvolver a capacidade de reflexão teórica acerca das estruturas harmónicas no Jazz.

Com a área modular Improvisação Estilística visa-se o desenvolvimento, no formando, de um conjunto de competências que perseguem os seguintes objectivos gerais:

- dominar e aplicar as técnicas de improvisação específicas dos principais estilos/períodos do Jazz;
- compreender e analisar solos-referência transcritos, aplicando os seus principais conteúdos na improvisação;
- desenvolver o contacto activo com conteúdos, metodologias, bibliografia e discografia de referência dos principais estilos/períodos do Jazz.<sup>8</sup>

### 8.3. Docentes

#### COORDENADOR

Carlos Mendes

#### DOCENTES

Saxofone | João Martins, Manuel Marques

Trompete | André Rocha

Trombone | Ricardo Resende

Voz | Ana Marques, Luís Castro

Piano | Pedro Neves

Vibrafone | Ricardo Coelho

Guitarra | Carlos Mendes, Guilherme Magalhães, João Freitas, Renato Dias

Contrabaixo/Baixo Elétrico | Carl Minnemann

Bateria | Nuno Oliveira, Ricardo Coelho<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Documento da Associação Nacional para a Qualificação

<sup>9</sup> <https://jobra.pt/educacao/cursos-profissionais-com-inscricoes-abertas/ensino-profissional/curso-profissional-de-instrumentista-de-jazz/>

## 8.4. Avaliação

### AVALIAÇÃO DOS ALUNOS SECÇÃO I PRINCÍPIOS ORIENTADORES

#### Artigo 122º - Objetivos e finalidades

- 1) Na avaliação dos alunos serão observados os normativos emitidos pelo Ministério da Educação.
- 2) A avaliação dos alunos incide sobre:
  - a) as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, tendo por referência os documentos curriculares;
  - b) quando aplicável, as aprendizagens essenciais, que constituem orientação curricular de base, com especial enfoque nas áreas de competências inscritas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória;
  - c) conhecimentos, aptidões e atitudes identificados no perfil profissional associado à respetiva qualificação;
- 3) A avaliação assume carácter contínuo e sistemático e tem por objetivos:
  - a) fornecer ao aluno elementos que lhe permitam gerir da melhor forma o seu próprio processo de aprendizagem. Para tanto, deve a avaliação proporcionar informação e elementos de apreciação sobre os pontos de êxito e os fatores de dificuldade encontrados na aprendizagem, suas causas e modalidades alternativas que favoreçam o sucesso;
  - b) fornecer elementos de controlo sobre a organização do processo educativo, permitindo identificar as mudanças que qualquer dos intervenientes deva introduzir para melhorar as condições de ensino/aprendizagem;
  - c) permitir a certificação das aprendizagens realizadas, nomeadamente os saberes adquiridos, as capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competência inscritas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, bem como os conhecimentos, aptidões e atitudes identificados no perfil profissional associado à respetiva qualificação.

#### Artigo 123º - Intervenientes

- 1) Intervêm no processo de avaliação:

- a) O docente;
  - b) O Aluno;
  - c) O Diretor de Turma;
  - d) O Conselho de Turma;
  - e) O Coordenador Pedagógico;
  - f) O orientador da FCT e o júri da PAP;
  - g) O tutor designado pela entidade de acolhimento de FCT, se aplicável;
  - h) Os órgãos de direção ou gestão e as estruturas de coordenação e supervisão pedagógica da escola;
  - i) Serviços com competência em matéria de apoio socioeducativo.
- 2) A intervenção e participação dos órgãos, estruturas e entidades previstos no número anterior assumem as formas estabelecidas em legislação e regulamentação específica, ou, nas matérias que se inserem no âmbito da autonomia das escolas, nos instrumentos aprovados pelos órgãos competentes, de acordo com o regime jurídico aplicável.
- 3) Podem ainda participar no processo de avaliação outros elementos que intervenham no processo formativo do aluno, nos termos estabelecidos no número anterior.

#### Artigo 124º - Avaliação interna

- 1) A avaliação interna das aprendizagens compreende, de acordo com a finalidade que preside à recolha de informação, as modalidades formativa e sumativa.
- 2) A avaliação interna das aprendizagens é da responsabilidade dos professores, formadores e dos órgãos de administração e gestão e de coordenação e supervisão pedagógica da escola.
- 3) Na avaliação interna são envolvidos os alunos, privilegiando-se um processo de autorregulação das suas aprendizagens.
- 4) O tutor intervém também na avaliação interna das aprendizagens, no âmbito da FCT.

#### Artigo 125º Avaliação formativa

- 1) A avaliação formativa, enquanto principal modalidade de avaliação, deve assumir um caráter contínuo e sistemático. Deve privilegiar a adaptação dos processos

- avaliativos aos contextos em que ocorrem e promover o ajustamento das medidas e estratégias pedagógicas em função dos objetivos pedagógicos, da diversidade das aprendizagens, dos destinatários e das circunstâncias em que são aplicadas.
- 2) A avaliação de cada módulo exprime a conjugação da auto e heteroavaliação dos alunos e da avaliação realizada pelo docente, em função da qual, este e os alunos ajustam as estratégias de ensino-aprendizagem e acordam novos processos e tempos para a avaliação do módulo.
  - 3) A avaliação de cada módulo será registada até 15 dias após a data da sua conclusão. Este registo, em formato digital no sistema de gestão escolar, é responsabilidade do docente da disciplina, cabendo ao diretor de turma a validação da avaliação.
  - 4) Atendendo à lógica modular dos cursos profissionais, a notação formal de cada módulo, a publicar em pauta, só terá lugar quando o aluno atingir a classificação mínima de 10 valores.
  - 5) Durante os 15 dias após a data de conclusão do módulo, os docentes devem realizar estratégias de recuperação de ensino-aprendizagem, com vista à recuperação dos alunos que não tenham concluído o módulo. Estas estratégias devem fazer parte da grelha de avaliação contínua do módulo em questão.

#### Artigo 126º Avaliação sumativa

- 1) A avaliação sumativa consubstancia um juízo global sobre o processo de aprendizagem do aluno.
- 2) A avaliação sumativa traduz a necessidade de informar alunos e pais ou encarregados de educação sobre o estado de desenvolvimento das aprendizagens. RI-ARTJ-03 62 3. A avaliação sumativa é formalizada pelo conselho de turma de avaliação e é da responsabilidade conjunta e exclusiva dos professores e formadores que compõem o conselho de turma. 4. A coordenação do processo de tomada de decisão relativa à avaliação sumativa, garantindo a sua natureza globalizante e o respeito pelos critérios de avaliação, compete ao diretor de turma.
- 3) A avaliação sumativa tem as seguintes finalidades:
  - a) Informar o aluno e o encarregado de educação e outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas, quando for o caso, sobre os progressos, as dificuldades e os resultados obtidos na aprendizagem, esclarecendo as causas de sucesso ou insucesso;

- b) Adequar e diferenciar as estratégias de ensino, estimulando o desenvolvimento global do aluno nas áreas cognitiva, afetiva, relacional, social e psicomotora; c. Certificar a aprendizagem realizada;
- c) Contribuir para a melhoria da qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e reforço da confiança social no seu funcionamento.

#### Artigo 127º - Processo de avaliação

- 1) A avaliação processa-se pelas seguintes tipologias: contínua e pontual, incidindo sobre as competências que integram globalmente a formação do aluno e do perfil profissional associado à respetiva qualificação, nomeadamente referente às atitudes, aquisição e aplicação de conhecimentos.
- 2) No início das atividades escolares, o Conselho Pedagógico, ouvidos os docentes e as estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, nomeadamente o Coordenador Pedagógico, define os critérios e os procedimentos de avaliação a aplicar tendo em conta a dimensão integradora da avaliação, incluindo, designadamente:
  - a) O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;
  - b) As Aprendizagens Essenciais, quando aplicável;
  - c) Os perfis profissionais e referenciais de formação associados às respetivas qualificações constantes no CNQ;
  - d) Os demais documentos curriculares respeitantes a cada curso profissional, visando, quando aplicável, a consolidação, aprofundamento e enriquecimento das Aprendizagens Essenciais.
- 3) Os domínios do saber e as competências gerais, com o seu respetivo pendor, são:
  - a) Atitudes (15%) – Ser Responsável (5%); Saber Interagir (5%); Ser Autónomo (5%);
  - b) Conhecimentos (30%) – Compreender (10%); Relacionar (10%); Organizar (10%); c) Capacidades (55%) – Ser Rigoroso (20%); Saber Interpretar (20%); Ser Criativo (15%).
- 4) Os instrumentos de avaliação que os docentes devem usar, são os seguintes:
  - a) Testes;
  - b) Fichas de trabalho (individual e de grupo);
  - c) Trabalhos de projeto (individual e de grupo);
  - d) Apresentações orais;

- e) Apresentações artísticas (espetáculos e audições públicas);
- f) Relatórios;
- g) Outros, em função da especificidade de cada disciplina/módulo e das características do aluno.

#### Artigo 128º Formalização da avaliação sumativa

- 1) A avaliação sumativa é formalizada pelo conselho de turma de avaliação tendo as seguintes finalidades:
  - a) Apreciação global das aprendizagens desenvolvidas pelo aluno e do seu aproveitamento ao longo do ano;
  - b) Atribuição de classificação final nas diferentes disciplinas, módulos, UFCD e na FCT, já concluídos pelo aluno.
- 2) A avaliação sumativa é da responsabilidade conjunta e exclusiva dos professores e formadores que compõem o conselho de turma, sob critérios aprovados pelo conselho pedagógico, sem prejuízo do disposto nos números seguintes.
- 3) A classificação de cada módulo e UFCD, a atribuir a cada aluno, é proposta pelo professor ou formador ao conselho de turma de avaliação, para deliberação, sendo os momentos de realização da avaliação, no final de cada módulo e UFCD, acordados entre o professor ou formador e o aluno ou grupo de alunos, tendo em conta as realizações e os ritmos de aprendizagem dos alunos.
- 4) Nas disciplinas cuja organização não obriga a uma estrutura modular, a classificação final da disciplina é atribuída após a sua conclusão, aplicando-se os demais procedimentos previstos no número anterior.
- 5) Do disposto nos números anteriores não pode resultar uma diminuição do reporte aos alunos e aos pais ou encarregados de educação sobre a avaliação das aprendizagens, devendo ser garantida, informação sobre a sua evolução, incluindo as áreas a melhorar ou a consolidar, a inscrever na ficha de registo de avaliação.
- 6) No que se refere à FCT, a avaliação é da responsabilidade conjunta do tutor da entidade de acolhimento e do orientador da FCT, que deve propor a classificação ao conselho de turma de avaliação.
- 7) A avaliação sumativa expressa-se numa escala de 0 a 20 valores e, sempre que se considere relevante, é acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução da aprendizagem do aluno, incluindo as áreas a melhorar ou a consolidar, a inscrever, sempre que aplicável, na ficha de registo de avaliação.

- 8) Excepciona-se do disposto no número anterior Cidadania e Desenvolvimento que, em caso algum, é objeto de avaliação sumativa.
- 9) A participação nos projetos desenvolvidos no âmbito da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento é objeto de registo anual no certificado do aluno.
- 10) As aprendizagens desenvolvidas pelos alunos no quadro das opções curriculares, nomeadamente dos DAC, são consideradas na avaliação das respetivas disciplinas, módulos, UFCD ou da FCT.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> <https://jobra.pt/wp-content/uploads/2019/06/RI-ARTJ-03-Regulamento-Interno.pdf>

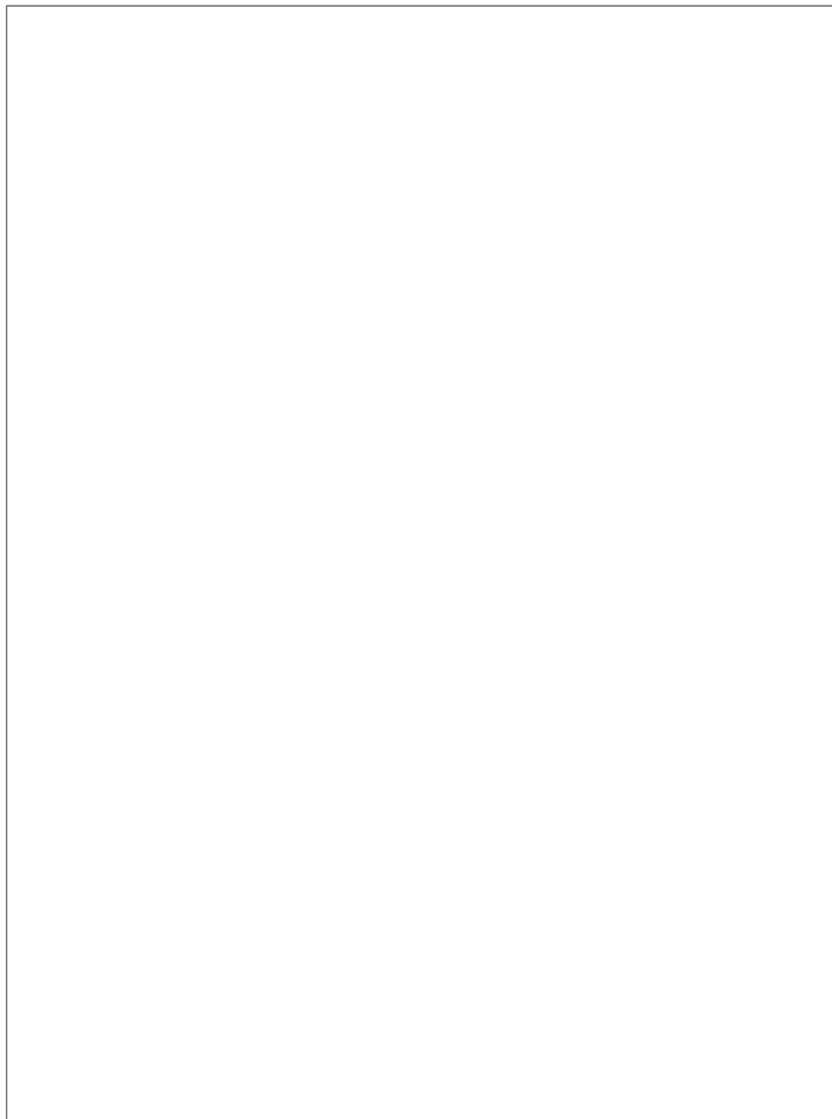
## Capítulo II – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

**Supervisão da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021**

Estagiário: Ana Luisa Marques	Instrumento: Canto	Ano/Turma: N/A
Escola   Professor Cooperante: Art'J   Luís Castro e Carl Minnemann	Nº de aula: N/A	Data: Nov/2021

**Comentário do Orientador/Supervisor**

A **Ana Luísa Marques** realizou com êxito a sua prática pedagógica e o seu estágio. As aulas às quais assisti foram cuidadosamente planificadas e lecionadas e nelas a Ana Luísa demonstrou grande capacidade de empatia e compreensão pelas dúvidas e dificuldades dos alunos. Sempre solicita para os auxiliar, demonstrou igualmente empenho elevado para cumprir com as necessidades que um percurso académico com estas características exigem. As sessões que acompanhei decorreram com qualidade pedagógica. Notou-se preocupação por parte da mestrandia em pôr em prática as sugestões dadas assim como em investigar e aprofundar as suas capacidades pedagógicas. Tendo já sido docente da Ana Luísa durante a sua licenciatura em Música na variante Jazz Canto não fiquei de forma alguma surpreendido com a sua seriedade, curiosidade e tenacidade para concluir um percurso em tudo singular pelas vicissitudes de uma época marcada pelas complexas dinâmicas sociais criadas pelo Covid 19. Em relação à sua tese creio que será um contributo para o desenvolvimento da pedagogia do Canto na sua variante Jazz e irá certamente tornar-se uma docente perspicaz, interessada e esforçada para auxiliar as aluna e alunos que com ela tiverem a oportunidade de trabalhar.



**Assinatura:**

**Supervisão da Prática Educativa - Ano letivo 2020/2021**

Estagiário: Ana Luisa Marques	Instrumento: Canto	Ano/Turma: 11/12
Escola   Professor Cooperante: Art'J   Luís Castro	Nº de aula:	Data: Nov/2021

**Comentário do Professor Cooperante**

Ana Luisa Marques assistiu, na qualidade de estagiária da ESMAE, a aulas de Instrumento (voz) lecionadas por mim, no Curso Profissional de Instrumentista de Jazz da ART'J-Escola Profissional de Artes Performativas da Jobra. Nas situações em que estive como observadora de aula, adotou sempre uma postura que permitiu que a aula tivesse o seu curso normal, conseguindo, assim, neutralizar qualquer efeito constrangedor que uma presença não habitual poderia provocar. Nas aulas que lecionou, demonstrou conhecimento técnico e científico relativamente à matéria lecionada, assim como uma comunicação muito próxima, direta e efetiva com as alunas.

Assinatura:



Assinado por: Luís Carlos  
Pinto de Castro  
Identificação: 8113546729  
Data: 2021-11-14 às 14:01:54

**Supervisão da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021**

Estagiário: Ana Luisa Marques	Instrumento: Combo	Ano/Turma: 11.IJ
Escola   Professor Cooperante: Art'J   Carl Minnemann	Nº de aula: N/A	Data: Nov/2021

**Comentário do Professor Cooperante**

A Ana assistiu, na qualidade de estagiária da ESMAE, às minhas aulas de combo do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz da ART'J - Escola Profissional de Artes Performativas da Jobra. No decorrer dessas aulas, manteve sempre uma postura muito profissional e atenta, correspondendo de forma muito positiva a qualquer questão que lhe foi colocada. A sua interação com os alunos foi clara e direta, demonstrando uma boa comunicação e bom nível conhecimento.

**ESMAE** ESCOLA SUPERIOR  
DE MÚSICA E ARTES  
DO ESPETÁCULO

**P. PORTO**

**Assinatura:**

Assinado por: **Carl Friedrich Serrano Minnemann**  
Num. de Identificação: 10714308  
Data: 2021.11.14 18:19:49 +0000



## 1. Organização da observação

### 1.1. Introdução

Qual a validade e importância da observação de aulas? Refletindo sobre esta questão, a primeira pergunta que me surge é a de compreender a importância da observação em si, desprovida do contexto de observação de aulas. O dicionário *online* infopédia define observação como: “1. ato ou efeito de observar; 2. consideração atenta de um facto para o conhecer melhor; 3 exame”.<sup>11</sup> Ao observar cria-se a oportunidade de examinar e refletir sobre uma determinada realidade. A partir da sua análise são retiradas relações que permitem inovar a forma como compreendemos e interagimos com essa determinada realidade

Parafraseando Reis (2011), a observação e a discussão de aulas, contextualizada na realidade do ensino-aprendizagem, constituem fatores decisivos na promoção da reflexão sobre a prática, no desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, na melhoria da ação educativa: “A observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola.” (Reis, 2011, p. 11)

A profissão de docente requer uma constante reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem. A partir da observação é possibilitada uma partilha do mesmo espaço de ensino-aprendizagem, e esse espaço de abertura que se cria sobre as práticas pedagógicas, possibilita a interação entre docentes:

“(…) o professor tem a possibilidade de seleccionar tanto o foco da observação como a pessoa que considera mais qualificada para o observar e apoiar o seu desenvolvimento profissional. Pretende-se a criação de um clima de respeito, apoio e desenvolvimento mútuos.” (Reis, 2011, p. 12).

A reflexão que advém desta partilha fomenta uma constante possibilidade de inovação sobre as práticas pedagógicas do docente e conseqüentemente, uma constante inovação da prática pedagógica escolar:

Reis (2011), define algumas finalidades da observação de aulas (Reis, 2011, p. 12), quatro dessas finalidades que me interessa mencionar:

---

<sup>11</sup> Retirado de <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/observa%3%a7%3%a3o>

- Diagnosticar os aspetos/as dimensões do conhecimento e da prática profissional a trabalhar/melhorar;
- Estabelecer as bases para uma tomada de decisão fundamentada sobre o processo de ensino e aprendizagem;
- Proporcionar o contato e a reflexão sobre as potencialidades e limitações de diferentes abordagens, estratégias, metodologias e atividades;
- Desenvolver diferentes dimensões do conhecimento profissional dos professores.

Concluindo, no contexto das práticas pedagógicas, considero que a observação cria a possibilidade de aceder às estratégias e metodologias de ensino utilizadas, às atividades educativas realizadas e às interações entre aluno e professor (Reis, 2011) e permite aceder, tanto ao currículo implementado, como à adaptação desse currículo, motivada por ir de encontro às necessidades individuais do aluno.

Para além disso, a observação no contexto das práticas pedagógicas surge como um processo de interação profissional em que se cria a oportunidade de partilhar as práticas educativas entre professores e consequentemente, motivar a inovação no desenvolvimento individual do docente, no desenvolvimento coletivo dos docentes e, num contexto mais abrangente, nas práticas da comunidade escolar.

Nos seguintes subcapítulos, contextualizo a prática de ensino supervisionada relatando os acontecimentos base para a sua compreensão e, de seguida, descrevo a metodologia utilizada. De seguida, apresento um perfil das alunas das aulas observadas na disciplina de instrumento, alunas essas a que dou o nome de aluna A e aluna B. Segue-se o cronograma das aulas observadas.

No subcapítulo das aulas observadas procedo à descrição e reflexão das duas lecionadas. A escolha das duas observações vem no decorrer dos conteúdos que abordo nas aulas lecionadas, com ambas as alunas. Considerarei importante considerar as duas tipologias de aulas que decorreram durante o ano letivo. Assim, a tipologia da primeira observação é de *E&D* e da segunda observação é presencial. As restantes observações encontram-se em anexo. No subcapítulo das duas aulas lecionadas apresento a sua descrição e posterior reflexão. Concluo com uma reflexão sobre a prática de ensino supervisionada.

## 1.2. Contextualização

Com o objetivo de iniciar a prática de ensino supervisionada foi estabelecido contato com os professores Luís Castro, professor de instrumento, e Carl Minnemann,

professor de combo, no sentido de pedir permissão para observar as suas aulas e determinar possibilidades de horários. As observações iniciaram na primeira semana de janeiro e terminaram na primeira semana de junho.

No contexto das aulas de instrumento observei duas alunas, do 11º e do 12º ano respetivamente. Sobre os horários, com a aluna do 11º ano observei duas aulas seguidas às terças-feiras, no bloco das 9h50 e das 10h50, e com a aluna do 12º ano observei um bloco de aula, às quartas-feiras no bloco das 9h00. As aulas de combo do 11.IJ com três blocos semanais seguidos, decorriam às terças-feiras com início às 14h30 e término às 17h10, no qual tive a oportunidade de observar o primeiro bloco (14h30-15h20). Cada bloco de aula tem a duração de 50 minutos.

Para além destas aulas, observei uma *masterclass* de canto, no dia 21 do mês de junho, com a cantora Rita Maria. A *masterclass* teve a duração total de 7h, e decorreu no horário das 9h00 às 17h00, contextualizada na penúltima FCT do ano letivo.

Devido à situação pandémica foi-me permitido realizar o estágio na instituição escolar onde sou docente da disciplina de Instrumento (Canto) do Curso IJ.

Considero que houve dois benefícios de realizar o estágio na instituição que me é familiar. Primeiro, o facto de conhecer os conteúdos programáticos e o programa curricular permitiu contextualizar as observações e a prática lecionada, dentro do plano de estudos de cada disciplina e de cada módulo. O conhecimento sobre o programa curricular permitiu uma reflexão mais clara sobre a sua aplicação e adaptação, consoante as necessidades individuais ou de grupo dos alunos. A segunda razão prende-se especificamente com as aulas de instrumento e relaciona-se com a licença de paternidade do professor de instrumento. Na sua ausência, atuei como professora substituta e tive a oportunidade de estabelecer um contato próximo com as suas alunas, refletindo sobre os seus perfis e necessidades enquanto alunas. Considero que a relação professor-aluno que estabeleci no papel de professora substituta, desmistificou a minha presença nas aulas observadas e permitiu que as aulas lecionadas não tomassem como ponto de partida o estabelecimento de uma relação inicial.

Considero também que houve duas condicionantes. Primeiro, o segundo benefício foi ao mesmo tempo, uma condicionante pois não me permitiu realizar as observações de uma forma semanalmente consistente. Segundo, o facto de realizar a observação na escola onde trabalho impossibilitou a reflexão sobre o termo de visibilidade e de comparação que poderia existir entre a escola onde leciono e outra comunidade escolar.

Sobre a tipologia das aulas, decorreram de duas formas: presencial e em contexto de E@D a partir da plataforma *Microsoft Teams* (plataforma utilizada desde o ano letivo 2019/2020), com tipologia de aulas síncronas e assíncronas.

A tipologia de E@D foi motivada pela situação pandémica, que acabou por alterar o calendário escolar: houve uma interrupção letiva do dia 22 de janeiro ao dia 5 de fevereiro em que as atividades letivas foram interrompidas; no dia 8 de fevereiro as aulas retomaram em contexto de E@D e prolongaram-se até ao dia 19 de abril.

### 1.3. Metodologia

Na elaboração da recolha de dados das observações, optei por utilizar uma metodologia de escrita exaustiva dos eventos da aula, recriando o decorrer da aula de forma cronológica e, por vezes, apoiando-me em citações, tanto do professor como dos alunos, que considere interessantes de relatar. No decorrer da grelha faço algumas observações que considero importantes para recriar o momento da aula, como observações sobre o espaço da sala, os recursos didáticos utilizados, as posturas tanto do professor como dos alunos, ou sobre a concretização dos exercícios propostos.

As grelhas de observação que utilizei tem a tipologia de grelha de fim (semi)aberto.

### 1.4. Perfil dos Alunos

A aluna A frequenta o 11º ano do Curso Instrumentista de Jazz, no instrumento de canto. Após o termino do curso tem como objetivo ingressar numa licenciatura em Canto Jazz.

Como pretende seguir com os estudos jazzísticos e vocais após o termino do curso profissional, o seu trabalho na disciplina é bastante consistente e os conteúdos programáticos abordados correspondem quase na íntegra a todos os itens abordados no módulo 4 e 5, módulos do ano letivo que a aluna frequenta.

Aluna assídua, pontual, com uma boa atitude na sala de aula e com uma excelente rotina de estudo semanal. Apesar do seu estudo individual ser regular em termos de quantidade, não é tão regular em termos de qualidade. Observa-se que a aluna não sabe estudar com máxima eficiência todos os conteúdos abordados, e que muitas vezes descuida a sua qualidade sonora na prática de exercícios técnicos e de repertório.

Considero que as dificuldades mais evidentes na prática vocal são saber cuidar seriamente do seu treino físico vocal, potenciar a sua projeção vocal, entoar e memorizar a sonoridade das escalas abordadas, trabalhar repertório *bebop*, explorar com a prática de *scat* e desenvolver uma abordagem motívica à improvisação.

Ao longo do período das observações a aluna registou um grande índice de desenvolvimento em todas as temáticas abordadas, superando muitas das suas dificuldades e tornando-se muito mais consciente sobre os diversos aspetos da aprendizagem musical e da prática vocal.

Apesar do seu objetivo futuro de ingressar no ensino superior, a certo ponto das observações, a aluna partilha que o estilo *jazz* não é o estilo que mais gosta de cantar, sentindo-se mais ligada ao *Pop*, *Soul* e ao *R&B*. A este ponto, acontece uma adaptação curricular em que diferentes conteúdos técnicos e musicais são abordados sobre dois temas livres, escolhidos pela aluna.

A aluna B frequenta o 12º ano do Curso Instrumentista de Jazz, no instrumento de canto. Aluna interessada, assídua, pontual, com uma boa atitude na sala de aula e trabalhadora no seu estudo individual. A aluna não tem como objetivo ingressar no ensino superior, contudo, considero que todo o trabalho desenvolvido pela aluna, no âmbito da disciplina é desenvolvido de uma forma muito séria e regular.

O maior interesse da aluna é o canto no contexto do teatro musical. Sendo o seu último ano do curso a aluna desenvolve, ao longo de todo o ano letivo, a sua Prova de Aptidão Profissional. A PAP consiste na elaboração de um trabalho que contempla tanto um relatório escrito como uma parte prática de performance musical, sendo que os temas são escolhidos desenvolvidos pelos alunos, com o auxílio de um professor orientador. Como o maior interesse da aluna é o teatro musical, decide como tema da sua PAP, uma adaptação do musical *Grease* e tem como orientador o seu professor de instrumento.

Os módulos associados ao 12º ano são o módulo 7 e 8 e observa-se que existe uma completa adaptação do programa curricular do módulo 8 (*free jazz*), visto que os conteúdos programáticos tratam essencialmente da construção da componente prática da PAP. O trabalho desenvolvido pela aluna foca essencialmente componentes de técnica vocal associados ao teatro musical, como a potencialização da projeção vocal, o fortalecimento da musculatura laríngea, a exploração do modo *vocal belting*, a expressão musical sobre o texto lírico e a construção de uma relação entre o gesto corporal com a expressão musical.

Considero que as maiores dificuldades da aluna estão relacionadas com a potenciação do seu som (projeção vocal), com a utilização do modo *belting*, com a exploração corporal associada à expressão musical e com a personificação da sua

imagem e da sua voz, no contexto do teatro musical. Considero que a sua falta de confiança é um entrave a todas estas aprendizagens.

Ao longo de toda a observação, a aluna registou um grande desenvolvimento a todos os níveis da aprendizagem musical e vocal. O seu trabalho sobre a PAP foi construído de forma exímia.

## 1.5. Cronograma das aulas observadas

Cronograma das aulas observadas								
Data	Ano	Disciplina	Módulo	Professor	Aluno(s)	Aulas observadas	Tipologia	Duração
05/01/2021	11.IJ	Instrumento	4	Luís Castro	A	1	presencial	50 min
06/01/2021	12.IJ-1	Instrumento	7	Luís Castro	B	1	presencial	50 min
13/01/2021	12.IJ-1	Instrumento	7	Luís Castro	B	2 e 3	presencial	1h40
20/01/2021	12.IJ-1	Instrumento	7	Luís Castro	B	4	presencial	50 min
09/02/2021	11.IJ	Instrumento	4	Luís Castro	A	2 e 3	E@D/ Teams	50 min
09/02/2021	11.IJ	Combo	5	Carl Minnemann	7	1	E@D/ Teams	50 min
16/02/2021	11.IJ	Instrumento	4	Luís Castro	A	4 e 5	E@D/ Teams	1h40
17/02/2021	12.IJ-1	Instrumento	7	Luís Castro	B	5 e 6	E@D/ Teams	1h40
23/02/2021	11.IJ	Instrumento	4	Luís Castro	A	6 e 7	E@D/ Teams	1h40
23/02/2021	11.IJ	Combo	5	Carl Minnemann	7	2	E@D/ Teams	50 min
24/02/2021	12.IJ-1	Instrumento	7	Luís Castro	B	7	E@D/ Teams	50 min
02/03/2021	11.IJ	Instrumento	4	Luís Castro	A	8 e 9	E@D/ Teams	1h40
02/03/2021	11.IJ	Combo	5	Carl Minnemann	7	3	E@D/ Teams	50 min
09/03/2021	11.IJ	Instrumento	5	Luís Castro	A	10 e 11	E@D/ Teams	1h40
09/03/2021	11.IJ	Combo	5	Carl Minnemann	7	4	E@D/ Teams	50 min
10/03/2021	12.IJ-1	Instrumento	7	Luís Castro	B	8 e 9	E@D/ Teams	1h40
16/03/2021	11.IJ	Instrumento	5	Luís Castro	A	12 e 13	E@D/ Teams	1h40
17/03/2021	12.IJ-1	Instrumento	8	Luís Castro	B	10	E@D/ Teams	50 min
06/04/2021	11.IJ	Instrumento	5	Luís Castro	A	14 e 15	E@D/ Teams	1h40
06/04/2021	11.IJ	Combo	5	Carl Minnemann	7	5	E@D/ Teams	50 min
07/04/2021	12.IJ-1	Instrumento	8	Luís Castro	B	11	E@D/ Teams	50 min
13/04/2021	11.IJ	Instrumento	5	Luís Castro	A	16 e 17	E@D/ Teams	1h40
13/04/2021	11.IJ	Combo	5	Carl Minnemann	7	6	E@D/ Teams	50 min
20/04/2021	11.IJ	Instrumento	5	Luís Castro	A	18 e 19	presencial	1h40
20/04/2021	11.IJ	Combo	6	Carl Minnemann	7	7	presencial	50 min
21/04/2021	12.IJ-1	Instrumento	8	Luís Castro	B	12	presencial	50 min
04/05/2021	11.IJ	Combo	6	Carl Minnemann	7	8	presencial	50 min
11/05/2021	11.IJ	Instrumento	5	Luís Castro	A	20 e 21	presencial	1h40
12/05/2021	12.IJ-1	Instrumento	8	Luís Castro	B	13	presencial	50 min
18/05/2021	11.IJ	Instrumento	5	Luís Castro	A	22 e 23	presencial	1h40
11/05/2021	11.IJ	Combo	6	Carl Minnemann	7	9	presencial	50 min
18/05/2021	11.IJ	Combo	6	Carl Minnemann	7	10 e 11	presencial	1h40

19/05/2021	12.IJ-1	Instrumento	8	Luís Castro	B	14	presencial	50 min
01/06/2021	11.IJ	Combo	6	Carl Minnemann	7	12	presencial	50 min
21/06/2021	10º/ 11º/12º	Masterclass		Rita Maria	vários	1	presencial	7 h

Tabela 6, Cronograma das aulas observadas

## 2. Aulas observadas

Neste capítulo, partilho a descrição de duas observações feitas no âmbito da prática de ensino supervisionada. A escolha destas duas observações alia-se com três razões distintas. Primeiro tive como objetivo exemplificar as práticas educativas das duas aulas de instrumento observadas. Segundo pretendi contextualizar as duas tipologias de ensino-aprendizagem utilizadas neste ano atípico, a primeira referente a uma aula em E@D e a segunda referente a uma aula presencial. Terceiro, a escolha específica destes dois registos de observação teve como intuito fazer uma ponte e elucidar sobre as razões para a escolha dos conteúdos abordados, no contexto das duas aulas lecionadas.

### 2.1. Aluno A

#### Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Ana Luisa Marques	Disciplina: Instrumento - Jazz	Ano/Turma: 11.IJ
Escola   Professor: Art'J   Luís Castro	Nº de aula: 6 e 7	Data: 23/02/2021

Tabela 7, Observação da Prática Educativa, Aluna A

#### Registo de observação diário

Os objetivos da aula foram distribuídos em dois momentos. A aula síncrona, que será dedicada ao estudo das camadas harmônicas do tema *There will never be another you*, e a aula assíncrona, que será dedicada à gravação de conteúdos para o exame.

Sendo que a aluna já iniciou o estudo sobre as diferentes camadas harmônicas (fundamentais, terceiras, quintas e sétimas), o professor anuncia que pretende fazer uma abordagem nova ao mesmo conteúdo: a aluna irá construir uma linha melódica

improvisada que ligue as fundamentais e irão utilizar como recurso um *play along*, para ouvir o contexto harmónico-rítmico.

Para iniciar o trabalho, primeiro exemplifica o exercício cantando uma linha muito simples, diatónica e construída por grau conjunto, cantando com nome de notas. Depois de cantar explica à aluna metaforicamente, o saber cantar fundamentais, como saber palavras e saber construir linhas improvisadas que liguem fundamentais, como conseguir saber construir frases.

A aluna experimenta o exercício sobre os primeiros quatro compassos do tema. Observo que a aluna tende a fazer movimentos desnecessários para chegar à próxima tónica. O professor experimenta um exercício de imitação no mesmo excerto de quatro compassos, ele canta e a aluna imita. De seguida, o professor propõe que a aluna cante uma linha sozinha.

Observo que a aluna começa a cantar a tónica do tema com uma afinação bastante alta. Para começar o exercício e o primeiro instinto da aluna é tocar a tónica (mi bemol) no teclado para se autocorriger. O professor corrige o seu processo afirmando que a aluna não deve autocorriger a sua afinação utilizando o teclado, deve antes utilizar o seu ouvido, pois no contexto da performance utiliza apenas a voz. A aluna faz outra tentativa desta vez bem-sucedida.

O professor explica o propósito do exercício e propõe um plano de estudo: continuar a praticar da mesma forma fragmentada e aumentar a velocidade progressivamente até chegar à velocidade pretendida. Faz uma advertência de estudo, não quer que a aluna grave *layers* mas sim que pratique construindo linhas improvisadas, a ligar as diferentes notas do acorde:

- 1) frases que liguem as fundamentais;
- 2) frases que liguem as terceiras;
- 3) frases entre fundamentais e terceiras sendo que as fundamentais devem resolver, e as terceiras devem adquirir a funcionalidade musical de pergunta;
- 4) criar frases entre terceiras e quintas sendo que a quinta do acorde pergunta e a terceira do acorde resolve.

A pedido do professor, a aluna experimenta ligar as terceiras. Observo que a aluna sabe a sonoridade das terceiras, mas tem dificuldades em ligá-las. O professor reforça o plano de estudo, em que depois de conseguir cantar linhas improvisadas de forma confortável deverá subir progressivamente o metrónomo. O próximo passo será começar a experienciar, para além do discurso diatónico, o discurso cromático. Para explorar o discurso cromático deverá voltar às camadas mais simples de ligar,

fundamentais e terceiras. Exemplifica cantando uma linha cromática sobre o *play along*, continuando a cantar com nome de notas.

O professor resume o plano de estudo completo, exemplifica o exercício outra vez, descuida o som propositalmente e pede para a aluna detetar o erro. A aluna não identifica imediatamente o erro, então o professor responde que o erro estava no cuidado a ter com o som: “a forma como comunicas essas notas é muito mais importante do que as notas que estás a cantar, porque a forma como a estás a cantar não é convincente”. Comunica que, para além da concretização técnica do exercício em si é necessário ter consciência corporal e consciência sobre o cuidado sonoro.

O segundo bloco será feito de forma assíncrona e terá como objetivo a continuação das gravações para o exame. Fazem a revisão dos exercícios a gravar:

- 1) Escalas – gravação áudio sendo que não deverá concretizar todos os padrões sobre a mesma escala, mas sim escolher um padrão/modo específico para cada escala (escalar, terceiras, sequência de terceiras, improvisação com escalas, entre outros);
- 2) Repertório: *There will never be another you*, *Stella by Starlight* e *Blues for Kramer*.

### **Reflexão**

Considero que o objetivo desta aula, improvisação com as diferentes camadas harmônicas, não seria possível se essas camadas não tivessem sido estudadas previamente pela aluna. A abordagem deste conteúdo alia um processo técnico a um processo criativo, processo de construção de referências auditivas sobre as diferentes notas que definem a harmonia, conjugado com a sua aplicabilidade final criativa, ou seja, a de conseguir improvisar, de forma tonal, com linhas melódicas que realçam a harmonia.

O professor utiliza diferentes estratégias de aprendizagem para a compreensão e o saber prático que o exercício envolve, tal como a demonstração “primeiro exemplifica o exercício cantando uma linha muito simples, diatónica e construída por grau conjunto”, e a repetição “no mesmo excerto de quatro compassos, ele canta e a aluna imita.”. De seguida, a aluna explora autonomamente o exercício.

Sobre a componente de compreensão/explicação do exercício é de realçar a metáfora que o professor estabelece entre a aprendizagem da linguagem e a aprendizagem musical: “Depois de cantar explica à aluna metaforicamente, o saber cantar fundamentais como saber palavras, e saber construir linhas improvisadas que liguem fundamentais, como conseguir construir frases.”

Realço também a importância que o professor dá à construção de referências auditivas, desprovidas do apoio da nota física no teclado: “(...) o primeiro instinto da aluna é tocar a tónica (mi bemol) no piano para se autocorriger. O professor corrige-a neste sentido afirmando que a aluna não deve autocorriger a sua afinação utilizando o instrumento, deve antes utilizar o seu ouvido, pois no contexto da performance, utiliza apenas a voz.”.

Do ponto de vista técnico físico, e ainda que o objetivo do exercício seja de técnicas de improvisação, foca a importância de continuar a cuidar do som: “Comunica que, para além da concretização técnica do exercício em si é necessário ter consciência corporal e consciência sobre o cuidado sonoro.”

Por último considero importante realçar o resumo e a elaboração do plano de estudo sobre este conteúdo, que sucede à prática da aula.

## 2.2. Aluno B

### Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Ana Luisa Marques	Disciplina: Instrumento - Jazz	Ano/Turma: 12.IJ-1
Escola   Professor: Art’J   Luís Castro	Nº de aula: 14	Data: 19/05/2021

Tabela 8, Observação da Prática Educativa, Aluna B

### Registo de observação diário

A aula tem como objetivos praticar exercícios de aquecimento vocal e trabalhar repertório. O tema abordado é o *Hopelessly Devoted to You*, com a perspetiva da aluna entrar em contato com a sua imagem refletida num espelho, enquanto canta a melodia.

No início da aula, o professor senta-se ao piano e a aluna está de pé. O professor pergunta à aluna que exercícios quer fazer no aquecimento. A aluna não consegue decidir. O professor pede-lhe para escolher um exercício da sua rotina de estudo presente. Após alguns momentos a refletir a aluna decide começar com o exercício *humming* no padrão 13. O professor pergunta se o intervalo é de 3 menor e ela responde que sim. O professor pergunta em que nota começam e a aluna responde fá abaixo do dó central. O professor explica que vai tocar uma tríade maior e a aluna vai

cantar 35 em relação à tríade. A aluna canta com o padrão 35353 e ascendem por meios tons. Chegam ao registo médio da aluna.

A aluna considera que o exercício não correu bem. O professor pergunta porquê ao que ela responde que não está a conseguir sustar o ar. O professor volta a perguntar porquê e a aluna não responde. O professor justifica que poderá ser por estarem no período da manhã e, por isso, o seu suporte pode estar ainda inativo, e as suas cordas vocais podem também estar inativas, e não preparadas para vibrar na plenitude: “estás a gastar muito ar por ser de manhã e as cordas vocais não estão a vibrar o suficiente para reter o ar”.

Pergunta: “que tipo de exercícios podemos fazer para as cordas vocais vibrarem de forma sincronizada, e que sonoramente soe a som cheio?”

A aluna responde *tongue thrill* e o professor concorda. Contudo, partilha uma segunda ideia, cantar em ataque glotal com um padrão simples, pelo simples facto do ataque glotal preparar as cordas vocais para cantar antes da emissão vocal acontecer.

Cria um exercício que partilha com a aluna - nota longa em 6 tempos, que resolve com 171 no tempo 7, 8 e 9 da estrutura. Ao todo o exercício terá a duração de três compassos e será feito com a vogal “a”, em ataque glotal, e uma segunda vez em *tongue thrill*. Começam no registo grave da aluna e ascendem até ao seu registo médio, por meios tons. A certo ponto, no registo médio da aluna, o professor sugere juntar uma dinâmica de crescendo e decrescendo que acompanhe o exercício, tanto sobre o ataque glotal como no *tongue thrill*. A aluna tem dificuldades em juntar dinâmicas e não consegue sustar o ar até ao fim. O conselho do professor é gerir o ar, explica que está a começar com uma dinâmica muito forte, e que por isso não consegue gerir o ar até ao fim: “isto é uma questão de conheceres o teu corpo e fazeres a gestão do teu ar”. Praticam o exercício com melhores resultados.

Iniciam o estudo do repertório. O professor pede-lhe para ir para a frente do espelho. Cantam o tema *Hopelessly devoted to you*.

A aluna canta, e entre frases exclama barulhos de frustração. O professor pára e pergunta o que se passa. A aluna afirma que está nervosa. O professor pergunta porquê e a aluna confessa que é por estar em frente ao espelho. O professor afirma que há duas formas de lidar com o espelho, uma delas é pensar que a imagem refletida no espelho não é a aluna, mas sim uma outra pessoa que ela comanda. Explica esta imagem, ao comandá-la, manda-lhe levantar o braço direito e ela levanta. A aluna não compreendeu e o professor explica de outra forma: “é uma noção imaginária, abstrata, olhares ao espelho e pensares que és outra pessoa, é olhar para a realidade de outra perspetiva”. Explica que neste exercício, ao comandar o corpo como se fosse outra pessoa trabalha-se a despersonalização. Dá o exemplo das

séries de animação *The Simpsons* e *Family Guy*, em que uma só pessoa faz a voz de uma série de personagens distintas, e em como estes atores utilizam as ferramentas do seu corpo para criar outras personagens: “a ideia é despertar uma imaginação em que quem está em frente ao espelho não és tu”.

Explica que a segunda forma de lidar com isso é assumir que quem está em frente ao espelho é a aluna, mas como um reflexo da sua realidade, uma realidade que não projeta nem os seus medos nem as suas frustrações.

Voltam a cantar o tema. O professor olha para q aluna e engana-se a tocar a harmonia. Automaticamente a aluna volta a ficar nervosa e volta a fazer barulhos de frustração. O professor afirma que ela deveria controlar os seus tiques nervosos principalmente em contextos de ensaio e de concerto.

O professor coloca uma garrafa de água em frente ao espelho e a aluna canta as duas primeiras frases melódicas a olhar para a garrafa como se fosse uma pessoa. Voltam a experimentar, desta vez em frente ao espelho sem a garrafa.

O professor lança-lhe um desafio que me envolve, que vai contra o objetivo de um observador mas que como observadora posso registar. Pede à aluna para olhar para mim enquanto canta.

A aluna canta as primeiras duas frases a olhar para mim e a desviar o olhar várias vezes. O professor faz essa observação e pede à aluna para tentar outra vez. Desta vez, a aluna consegue olhar para mim durante mais tempo.

O professor observa que sem máscara, a partilha da expressão seria ainda maior. Volta a referenciar os tiques nervosos da aluna, tanto os sonoros como os físicos, como abanar ou coçar as mãos e de como essa postura pode influenciar o resto da banda em contexto de ensaio. Pergunta como foi o ensaio ontem com um dos alunos do curso, que cantará em dueto uma das músicas com a aluna. A aluna responde que o aluno estava um pouco nervoso. O professor faz uma pergunta hipotética: “será que o facto de transmitires uma atitude nervosa poderá estar a influenciar o nervosismo dele?”

### **Reflexão**

Esta foi a última observação das aulas desta aluna. Numa primeira abordagem, o objetivo desta aula aborda o trabalho técnico físico necessário para se cantar em contexto de teatro musical, através da prática de exercícios de aquecimento. No objetivo do repertório é explorado o canto e o corpo como projeções de uma personagem teatral e musical. O método utilizado pelo professor para fazer esta exploração é um espelho, sendo que a aluna deve lidar com a sua própria imagem refletida.

Considero interessante o facto do professor delegar à aluna, no início da aula, a escolha de exercícios de aquecimento. Na minha opinião, esta abordagem para com a aluna desenvolve as capacidades de autonomia e impele à construção da auto confiança.

Importa-me referir a reação da aluna à sua imagem refletida no espelho, reação essa que motivou a planificação da minha aula lecionada a esta aluna. Numa tentativa de abordagem à personificação da melodia, o professor “Pede à aluna para olhar para mim enquanto canta”. Apesar de me ter retirado da minha posição de observadora não participante, considero que foi uma estratégia interessante de abordar a mesma questão sob um ponto de vista mais real, que tem como imaginário um público.

Considero que, no bloco de aula observada, a aluna não conseguiu concretizar o segundo objetivo proposto. Contudo, foram criadas ferramentas para a aluna continuar a desenvolver este trabalho.

### 3. Aulas lecionadas

Sobre as aulas lecionadas apenas tive a oportunidade de lecionar duas, uma com a aluna de instrumento do 11º e outra com a aluna do 12º ano. As duas aulas tiveram a presença do professor orientador e do professor cooperante. As planificações tiveram em conta tanto os conteúdos específicos abordados na disciplina, como as necessidades individuais de cada uma das alunas.

A planificação da aula da aluna A foi inspirada numa aula observada de combo. Importa referir que a aluna A é também uma das alunas da disciplina de combo. Assim, pareceu-me pertinente adaptar e desenvolver as práticas sugeridas pelo professor de combo, no contexto da aula de instrumento lecionada. A aula de combo decorreu no dia 18 de maio, foi a penúltima aula antes do término das observações de combo e pode ser encontrada no anexo I.

Os conteúdos de ambas as planificações e a abordagem sobre as práticas de ensino foram previamente articuladas com o professor cooperante.

### 3.1. Aula lecionada nº 1

Nome do aluno	Aluno A
Ano/ turma	11.IJ
Disciplina	Canto Jazz
Módulo	5
Professor orientador	Francisco Pereira
Professor Cooperante	Luís Castro
Data	25/05/2021
Horário	10h50 – 11h40

Tabela 9, Aula Lecionada, Aluna A

#### Enquadramento das atividades

O planeamento desta aula foi enquadrado tanto no decorrer dos conteúdos programáticos previstos para o módulo 5, como no trabalho desenvolvido com o professor de instrumento.

O plano de aula foi previamente discutido com o professor cooperante e abordou uma técnica de improvisação, dentro da abordagem tonal, no estudo do tema *Whisper Not*, tema esse que seria um dos conteúdos do exame final do módulo.

#### Objetivos/ competências

##### Generais

- Dar continuidade aos conteúdos abordados na disciplina
- Improvisação no tema *Whisper Not*
- Abordagem teórica - análise harmónica
- Abordagem prática - técnicas de improvisação sobre centros tonais
- Fomento da autonomia na realização dos exercícios
- Construção e partilha de um plano de estudo sobre os conteúdos abordados

##### Específicos

- Compreensão da harmonia em três campos harmónicos (sol menor/ ré menor/ lá menor)
- Compreensão das notas a alterar em cada uma dessas cores
- Prática de frases improvisadas que evidenciem essas cores tonais

## Conteúdos programáticos

- Apontamento escrito dos três campos harmónicos diferenciado em três cores (três cores tonais), mais as notas a alterar em cada cor
- Entoação das escalas sol, ré e lá menor natural
- Entoação desses três campos harmónicos e das notas alteradas, sobre a estrutura harmónica do tema
- Estruturação prévia da direção das frases consoante as três cores: seção A e A' – 2 + 2 + 2 + 2; seção B - 4 + 2 + 2
- Construção improvisada de frases que evidenciam os ii/v do tema

## Desenvolvimento da aula

- A aula deve iniciar com a revisão de conteúdos teóricos, a análise harmónica das seções A, A' e B do tema *Whisper Not*. A análise harmónica tem como objetivo descodificar e evidenciar os três centros tonais que o tema aborda harmonicamente (sol menor/ ré menor/ lá menor). Para identificar estes três centros tonais é feita uma revisão da função de cada acorde. Procede-se à identificação das notas a alterar consoante o centro tonal
- Para a aluna conseguir visualizar e estruturar a harmonia escreve-se a grelha harmónica em cada acorde, pela sua função tonal, utiliza-se três cores, cada uma correspondente ao centro tonal e faz-se o apontamento das notas a alterar em cada centro tonal

A grelha visual ficará escrita da seguinte forma:

### Seção AA'

i i	ii/v v/v	v v	ii/ii v/ii	ii vi/ii	ii/ii v/ii	ii iii	iii v
sol mn	ré mn		lá mn				sol mn
	3 (dó#)		3 (sol#)	1 (fá#)	3 (sol#)	5 (fá#)	3 (fá#)
							ii/iii v/iii
							sib M

Tabela 10, *Whisper Not*, Seção AA'

## Seção B

ii/v	v/v	v	v	ii/ii	v/ii	li	v
ré mn				lá mn		sol mn	
	3 (dó#)				3 (sol#)		3 (fá#)

Tabela 11, *Whisper Not*, Seção B

De seguida, procede-se à prática do exercício:

- O primeiro passo tem como objetivo entoar os três centros tonais nas ordens em que aparecem na seção A e B do tema, com os acordes correspondentes tocados no teclado
- O segundo passo tem como objetivo entoar os centros tonais sobre a estrutura harmónica, com as notas alteradas sobre o acorde correspondente;
- O terceiro passo será a reflexão sobre a construção frásica na improvisação, construção essa que pretende evidenciar os ii/v do tema: seção A e A' – 2 +2 + 2 + 2; seção B - 4 + 2 + 2;
- O quarto e último passo será experienciar a improvisação conceptualizada nestes conteúdos, sobre a grelha harmónica total.

## Recursos e Fontes

- Caderno da aluna
- 3 canetas de cores diferentes
- Teclado
- Partitura harmónica do tema *Whisper Not*
- *OneNote*

## Avaliação

- Avaliação qualitativa:

Aluna muito interessada, com uma excelente atitude na sala de aula.

Revela algumas dificuldades no compreensão dos conteúdos teóricos, relativos aos movimentos harmónicos do tema. No saber fazer revelou algumas dificuldades em entoar a escala menor natural e em entoar as notas alteradas em relação aos campos harmónicos.

Cumpriu na compreensão dos conteúdos harmônicos e cumpriu com o saber fazer relativo à construção de frases improvisadas que delineassem as progressões ii/v. No decorrer da aula demonstrou um grande empenho em concretizar todos os exercícios e o balanço da sua avaliação é muito positivo.

### 3.2. Aula lecionada nº 2

Nome do aluno	Aluno B
Ano/ turma	12.IJ-1
Disciplina	Canto Jazz
Módulo	8
Professor orientador	Francisco Pereira
Professor Cooperante	Luís Castro
Data	25/05/2021
Horário	11h40 – 12h30

Tabela 12, Aula Lecionada, Aluna B

#### Enquadramento das atividades

O planeamento desta aula foi enquadrado tanto no decorrer dos conteúdos programáticos previstos para o módulo 8, a preparação prática da PAP sobre teatro musical, como no trabalho desenvolvido com o professor de instrumento.

O plano de aula foi previamente discutido com o professor cooperante e abordou a exploração do movimento corporal aliado com o movimento vocal. Esta exploração foi realizada no aquecimento vocal e no tratamento do tema *Hopelessly Devoted to You*, enquadrado no musical *Grease*.

#### Objetivos/ competências

##### Gerais

- Dar continuidade aos conteúdos abordados na disciplina
- Exploração do corpo na prática vocal
- Utilização corporal do espaço envolvente
- Exploração do gesto corporal aliado à expressão musical~

## Específicos

- Exploração diferenciada entre movimentos corporais pequenos e grandes
- Exploração diferenciada dos diferentes membros do corpo
- Criar à vontade com a imagem refletida num espelho
- Fomento da autonomia na realização dos exercícios

## Conteúdos programáticos

- Exploração do movimento corporal aliado ao canto, no momento do aquecimento vocal
- Exploração do movimento corporal aliado ao canto, no tratamento da melodia *Hopelessly Devoted to You*
- Personificação do movimento corporal em frases específicas da melodia *Hopelessly Devoted to You*
- Exploração livre do movimento corporal/ vocal no tema integral

## Desenvolvimento da aula

Apresentação do conteúdo a ser abordado: exploração do movimentos corporal com a prática vocal. Em diálogo com a aluna criar um plano prévio de exercícios sobre aquecimento vocal, onde a movimentação do corpo será explorada.

Sobre a prática do aquecimento vocal:

- explorar diferentes membros do corpo individualmente: cabeça, pescoço, braços, mãos, ancas, pernas e pés;
- diferenciar entre movimentos mais expansivos ou mais ligados à musculatura fina;
- explorar movimentos que criem um imaginário sobre noção de espaço.

A aluna deverá escolher o movimento que acompanha o exercício vocal e todo o aquecimento será feito em frente a um espelho.

Sobre o tratamento da melodia:

- exploração do gesto musical com a expressão musical numa frase melódica do tema *Hopelessly Devoted to You*;
- exploração do gesto musical com a expressão musical no tema integral.

A aluna deverá exteriorizar movimentos que possam acompanhar a direção das frases musicais, refletindo sobre o conteúdo lírico e sobre movimentos mais ou menos expansivos, consoante a intensidade do conteúdo melódico-lírico. A prática continuará a ser monitorizada pela utilização do espelho.

## **Recursos e Fontes**

- Espelho
- Teclado
- Partitura do tema *Hopelessly Devoted to You*
- *OneNote*

## **Avaliação**

- Avaliação qualitativa:

Aluna muito interessada, com uma excelente atitude na sala de aula.

Revelou algumas dificuldades em parâmetros do saber fazer, nomeadamente sobre técnica vocal - projeção vocal. Revelou também dificuldades em aliar a expressão corporal à prática vocal, em expressar de forma musical o conteúdo lírico da letra e em incluir um papel teatral na sua performance vocal.

Em todo o decorrer da aula dispôs-se a aplicar-se em todos os exercícios propostos e, por isso, o balanço da sua avaliação é muito positivo.

### **3.3. Reflexão sobre a prática lecionada**

A prática lecionada permitiu uma reflexão sobre a planificação das aulas, sobre a validade dos conteúdos abordados e, mais especificamente, sobre a forma como estes conteúdos foram abordados. A oportunidade de ser observada tanto pelo professor cooperante como pelo professor orientador representou um momento de partilha sobre a minha planificação de aulas e sobre as minhas práticas de ensino.

Após o término das duas aulas criou-se um momento de abertura para a reflexão conjunta, em que tanto o professor orientador como o professor cooperante comentaram as minhas práticas de ensino. Desta reflexão conjunta, surgiram tanto críticas positivas sobre a validade dos conteúdos e a sua abordagem, como críticas negativas e construtivas sobre a planificação das aulas e sobre a abordagem às dificuldades das alunas, que se foram revelando no decorrer da aula.

Grande parte das relações que retirei da planificação das aulas como da prática lecionada surgiram com o decorrer desta partilha de reflexões. De forma a explorá-las de uma forma pormenorizada é do meu interesse partilhar as conclusões retiradas em cada uma das alunas.

Sobre a aluna A considero que a parte dedicada à compreensão teórica dos conteúdos tomou mais tempo de aula do que o esperado e, assim, a minha gestão do tempo da aula ficou comprometida. Uma forma de corrigir o erro seria fragmentar a harmonia e abordar unicamente a seção A.

Nesta abordagem à improvisação tonal, coloquei a teoria ao serviço da prática, contudo considero que poderia ter sido interessante abordar a teoria através da prática. No decorrer desta compreensão teórica fui tocando os acordes para a aluna ter a oportunidade de ouvir as progressões harmônicas. Contudo, poderia ter sido mais interessante começar desde a prática de entoação para construir o conhecimento teórico.

Quando iniciámos a prática da entoação das escalas menores, reparei que a aluna tinha dificuldade em entoar a escala sol menor natural, tendo a tendência de cantar o sexto grau maior. Fiz um breve parêntesis explicando que a escala entoada era o modo dórico, em vez de a escala menor natural, sendo que a diferença residia no sexto grau menor. Pratiquei em conjunto com a aluna a escala menor natural mas, depois de algumas tentativas o problema não ficou resolvido e decidi continuar com o plano de aula. Com a reflexão posterior considero que falhei na minha abordagem à aluna, pois na identificação de uma dificuldade, não recorri a todas as ferramentas necessárias para a resolver. Considero que, neste caso teria sido interessante abandonar a planificação e trabalhar unicamente sobre aquela dificuldade da aluna, até o problema estar resolvido.

Sobre a concretização dos objetivos propostos, observei que a aluna concretizou o objetivo de construir as suas frases improvisadas estruturadas pelos ii/v. Observei também que estava mais sensível aos três centros tonais. Contudo, na sua improvisação, nem sempre respeitava a sonoridades das notas alteradas.

De uma perspetiva geral, acho que os conteúdos abordados estão bem contextualizados dentro da aprendizagem musical e vocal da aluna. Contudo teria sido interessante reduzir os conteúdos programáticos, fragmentar o excerto harmónico, focar nas componentes práticas e utilizá-las na construção do conhecimento teórico e, com a identificação de uma dificuldade, tomar a liberdade de sair da planificação da aula e explorar ferramentas que pudessem auxiliar a aluna na resolução do problema.

Com a aluna B tive o objetivo de continuar o trabalho de exploração corporal e da criação de uma relação de proximidade, com a imagem refletida num espelho, ambos componentes que considero indispensáveis à prática vocal no contexto de teatro musical.

Sobre a exploração corporal especifiquei as diferenças entre movimentos pequenos e movimentos, de forma a criar extremos entre essa exploração. Por outro

lado, tentei abordar todas as partes do corpo humano, desde as cabeças aos pés, para criar a consciência da aluna sobre o corpo na sua totalidade. Por outro lado, tentei que a aluna utilizasse o espaço envolvente, principalmente quando a exploração era sobre movimentos grandes.

Os exercícios, sempre sobre o mesmo tópico foram abordados tanto no aquecimento como no repertório de forma a criar opções de exploração, que a aluna pudesse posteriormente utilizar no seu estudo individual.

Considero que a planificação da aula foi bem conseguida, que os conteúdos foram adequados na gestão da duração da aula e que a prática foi válida e útil para a aluna.

A aluna conseguiu cumprir com os objetivos propostos mas não conseguiu explorá-los de uma forma totalmente livre. Considero que a presença de três professores na sala de aula condicionaram a prática exploratória. Visto que já conhecia o perfil da aluna poderia ter medido e antecipado esta possibilidade.

#### 4. Conclusão reflexiva

Como docente, considero que a observação de aulas constituiu uma fonte de inspiração e de motivação para as minhas práticas de ensino. Para além disso, considerei-as como uma forma de estudo, de aprender a ensinar. O facto de realizar a prática de ensino supervisionada na escola onde leciono foi tanto uma limitação, porque não me permitiu observar outras realidades escolares, como foi um benefício, porque me permitiu observar as práticas de ensino dos meus colegas, e criar uma possibilidade de reflexão conjunta.

Na minha opinião, a observação de aulas contribuiu para o meu crescimento enquanto professora por três razões diferentes: porque coloquei toda a minha concentração na observação; porque pude analisar outros métodos e estratégias de ensino/ aprendizagem e de interação aluno/ professor; porque me permitiu refletir sobre as minhas práticas de ensino.

Para além disso, permitiu-me refletir sobre as práticas de ensino e o programa curricular do curso de instrumentista de jazz, sob um ponto de vista mais abrangente. O facto da aluna A partilhar que o estilo jazz não é o seu único interesse, e de revelar vontade em explorar outros estilos musicais, remete-me uma reflexão sobre as possíveis limitações dos currículos atuais. Da experiência da minha prática educativa, o caso desta aluna não é um caso isolado. Seria interessante permitir a abertura de explorar a aprendizagem musical, sobre o ponto de vista de outros estilos musicais? Criando uma hipótese, esta abordagem poderia potenciar e motivar o desenvolvimento

musical dos alunos. A mesma reflexão faço sobre a aluna B. Considero que as adaptações curriculares ao módulo 8 foram muito positivas porque aliaram conteúdos da aprendizagem de técnica vocal, com as motivações musicais e vocais da aluna. Poderia ser interessante olhar para a educação vocal, com uma perspectiva mais holística? Se a abertura dos programas curriculares fosse considerada, quais as adaptações que poderiam ser consideradas?

A observação permite recolher informações, mas para garantir a aprendizagem sobre o ensino é necessário tratar essa informação fazendo uma análise e reflexão sobre as variáveis observadas.

Constato que estas observações e reflexões são apenas uma representação da minha visão e experiência pessoal. Concluo que não foi possível observar todas as variáveis de uma aula e considero que apenas apreendi e refleti sobre as variáveis que considere mais interessantes de registar.

## Capítulo III – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

## 1. Tema e questão de investigação

O que motivou o início da minha investigação foi o estudo do conhecimento sobre a aprendizagem de habilidades auditivas aplicadas especificamente na improvisação vocal. No processo de reflexão sobre esta problemática deparei-me com o conceito de *play by ear*, em português “tocar de ouvido”, conceito muito utilizado por vários pensadores, pedagogos e praticantes da improvisação jazzística.

Decidi começar a minha investigação analisando este conceito, a sua definição e as implicações da sua aprendizagem, explicado por autores como Dobbins (1980), Crook, Aebersold (1983) e Azzara (1991; 1993; 1999; 2020).

Na minha pesquisa bibliográfica verifiquei que autores como Aebersold (1983), Hargreaves (2014), Russell (2016), Weir (2003; 2015) e Yu (2021) consideram diferenças na aprendizagem de habilidades auditivas e de improvisação entre o contexto instrumental e vocal. Decidi focar-me na perspetiva de Hargreaves (2014) sobre *feedback* motor, o papel da audição e a conceptualização da afinação.

A leitura destes autores revela a problemática sobre a aprendizagem de estruturas harmônicas no contexto da improvisação vocal jazzística, como foi o exemplo do artigo de Weir (2015), em que a autora afirma que um dos maiores desafios à improvisação vocal é aprender a ouvir e reagir a progressões harmônicas (Weir, 2015, p. 36).

Da pesquisa de aprendizagem de improvisação jazzística e do estudo de estruturas harmônicas, destacam-se os métodos de Crook e de Aebersold, e métodos dedicados especificamente à improvisação vocal, como os métodos de Stoloff (1996) e Weir (2003; 2015).

Contudo foi no artigo de Yu (2021) que encontrei a motivação final para a escolha do meu objeto de estudo: “(...) enquanto os instrumentistas se dedicaram às revoluções harmônicas dos finais da década de 50, continua a ser difícil encontrar e ouvir improvisações vocais sobre estruturas harmônicas não funcionais.” (Yu, 2021, p. 3).<sup>12</sup>

Surge a questão de como desenvolver no canto, a capacidade de ouvir e reagir a diferentes progressões e estruturas harmônicas, e aplicá-las na prática de improvisação.

A hipótese esperada centra-se essencialmente no desenvolvimento de habilidades auditivas, mais especificamente, no desenvolvimento da ligação entre um contexto

---

<sup>12</sup> No original “Whereas many instrumentalists devote themselves to the harmonic revolution in the late 1950s, it is hard to find or hear jazz vocal improvisation over non-functional harmony.”

musical ouvido interna e externamente, e uma resposta internamente pensada e externamente entoada.

Que estratégias e técnicas podem promover o desenvolvimento desta capacidade? Interessa-me testar e procurar conhecimento sobre as técnicas que utilizo no exercício da minha profissão: o conhecimento sobre o sistema tonal e a sua prática; cantar as diferentes notas de um acorde e de uma estrutura harmônica; prática de um segundo instrumento; a habilidade de cantar uma harmonia e improvisar à capella. Para além disso, interessa-me procurar conhecimento sobre métodos de ensino-aprendizagem que lidem com harmonias não funcionais, estruturas essas que concordando com Yu (2021) são ainda pouco exploradas na improvisação vocal.

A ligação entre o conhecimento sobre o conceito de tocar de ouvido, no contexto da improvisação, e a internalização de estruturas harmônicas, no contexto da improvisação vocal torna-se pertinente quando consideramos as limitações do canto, com ausência de referências táteis, visuais e cinestésicas, e utilização essencial de referências auditivas (Aebersold, 1983; Hargreaves, 2014; Weir, 1998, 2015; Russel, 2016; Yu, 2021).

Da procura inicial até à procura de um objeto definido foram surgindo novas questões: Como acontece o pensamento musical na música improvisada? Quais os processos musicais que fomentam a sua aprendizagem? Como estabelecer uma relação entre a compreensão teórico-musical e o desenvolvimento de habilidades auditivas? Quais os benefícios do canto na prática instrumental improvisada? Quais as referências sensoriais utilizados pelos cantores, no desenvolvimento da capacidade de afinação da altura dos sons? Como é que os cantores conceptualizam o som na prática improvisada?

A investigação sobre estas perguntas tem como objetivo compreender o desenvolvimento de habilidades musicais na música improvisada e compreender as especificidades do canto no tratamento do som, duas componentes que considero essenciais para o processo de recolha de exercícios e estratégias de ensino-aprendizagem sobre estruturas harmônicas. Por outro lado, a relação que se explora entre o contexto instrumental e vocal pretende refletir sobre uma possível interligação de ambas as práticas, no ensino-aprendizagem musical.

O objetivo final da pesquisa pretende chegar a resultados sobre metodologias, técnicas e estratégias de ensino-aprendizagem que fomentem a internalização de estruturas harmônicas, e consequentemente, o desenvolvimento da improvisação vocal. Procura também convidar à reflexão sobre metodologias de ensino-aprendizagem que desenvolvam a capacidade de lidar com harmonias complexas e não funcionais na prática improvisada vocal.

## 2. Revisão bibliográfica

### 2.1. A improvisação e o conceito de play by ear

O dicionário Grove de Música define improvisação como a arte de pensar e tocar música simultaneamente (fifth edition; Blom, 1954 citado por Azzara, 1993, p. 328).<sup>13</sup> Azzara (1993) define a performance espontânea como a manipulação sentida das estruturas musicais, criada a partir da fruição do pensamento musical (Azzara, 1993, p. 330). Dobbins (1980) entende que o processo de improvisação está ligado à sensação de uma experiência musical fluída, num contínuo progresso de exploração sonora (Dobbins, 1980, p. 7).

Christopher Azzara, músico, pedagogo e autor de várias obras e artigos dentro do espectro do ensino-aprendizagem musical define a improvisação como a utilização de vocabulário musical expresso de forma intencional e espontânea. Para o autor, o ato de improvisar alia-se ao facto do indivíduo ser capaz de audiar o vocabulário musical utilizado (Azzara, 1991, p. 106).

Audiação, termo desenvolvido por Edward Gordon significa compreender a música quando o som não está fisicamente presente e conseguir atribuir um significado musical ao que lemos, escrevemos, compomos ou improvisamos (Azzara, 1991, p. 106). Estabelecendo um paralelismo entre música e linguagem, Azzara (1993) considera que a improvisação é a manifestação do pensamento musical e Gordon (1989) considera que audiar está para a música como pensar está para a linguagem.

Tanto Gordon (1989) como Azzara (1991) entendem que na aprendizagem da linguagem aprendemos palavras e sintaxe até que conseguimos formular frases e um discurso coerente. Na música, compreendemos padrões melódicos e rítmicos até que os conseguimos combinar, sequenciar num determinado contexto musical (Azzara, 1991, p. 106) e reorganizá-los criativamente em novos padrões musicais (Gordon, 1989, p. 5).

De acordo com Azzara (1991), o desenvolvimento de habilidades de improvisação que envolvem a audiação, produzem uma improvisação tão natural e interativa quanto uma conversa estimulante (Azzara, 1991, p. 109). Contudo, segundo Gordon (1989) enquanto que a criatividade musical não pode ser ensinada, podem ser preparadas as condições para alguém desenvolver o seu máximo potencial criativo dentro de um ambiente musical (Gordon, 1989, p. 7). Dobbins (1980) também constrói uma analogia entre a aprendizagem de improvisação e a aprendizagem da linguagem. Considera

---

<sup>13</sup> No original "The Grove Dictionary of Music (fifth edition; Blom, 1954) defines improvisation as "the art of thinking and performing music simultaneously."

que a improvisação deve ser ensinada a partir de uma abordagem que integra treino auditivo, leitura à primeira vista, técnica instrumental e vocal e teoria musical, uma forma completa de entender a música como se compreende a linguagem (Dobbins, 1980, p. 41).

Segundo Azzara, o desenvolvimento desta capacidade começa pelos ouvidos. Considera a arte do jazz como uma arte auditiva em que primeiro se deve ouvir, cantar e dançar fazendo dessas experiências a base da aprendizagem (Azzara, *Musicast Episode 11: Dr. Christopher Azzara*, 2020):

Habilidades de improvisação começam com algumas atividades importantes: audição de música improvisada, aprendizagem de repertório por ouvido, compreensão de progressões harmônicas e assumindo os riscos necessários para improvisar (Azzara, 1999, p. 22).<sup>14</sup>

Parafraseando Hal Crook, *playing by ear*, ou seja, tocar de ouvido é crucial no contexto da improvisação porque é a partir do processo de ouvir a música enquanto se toca, que se consegue atingir a inspiração, e da inspiração surge a energia para controlar o que se toca e dar-lhe poder com emoção e sentimento. O autor acrescenta que, na performance, a utilidade de atingir uma proficiência máxima de técnica instrumental é válida quando serve o ouvido: “Técnica é um meio para atingir um fim, não um fim em si mesma” (Crook, Ready, Aim, *Improvise!: Exploring the basis of jazz improvisation*, p. 83).<sup>15</sup>

No método sobre improvisação jazzística, *How to Improvise*, Hal Crook aconselha os leitores a utilizar o seu método na prática de improvisação e não no momento da performance:

Na performance versus situações de prática, recomendo que a improvisação aconteça tão natural quanto possível, o que significa controlá-la mais pelo

---

14 No original “Improvisational skill begins with some important activities: listening to improvised music, learning a repertoire by ear, understanding harmonic progressions, and taking the risks necessary to improvise.”

15 No original “Technique is the means to an end, not an end in itself.”

ouvido e pela intuição, do que pelo pensamento” (Crook, *How to Improvise: An approach to practicing improvisation*, 1991, p. 11).<sup>16</sup>

Acrescenta que depois de um tempo suficiente de prática focada, os tópicos de estudo individuais começarão a surgir na improvisação de uma forma natural e intuitiva, sem serem pensados. Citando o autor: “(...) prática é necessária no nível consciente de forma a treinar o inconsciente para responder de acordo.” (Crook, *How to Improvise: An approach to practicing improvisation*, 1991).<sup>17</sup>

Parafraseando Bill Dobbins (1980), um improvisador deve aprender a ouvir com precisão os componentes melódicos, harmônicos e rítmicos musicais que constrói em tempo real para, de forma intuitiva, conseguir antever com precisão para onde a música pode logicamente caminhar (Dobbins, 1980, p. 39).

Swann (2000) considera que, no contexto do ensino do jazz académico, “O treino auditivo (habilidades auditivas) não está integrado com o treino dos olhos e da mente (teoria).” (Swann, 2000, p. 2).<sup>18</sup> Considera que na teoria jazz, tal como na teoria clássica, as duas abordagens deveriam ser trabalhadas ao mesmo tempo. Segundo Swann (2000) a teoria musical deveria treinar o ouvido e aliar aquilo que é o recurso mais forte da educação académica jazzística, conhecimento teórico-musical, com o recurso mais forte da tradição auditiva e oral do jazz, o desenvolvimento de habilidades auditivas (Swann, 2000, p. 3).

O conhecimento teórico aliado ao treino auditivo é vital para todos os músicos, especialmente para os músicos de jazz que lidam com improvisação (Swann, 2000). Para Swann (2000) a forma de aliar o conhecimento teórico com o desenvolvimento de habilidades auditivas é através do canto: cantar promove uma ligação vital entre a teoria por detrás da música e a criação artística musical em si (Swann, 2000, p. 4).

Segundo Donelian (1992) o movimento e a voz são recursos fundamentais para a aprendizagem de jazz assim, deve-se iniciar a aprendizagem musical com o ouvir e com ações físicas, como cantar e utilizar movimento, como percutir ritmo, em

---

16 No original “In performance versus practice situations, I would recommend that the improvising happen as naturally as possible, which means controlling it more by ear and intuition than by thinking”

17 No original “(...) practice is necessary at the conscious level in order to train the subconscious to respond accordingly.”

18 No original “Training the ear (aural skills) is not integrated with the training of the eye and mind (theory).”

conjunção com conhecimento teórico que é uma ação cerebral (Donelian, 1992, p. 14 citado por Russell, 2016, p.21).

Cantar é uma forma de incorporar a informação musical no discurso musical e potencializar habilidades musicais: “(...) a minha experiência como baixista é que posso aprender a tocar qualquer coisa no instrumento que consiga cantar.” (Russell, 2016, p. 15).<sup>19</sup>

Cantar é uma parte integrante do desenvolvimento da tradição oral e auditiva jazzística: “ (...) como diz um velho ditado de jazz de New Orleans [Se não consegues cantá-lo não consegues tocá-lo]” (Cartwright, 1995, p. 27, citado por Swann, 2000, p. 4).<sup>20</sup>

## 2.2. Diferenciação entre instrumentistas e vocalistas

Citando Aitken e Aebersold (1983), os instrumentistas têm uma referência física e visual das notas tocadas enquanto que um cantor deve desenvolver competências sobre treino auditivo, que lhe permita criar referências e apurar o seu ouvido musical, quase a um nível superior aos instrumentistas (Aitken & Aebersold, 1983, p. 8).<sup>21</sup>

Hargreaves (2014), na sua tese de doutoramento, *Jazz Improvisation: Differentiating Vocalists*, categoriza a diferença entre vocalistas e instrumentistas em cinco variáveis: *feedback* motor, capacidade verbal, personificação, experiências de aprendizagem musical e função musical.

Sobre a primeira categoria, define *feedback* motor como: “(...) a informação providenciada pelos sentidos físicos quando o corpo realiza um ato.” (Hargreaves, 2014, p. 95).<sup>22</sup> Organiza o *feedback* motor em três variáveis: utilização do *feedback* motor, papel da audição e conceptualização da afinação.

Os resultados do seu questionário sobre a diferenciação entre instrumentistas e vocalistas, na utilização do *feedback motor*, indicaram que os instrumentistas tendem a utilizar referências auditivas, visuais, táteis, e com menos revelo, cinestésicas (Hargreaves, 2014, p. 96). No caso dos cantores, as referências são maioritariamente auditivas, sendo que uma pequena percentagem indicou também referências

---

<sup>19</sup> No original “(...) My experience as a bassist is that I can learn to play anything on the instrument that I can sing.”

<sup>20</sup> No original “ (...) as na old New Orleans jazz saying states “If you can’t sing it you can’t play it.”

<sup>21</sup> No original “(...) need to sharpen their ears almost to a degree sharper than the instrumentalist.”

<sup>22</sup> No original “ (...) Motor feedback is the information provided by physical senses when the body performs an act.”

cinestésicas (Hargreaves, 2014, p. 97): “Ao contrário dos instrumentistas, notou-se que os cantores carecem de *feedback* visual e tátil, e o seu *feedback* cinestésico foi visto como menos categórico.” (Hargreaves, 2014, p. 95).<sup>23</sup>

No papel da audição, Hargreaves (2014) explica diferentes passos na entoação de uma nota: ouvir a nota, audição e memória muscular combinada com afinação pré-fonatória, de forma a posicionar as cordas vocais para gerar a nota, e por fim cantá-la (Hargreaves, 2014, p. 110). No caso dos instrumentistas, a nota é selecionada, os braços/ dedos são posicionados no instrumento, e a nota é tocada (Hargreaves, 2014, p. 111). Resumindo, os instrumentistas conseguem tocar notas consonantes no seu instrumento, sem ter a necessidade de as ouvir, enquanto no caso dos cantores, a capacidade de ouvir e afinar de forma pré-fonatória é condicionante à ação física de afinar a altura do som (Hargreaves, 2014, p. 107).

Na variável conceptualização do som, Hargreaves (2014) diferencia entre afinação absoluta (frequências em hertz e nome de notas), e afinação relativa (graus de uma escala, agudo ou grave, etc.) (Hargreaves, 2014, p. 120). Nos resultados dos instrumentistas, registou-se uma conceptualização dos sons tanto ao nível absoluto como ao nível relativo (Hargreaves, 2014, p. 121). Os resultados dos cantores relataram uma menor consciência sobre a afinação absoluta, excetuando os cantores com ouvido absoluto. Sobre a afinação relativa, os cantores reportaram a sua utilização estratégica para, por exemplo, encontrar a nota inicial de um tema. Contudo houve respostas que indicaram que a conceptualização das notas não acontece, e que pode inclusive ser contraproducente no pensamento musical criativo (Hargreaves, 2014, p. 131). A não conceptualização do som, no caso dos cantores, pode estar ligada com o facto deste processo de pensar o som ser muito demorado, comparativamente com o tempo demorado pelos instrumentistas (Hargreaves, 2014, pp. 127-128).

### 2.3. Internalização de estruturas harmônicas na improvisação vocal jazzística

Aitken e Aebersold (1983) consideram que os cantores devem desenvolver a capacidade de ouvir e compreender as estruturas harmônicas vigentes a um tema (Aitken & Aebersold, 1983). Parafraseando Aitken e Aebersold (1983), das três áreas

---

<sup>23</sup> No original Unlike instrumentalists, singers were noted to lack visual and tactile feedback, and their kinaesthetic feedback was seen as less categorical.

que precisam da atenção dos estudantes, na improvisação vocal jazzística, a primeira diz respeito ao desenvolvimento da habilidade de seguir as estruturas harmônicas e lidar com escalas e acordes (Aebersold & Aitken, 1983, p. 8).

Weir (2003; 2015), cantora, professora e autora de métodos de aprendizagem sobre improvisação vocal, no artigo *Practice Concepts for Vocal Improvisation* (2003) expõe a opinião de que os vocalistas não praticam improvisação tanto quanto os instrumentistas, contudo considera que não existe nenhuma razão para não o fazerem. Através de um estudo consciente sobre a fadiga do aparelho vocal, com um número frequente de pausas, os cantores podem praticar horas todos os dias, e incluir na sua prática vocal, rotinas que considerem o desenvolvimento da improvisação (Weir, 2003, p. 54).

Segundo Weir (2015), um dos maiores desafios à improvisação vocal é aprender a ouvir e reagir a progressões harmônicas (Weir, 2015, p. 36). Um método para treinar o ouvido de forma a conseguir construir linhas melódicas sobre um determinado contexto harmônico é cantar essas progressões harmônicas (Weir, 2015, p. 36).

Bell (2004), no artigo *Harmonizing and Improvising in the Choral Rehearsal: A Sequential Approach* desafia os professores de coro a integrar a improvisação como prática regular do aquecimento nos ensaios, e propõe um método sobre o desenvolvimento da capacidade de harmonizar, a vozes e em tempo real, uma determinada melodia. Segundo Bell (2004): “(...) ao adicionar um minuto de pensamento harmônico ao aquecimento coral, tu vais ajudar os cantores a ganhar habilidades auditivas, e confiança para adicionar harmonia em canções básicas” (Bell, 2004, p. 32).<sup>24</sup>

Um dos exercícios que sugere para “ativar o ouvido pensante” (Bell, 2004, p. 33)<sup>25</sup>, cantar a vozes um determinado acorde, atribuindo uma nota a cada parte coral e, na repetição do mesmo acorde, reatribuindo as diferentes notas do acorde às diferentes partes corais, percecionando conscientemente a cor particular de cada nota do acorde.

Segundo Bell (2004), cantar acordes e progressões harmônicas a vozes, permite criar a percepção da cor de cada nota dentro de um determinado acorde, como também permite criar a capacidade de harmonizar espontaneamente linhas melódicas (Bell, 2004).

---

24 No original “By adding one minute of harmonic thinking to the choral warm-up, you will help singers gain aural skills, and confidence to add harmony to basic songs.”

25 No original “activate their ‘thinking ear’”

Na tese de Russell (2016), *A Cappella Harmony Singing and Its Effects on Aural Perception in Jazz Students' Improvisation Skills*, o foco da pesquisa foi o universo dos instrumentistas, e pretendeu relacionar o conhecimento teórico com as habilidades auditivas. Em detrimento dos próprios dependerem das suas habilidades instrumentais, a sua proposta foi uma prática cantada, especificamente a prática coral.

Na fundamentação da tese, Russell (2016) partilha a sua experiência pessoal de prática em grupos corais e a conclusão de que cantar em harmonia revelou ter um impacto profundo na melhoria das suas capacidades auditivas e de improvisação, desenvolvendo também a habilidade de aprender música de ouvido (Russell, 2016, p.7). Considera o desenvolvimento de habilidades auditivas fundamental a todos os estudantes de jazz e, por isso, na prática profissional como professora tem procurado desenvolver uma forma dos estudantes de jazz, tanto os instrumentistas como os vocalistas, beneficiarem da experiência de cantar e harmonizar em grupo, sem recurso ao acompanhamento de instrumentistas.

São vários os métodos sobre improvisação vocal jazzística que focam a aprendizagem de diferentes estruturas harmônicas tonais, e que podemos consultar.

Tanto Bell (2004) como Russel (2016) focam a prática harmónica em contexto coral, como um método para desenvolver habilidades auditivas e de improvisação.

Russel (2016) foca um segundo método, aprender um solo instrumental sendo consciente sobre a expressão das progressões harmónicas através da linha melódica e inclusive, ser capaz de cantá-lo à capella.

Segundo Russell (2016), pode ser possível aprender um solo instrumental improvisado pensando unicamente em intervalos melódicos, contudo não é um processo musical útil se não for consciencializado para a forma como o solista expressa as progressões harmónicas, através da sua linha melódica (Russell, 2016, p. 21). A habilidade de cantar um solo improvisado, sem o acompanhamento harmónico é dependente de uma noção interna sobre o sistema tonal. (Russell, 2016, p 21).

No artigo *Practice Concepts for Vocal Improvisation*, no capítulo sobre cantar e transcrever solos, Weir (2003) propõe primeiro aprender linhas de baixo, de seguida solos instrumentais, e por último solos vocais. Justifica esta ordem: “Solos instrumentais são muitas vezes mais sofisticados harmonicamente do que os solos vocais, e as notas podem ser mais precisas.” (Weir, 2003, p. 54).<sup>26</sup> Segundo Weir

---

<sup>26</sup> No original “Instrumental solos are often more harmonically sophisticated than vocal solos, and the pitches may be more accurate.”

(2003) cantar e transcrever solos instrumentais e linhas de baixo pode ajudar a criar atenção e consciência sobre progressões harmónicas, sobre ritmo e sobre *groove*.

No seu artigo *The Scat Singing Dialect: An Introduction to Vocal Improvisation*, Weir (2015) sugere que os cantores comecem a improvisar pensando em tonalidade e em variação melódica e, de seguida, que pratiquem harmonia de uma forma sequencial: cantar fundamentais dos acordes, improvisar à volta das fundamentais, cantar o padrão sequencial 123 a partir da fundamental, cantar os arpejos dos acordes e escalas até às suas extensões (Weir, 2015). Na prática sequencial harmónica, não se deve passar ao próximo padrão se o padrão atual não estiver dominado ao ponto de ser facilmente cantado à capella (Weir, 2003, p. 55). Parafraseando Weir (2003), tanto cantores como instrumentistas podem beneficiar da prática cantada de estruturas harmónicas (Weir, 2003, p. 55).

Na prática destes exercícios, Weir (2003) propõe a gravação como um recurso de estudo: “Grava as tuas improvisações e ouve. Nós nem sempre temos um bom senso de como soamos até o ouvirmos numa gravação.” (Weir, 2003, p. 56).<sup>27</sup>

De acordo com Weir (2015), compreender cognitivamente contextos harmónicos e desenvolver habilidades básicas de piano *jazz* é extremamente útil à aprendizagem de estruturas harmónicas (Weir, 2015).

Sobre o recurso de práticas de teclado, propõe que os cantores toquem os acordes de um tema ao piano e que, lentamente e sem ritmo, cantem linhas melódicas isolando os fragmentos harmónicos em que existe uma mudança de centro tonal ou uma progressão harmónica menos intuitiva (Weir, 2003, p. 56). Para além disso, propõe que o cantor cante e toque ao mesmo tempo a mesma linha melódica: “Isto é uma prática excelente! Ajuda simultaneamente a ver, ouvir, sentir e compreender as notas, enquanto elas se relacionam com os acordes.” (Weir, 2003, p. 56).<sup>28</sup>

Bob Stoloff no seu método de improvisação vocal *Scat! Vocal Improvisation Techniques*, sugere exercícios de escalas, arpejos, exercícios de padrões sobre progressões harmónicas II-V e exercícios harmónicos de *walking bass line*, que numa primeira fase iniciam a partir da fundamental dos acordes. O método inclui uma série de *play alongs* que dão a possibilidade ao estudante, de cantar por cima destes exercícios. Segundo o autor, através destes exercícios, os estudantes podem

---

<sup>27</sup> No original “Tape record your improvisation and listen back. We don’t always have a good sense of what we sound like until we hear it on a recording.”

<sup>28</sup> No original “This is a fantastic practice! It simultaneously helps you to see, hear, feel, and understand the notes as they relate to the chords.”

interiorizar a qualidade dos acordes e delinear as progressões harmônicas na sua improvisação (Stoloff, 1996).

Parafraseando Aitken e Aebersold (1983), enquanto que os instrumentistas procuram aprender e estudar novos temas, que têm na sua constituição progressões harmônicas complexas, os cantores normalmente não sabem lidar com estas estruturas: “ (...) um cantor normalmente fica horrorizado ao olhar para uma progressão harmônica difícil” (Aebersold & Aitken, 1983, p. 9).<sup>29</sup>

Yu (2021) na sua tese de doutoramento sobre improvisação vocal em estruturas harmônicas não funcionais utilizadas em composições *postbop* dos anos 60, considera que, enquanto os instrumentistas se dedicaram às revoluções harmônicas dos finais da década de 50, continua a ser difícil encontrar e ouvir improvisações vocais sobre este tipo de estruturas (Yu, 2021, p. 3).

Segundo Yu (2021), os educadores de jazz deveriam incentivar os vocalistas a criar caminhos criativos sobre a exploração de diferentes contextos harmônicos na improvisação, e criar a mesma expectativa de aprendizagem que os instrumentistas.

De acordo com Yu (2021), métodos de aprendizagem sobre improvisação vocal como *Hear It and Sing It!: Exploring Modal Jazz* da cantora e professora de voz do *Jazz Institut Berlin*, Judy Niemack, ou o método *Vocal Jazz Improvisation: An Instrumental Approach*, do saxofonista e cantor Darmon Meader, focam contextos modais e padrões interválicos complexos, os últimos que têm como objetivo dominar a complexidade cromática e aumentar a intensidade harmônica ao nível máximo da tonalidade (Yu, 2021, pp. 11-12).

Para Yu (2021), os exercícios baseados na improvisação tonal, que os autores Weir, Stoloff e Niemack abordam, proporcionam uma forte referência auditiva e cognitiva para localizar a afinação das notas e desenvolver a capacidade de ouvir tónicas, acordes e a cor das notas dentro do contexto harmónico (Yu, 2021, p. 13). Por outro lado, se essas referências não são claras, como acontece em estruturas harmônicas de alta modulação, modais, ou de estilos *postbop*, os cantores podem ter dificuldades em ouvir, compreender, memorizar e localizar o próximo acorde, tendo assim dificuldades em vocalizar frases melódicas (Yu, 2021, pp. 13-14).

Citando Yu (2021), estes métodos de improvisação vocal são limitados dentro do espectro da harmonia tonal, não focando o contexto de harmonias não funcionais. Contudo, considera que os exercícios dentro da harmonia tonal irão permitir a

---

<sup>29</sup> No original “ (...) a singer is usually horrified at looking at a difficult chord progression.”

interiorização destes contextos harmônicos, que posteriormente abrirá caminho para o tratamento de harmonias não funcionais (Yu, 2021, p. 14):

Embora haja uma falta de recursos para harmonias não funcionais, o resultado da pesquisa fornece uma percepção de que os exercícios baseados na fundamental do acorde e os recursos auditivos melhoram a interiorização de estruturas harmônicas dos vocalistas (Yu, 2021, p. 15).<sup>30</sup>

Exercícios como cantar *walking bass line*, arpejos ou padrões sobre progressões harmônicas permitem criar referências a partir da tônica e das fundamentais dos acordes, as notas mais importantes da hierarquia harmônica. Improvisar sobre harmonias não funcionais requer mais esforço visto que normalmente este tipo de harmonia não fornece pontos de referências fortes (Yu, 2021).

De acordo com Yu (2021) as abordagens práticas sobre improvisação em harmonias não funcionais, não contemplam as referências sensoriais limitadas de um cantor: “As abordagens estratégicas típicas instrumentais, disponíveis para negociar progressões harmônicas não funcionais, não levam em consideração o *feedback* sensorial limitado dos vocalistas.” (Yu, 2021, p. 38).<sup>31</sup>

Yu (2021) sugere uma série de exercícios que permitem criar referências na improvisação vocal, em contextos harmônicos não funcionais. Primeiro, utilizar tríades de estrutura superior (extensões) criando estruturas bitonais. Citando Yu (2021), os cantores podem aprender a estabelecer uma referência auditiva ao criar uma nova progressão harmônica por cima da progressão original, utilizando as estruturas triádicas superiores (Yu, 2021, p. 38). Neste processo, a autora recomenda a utilização do piano para ouvir a sonoridade do acorde e para garantir a assertividade na afinação: “(...) cantores vão tocar fundamentais e um trítone (3º e 7º) com a mão esquerda, e a tríade superior (extensões) na mão direita.” (Yu, 2021, p. 58).<sup>32</sup>

De seguida, podem praticar permutações nas tríades superiores, como 531 e 315 (Yu, 2021, p. 68). Propõe também exercícios de *voice leading* não estrutural (utilização

---

30 No original “Although there is a lack of resources for non-functional harmony, the research result provides insight that the root-based exercises and auditory resources enhance vocalists’ internalization of harmonic structures.”

31 No original “Typical instrumental strategic approaches available to negotiate non-functional harmonic progressions lack the consideration for vocalists’ limited sensory feedback.”

32 No original “(...) vocalists will play a root and a tritone (3rd and 7th) in the left hand and an upper structure triad on the right hand.”

de extensões, numa linha melódica construída por grau conjunto) e cantar modos de cor, que contenham as notas estruturais do acorde: “Na aplicação de um modo alterado, os vocalistas devem examinar se as notas estruturais do acorde estão incluídas na escala e também se o subsequente acorde pode ser conectado de uma forma suave.” (Yu, 2021, pp. 63-64).<sup>33</sup>

Para compensar a limitação sensorial tátil, visual e cinestésica, recomenda que os cantores utilizem como recurso de estudo o teclado, para criar a capacidade de ouvir as estruturas triádicas superiores: “O piano providencia *feedback* visual, tátil, e cinestésico categórico.” (Yu, 2021, p. 48).<sup>34</sup> Considera que, apesar do teclado não poder ser utilizado no momento da performance, a sua visualização mental ou o acompanhar do canto, com a movimentação dos dedos, simulando o tocar, pode providenciar suporte mental e reforçar as informações auditivas (Yu, 2021, p. 48).

O desenvolvimento da leitura à primeira vista é também benéfico para compensar as limitações sensoriais. A leitura à primeira vista ajuda os vocalistas a estabelecer uma conexão entre o intelecto e a intuição. No processo de leitura, cantar com o nome das notas pode aumentar a habilidade do cantor de visualizar a música mentalmente (Yu, 2021, p. 49).

Yu (2021) considera que o desenvolvimento de capacidades de leitura e a prática de teclado fornece uma forte referência auditiva tanto das estruturas dos acordes como das suas extensões (tríades superiores), o que aumenta a possibilidade de criar referências auditivas cada vez mais complexas (Yu, 2021, p. 130):

Alguns estudantes podem preferir aprender padrões unicamente pelo ouvido. Contudo, quanto mais padrões melódicos têm que praticar, e quanto mais os padrões harmônicos e melódicos se tornam complexos, é mais difícil praticar os exercícios dependendo unicamente das habilidades auditivas. Os cantores aprendem a informação mais eficientemente desenvolvendo mutuamente

---

33 No original “When applying an altered mode, vocalists should examine whether the notes of the chord structures are included in the scale and also subsequent chord can be smoothly connected.”

34 No original “A piano provides precise visual, tactile, and categorical kinaesthetic feedback.”

habilidades auditivas e habilidades de leitura à primeira vista. (Yu, 2021, pág. 12).<sup>35</sup>

### 3. Metodologias e métodos

A investigação teve como objetivo averiguar processos de aprendizagem implicados no desenvolvimento de habilidades auditivas. O segundo objetivo residiu na recolha de métodos e técnicas para desenvolver a capacidade de ouvir e reagir a diferentes progressões e estruturas harmônicas, aplicadas na prática de improvisação vocal.

No decorrer da investigação surgiram algumas questões, sobre o pensamento musical no momento da improvisação, a ligação entre treino auditivo e teoria musical, o papel do canto na improvisação instrumental, e as referências sensoriais e a conceptualização do som nos cantores. O meu interesse em investigar a improvisação instrumental adveio da bibliografia que analisei, em que o papel do canto na prática instrumental, tal como o papel do instrumento na prática vocal são pensados como recursos essenciais para desenvolver habilidades auditivas e de improvisação.

Pareceu-me pertinente utilizar na investigação tanto uma metodologia quantitativa como qualitativa: inquéritos por questionário e uma entrevista, ambas técnicas não participantes (Ferreira & Pinto, 1986, p. 397)

Sobre a primeira metodologia, inquérito por questionário, optei por utilizar como amostragem probabilística simples (Ferreira & Pinto, 1986, p. 402), o universo dos professores e estudantes da comunidade escolar da Jobra. A escolha deste universo justifica-se por ser docente de canto jazz nesta instituição. Por um lado, porque pude averiguar a opinião da comunidade, por outro lado, porque posso futuramente ter um papel ativo na repercussão dos resultados desta investigação.

Sobre a metodologia qualitativa, optei por realizar uma entrevista de tipo intensivo (Ferreira & Pinto, 1986, p. 397), a um pianista de renome nacional do universo jazzístico, o João Paulo Esteves da Silva. A escolha deste músico surgiu depois de um contato próximo, a partir de uma residência artística, em que pude observar o seu discurso sobre o conceito de tocar de ouvido e observar as suas práticas ao piano, em

---

35 No original “Some students may prefer to learn the patterns solely by ear, relying on recordings due to their aural primacy. However, the more melodic patterns they have to practice, and the more the harmonic and melodic patterns are complex; it is harder to practice exercises relying on their listening skills. Vocalists learn the information more efficiently by developing both aural and sight-reading skills.”

que continuamente canta o que toca, tanto na exposição de melodias como na improvisação. O guião da entrevista foi semiestruturado, as perguntas foram previamente elaboradas, mas realizadas com alguma flexibilidade, adaptadas ao decorrer da própria entrevista (Boni & Quaresma, 2005, p. 75).

### 3.1. Participantes/ procedimentos/ instrumento de recolha

- **Sobre o inquérito por questionário:**

O inquérito por questionário foi apresentado à comunidade escolar da Jobra e partilhado o seu objetivo. Foi enviado por correio eletrónico e solicitado que fosse respondido por professores e alunos, instrumentistas e cantores, que tivessem estabelecido contato com a música improvisada, de forma formal ou informal.

A plataforma utilizada para a elaboração do inquérito e recolha de dados foi a plataforma *online*, *Google Forms*. Desta forma, a administração foi direta, ou seja, o próprio inquirido preenche o questionário (Ferreira & Pinto, 1986, p. 400) O tipo de recolha de informação foi documental, feita a partir de suportes bibliográficos já existentes (Bäckström, 2008, p. 65).

O questionário foi organizado em três partes distintas, uma de perguntas de identificação, e uma segunda dedicada a perguntas de informação (Bäckström, 2008, p. 60), com duas seções, instrumentistas e cantores, sendo que nestas duas últimas seções, não havia obrigatoriedade de resposta.

O inquérito utilizou tanto perguntas fechadas como abertas (Ferreira & Pinto, 1986, p. 400). No caso das fechadas, onde as possibilidades de respostas estão pré-definidas, formulei perguntas tanto de escala, de escolha única e de escolha múltipla (Bäckström, 2008, p. 69). O inquérito encerrava, tanto para instrumentistas como para os cantores, com uma pergunta de resposta aberta, em que os participantes eram convidados a dar a sua opinião pessoal.

Nas perguntas de informação foi pedido que os inquiridos indicassem a sua profissão (aluno ou professor), a sua área de estudos (jazz, clássico ou outra), tempos que estudam música e se praticavam música improvisada. O universo total de amostragem foi de 75 respostas.

De seguida, partilho a recolha de dados sobre o universo de sujeitos participantes.

- Do universo total de respostas 15 foram professores (20,3%) e 59 foram alunos (79,7%)

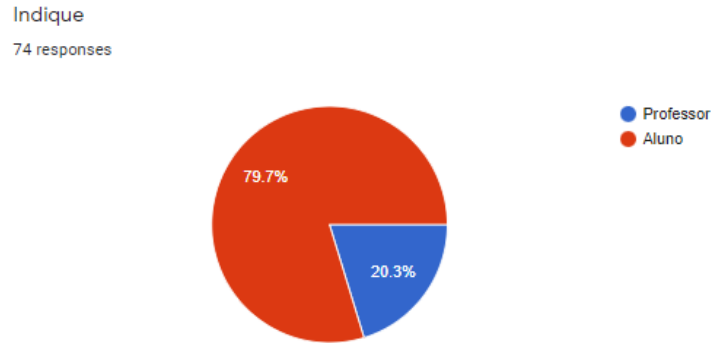


Figura 1 Questionário, Pergunta 1

- Sobre a área de estudos: 32 participantes de jazz (43,2%) e 30 de clássico (40,5%). Como o inquérito foi enviado a toda a comunidade escolar obtive respostas de diversas áreas de estudo, as mais relevantes, teatro (5 sujeitos) e TPTM (3 sujeitos)

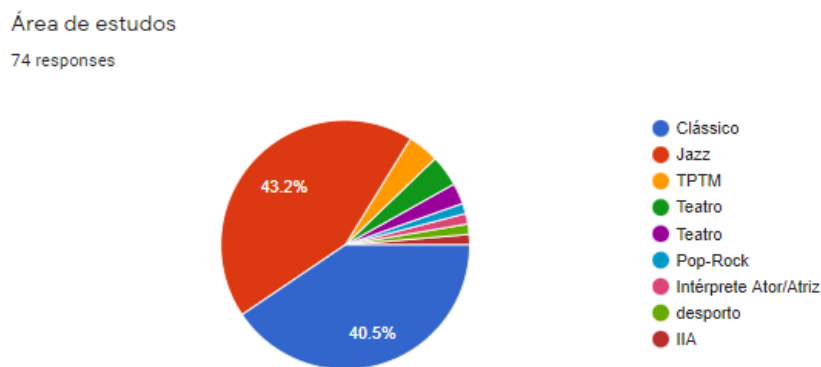


Figura 2, Questionário, Pergunta 2

- Há quantos anos estuda música? Aqui as respostas variaram entre os 2 meses e os 25 anos, sendo que 2 anos obteve o maior número de respostas (6 sujeitos)

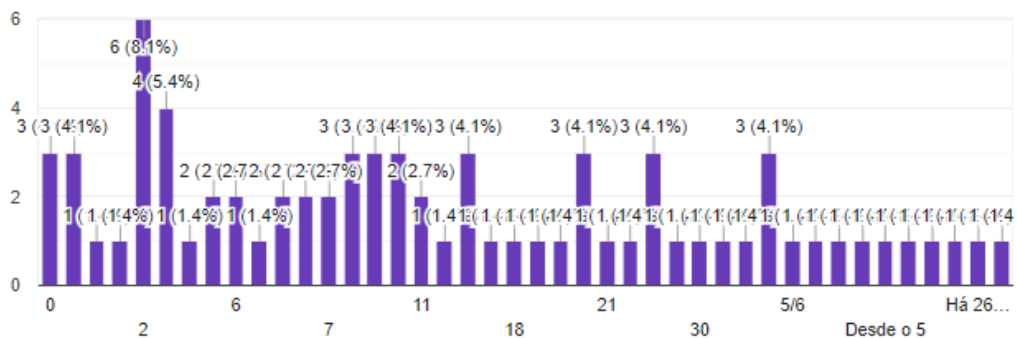


Figura 3, Questionário, Pergunta 3

- Prática música improvisada? Resposta linear de 0 (nunca) a 5 (sempre). 7 participantes revelaram que não praticam música improvisada

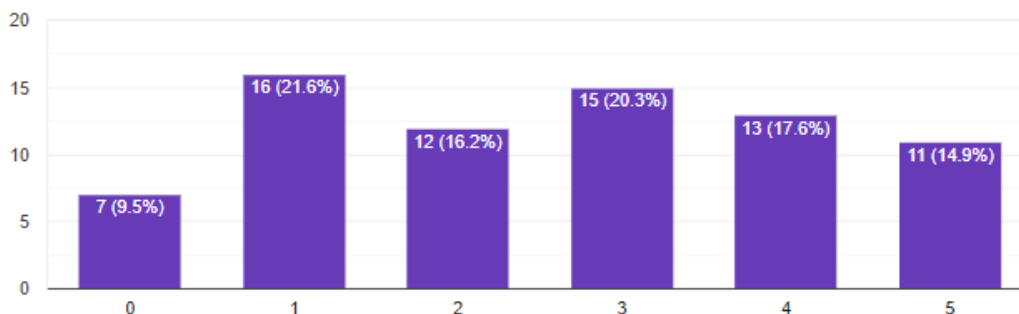


Figura 4, Questionário, Pergunta 4

- Indique o seu instrumento: 73 respostas no total, 46 instrumentistas (63,9%) e 26 cantores (36,1%)

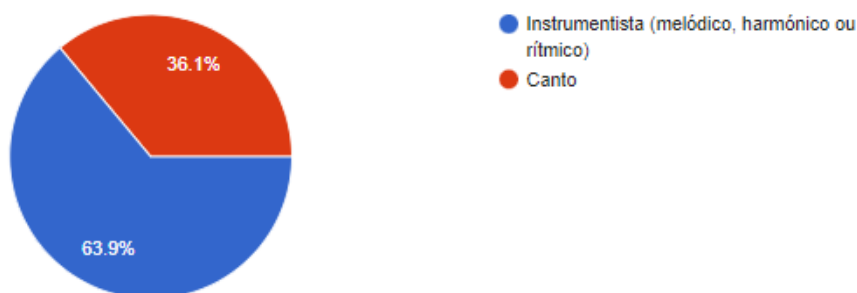


Figura 5, Questionário, Pergunta 6

O inquérito por questionário completo, encontra-se no anexo III.

- **Sobre os metodologias e métodos utilizados na entrevista:**

A entrevista seguiu um guião semiestruturado, em que existiu a necessidade de adaptação das perguntas previstas. Essa adaptação pretendeu esclarecer alguns conceitos abordados e motivar o desenvolvimento de algumas das suas respostas.

A entrevista foi realizada de forma presencial, gravada em formato áudio e posteriormente transcrita (transcrição no anexo IV).

De seguida, cito as perguntas fechadas, previamente estruturadas, e abertas, que surgiram no decorrer da entrevista.

Perguntas fechadas:

1. O que é que entendes por “tocar de ouvido”?
2. Qual é o teu pensamento musical no momento da improvisação?

### 3. Porque cantas aquilo que tocas?

Perguntas abertas:

1. Na tua experiência do ensino há uma grande separação entre aquilo que é a aprendizagem da leitura, e aquilo que é o treino auditivo?
2. Nunca houve uma fase em que cantavas para te ajudar à aprendizagem?
3. No contexto dos cantores, sobre o estudo das estruturas harmônicas e da internalização dessas estruturas, algum exercício ou algum pensamento?
4. Sobre o ensino de treino auditivo, consideras que há uma separação entre canto e instrumentistas, e achas que o ensino está pensado também para ajudar os cantores na improvisação?

## 4. Análise e discussão de dados articulados

A recolha de dados resulta de um cruzamento entre a análise das respostas obtidas no inquérito por questionário, a entrevista realizada e a revisão bibliográfica.

O que é que eu entendo por tocar de ouvido... O que me apetece dizer assim de chofre é que se tudo corresse bem, não haveria razão para fazer essa pergunta porque seria a única maneira de tocar. Seria o tocar, o fazer música, no fundo, quem permite o tocar e quem faz a música é o ouvido. (J. Silva, comunicação pessoal, Outubro 22, 2021)

### 4.1. *Play by ear*: pensamento musical na improvisação

Hal Crook considera que tocar de ouvido é essencial na improvisação, pois permite controlar o que se toca e dar-lhe controlo com emoção e sentimento (Crook, Ready, Aim, Improvise!: Exploring the basis of jazz improvisation, p. 83). No momento da improvisação esse controlo deve vir do ouvido e da intuição, e não do pensamento (Crook, How to Improvise: An approach to practicing improvisation, 1991, p. 11).

Quando inquirido sobre o seu pensamento musical durante a improvisação, o entrevistado partilhou a mesma perspetiva de Hal Crook., o pensamento deve ser apenas musical e não devem aparecer intervenções do pensamento discursivo: "(...) idealmente devia desaparecer esse tipo de nomes de notas, nomes de acordes, olha

vem aí um cinco. Tudo isso deveria desaparecer e deveria estar a ouvir a música em termos musicais” (J Silva, comunicação pessoal, Outubro 22, 2021).

Na análise destas duas perspetivas, no momento da performance improvisada, idealmente a ação musical advirá do ouvido e de uma fruição da intuição. Segundo o entrevistado, a utilização do ouvido no momento da performance pressupõe o ouvir e reagir: “Quando as coisas estão a correr bem tu estás a ouvir música e estás a fazer música” (J Silva, comunicação pessoal, Outubro 22, 2021).

O culminar desta performance, pressupõe práticas de estudo que visem este objetivo.

Para Hal Crook, a preparação do subconsciente para responder no momento da performance pressupõe uma prática de estudo focada. Se os tópicos de estudo não ficarem bem assimilados no consciente, não aparecerão de forma inconsciente (Crook, *How to Improvise: An approach to practicing improvisation*, 1991).

Segundo o entrevistado para o pensamento discursivo desaparecer: “(...) é preciso treinar muito e é preciso que o ouvido esteja mesmo muito apurado. E o facto de o ouvido estar a ouvir o mais claramente possível, ajuda à concentração.” (J Silva, comunicação pessoal, Outubro 22, 2021).

#### 4.2. *Play by ear*: implicações na aprendizagem

De acordo com Azzara (1999), as habilidades de improvisação iniciam com a audição de música improvisada, com a aprendizagem de repertório por ouvido e pela compreensão de estruturas harmônicas (Azzara, 1999, p. 22).

Citando Dobbins (1980), no ensino da improvisação deve-se aliar vários componentes da aprendizagem musical, nomeadamente treino auditivo, leitura à primeira vista, técnica instrumental e vocal e teoria musical (Dobbins, 1980, p. 41).

Na perspetiva do entrevistado, a capacidade de tocar de ouvido e de aprender músicas de ouvido devia ser integrada com a capacidade de ler e escrever notação musical:

Idealmente uma partitura, e para as pessoas que têm essa capacidade soa. Olham para um papel com música escrita e aquilo soa. Soa interiormente, mas soa. Se isso fosse a regra, não haveria grande diferença entre tocar de ouvido e ler música. Ler música seria ouvir. Tal como tu olhas para as tuas letras

escritas e tu ouves a palavra dentro da cabeça. Isso é que te permite articular.

Tu reproduzes. (J Silva, comunicação pessoal, Outubro 22, 2021).

Interessante analisar como o último comentário do entrevista descreve uma analogia entre o discurso da linguagem e o discurso musical, à semelhança das perspetivas de Dobbins (1980), Gordon (1989) e Azzara (1993). Numa análise global, diferentes autores entendem que o desenvolvimento auditivo deve ser continuamente contemplado nas diferentes aprendizagens musicais.

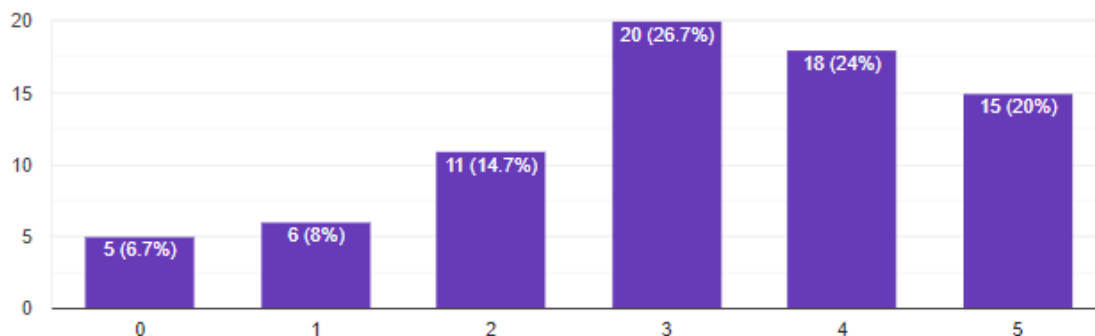
#### 4.3. Relação entre a compreensão teórico-musical e o desenvolvimento de habilidades auditivas

Segundo Swann (2000), no ensino académico, o treino auditivo não está integrado com a teoria musical. O autor considera que na teoria jazz, tal como na teoria clássica, as duas abordagens deveriam ser trabalhadas ao mesmo tempo (Swann, 2000).

A teoria musical deveria treinar o ouvido e aliar aquilo que é o recurso mais forte da educação académica jazzística, conhecimento teórico-musical, com o recurso mais forte da tradição auditiva e oral do jazz, o desenvolvimento de habilidades auditivas (Swann, 2000, p. 3).

De forma a compreender se o treino auditivo está integrado no ensino-aprendizagem de teoria musical foram inquiridos estudantes e professores, maioritariamente do curso clássico e de jazz, com a seguinte pergunta: “Costuma aliar o estudo de treino auditivo com o estudo de teoria musical?”. A possibilidade de resposta tinha como categoria a escala de 0 a 5, com o 0 a representar nunca e o 5 a representar sempre.

No universo dos 75 sujeitos participantes a maior percentagem de respostas incidu no número 3, o que representa uma percentagem de 26,7%, num total de 20 participantes. De seguida, as maiores percentagens incidiram no 4, numa percentagem de 24% com 18 respostas, e no 5, numa percentagem de 20% com 15 respostas. Do total dos 75 participantes, 22 responderam entre o 0 e o 2, ou seja, 29,4% da percentagem total.



**Figura 6, Questionário, Pergunta 5**

A análise gráfica dos resultados sugere uma tendência para aliar o estudo de treino auditivo com o estudo de teoria musical. Contudo, uma percentagem considerável, 0 (6,7%), 1 (8%), 2 (14,7%) não considera ou considera pouco o estudo destas duas componentes musicais como interligadas.

#### 4.4. *Play by ear*: implicações da prática vocal na aprendizagem musical e na improvisação instrumental

Na perspetiva de Swann (2000) a forma de aliar o conhecimento teórico com o desenvolvimento de habilidades auditivas é através do canto (Swann, 2000, p. 4).

De forma a compreender se o canto está integrado no ensino-aprendizagem musical de professores e estudantes instrumentistas foi feita a seguinte pergunta: “No contexto da aprendizagem musical, considera importante cantar aquilo que toca?”. A possibilidade de resposta estava integrada numa escala de 0 a 5, com o 0 a representar nada importante, e o 5 a representar muito importante.

Do número total de 48 participantes, o maior valor incidiu no número 5, com 26 participantes (54,2%). De seguida, os maiores valores de resposta incidiram no 3, e no 4, com uma representação total de 21 participantes (43,8%). Apenas um sujeito (2,1%) respondeu 2, e 0 e 1 não teve representação.

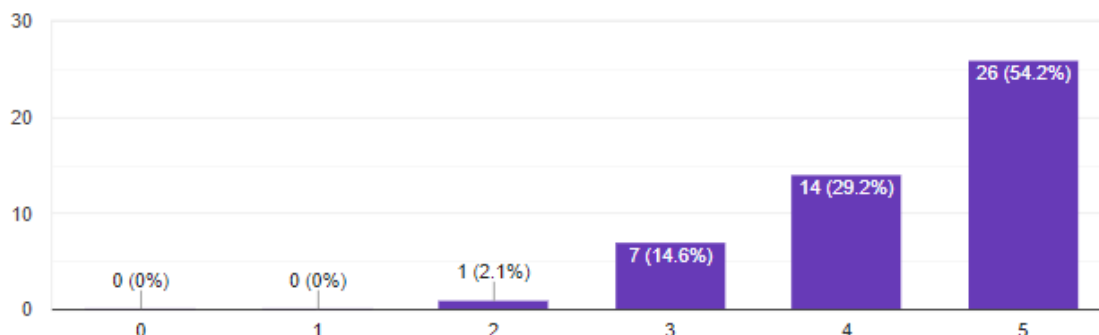


Figura 7, Questionário, Pergunta 7

Conclui-se que o canto na aprendizagem musical é uma prática importante para a comunidade dos professores e estudantes instrumentistas da Jobra.

A partir da revisão bibliográfica considera-se o canto como uma prática benéfica para o desenvolvimento de habilidades auditivas e para a prática instrumental improvisada (Russel, 2016; Swann, 2020).

Quando inquirido sobre a razão de continuamente cantar aquilo que toca, o entrevistado respondeu: “Não é intencional. Se tu me ouvisses mais vezes poderia haver contextos em que eu não estou a cantar, mas estou a cantar para dentro” (J Silva, comunicação pessoal, Outubro 22, 2021).

Aferiu-se a opinião do universo dos 48 sujeitos participantes instrumentistas, sobre os benefícios de aliar o canto no contexto da improvisação musical. A pergunta foi feita na categoria de resposta única, a partir das variáveis sim, não, talvez e não sei. Na análise dos resultados aferiu-se que 35 dos participantes (72,9%) consideram uma prática benéfica. Dos restantes, 8 participantes (16,7%) responderam talvez, 4 participantes (8,3%) responderam que não sabiam e um participante respondeu que não (2,1%), totalizando 13 dos participantes (27,1%).

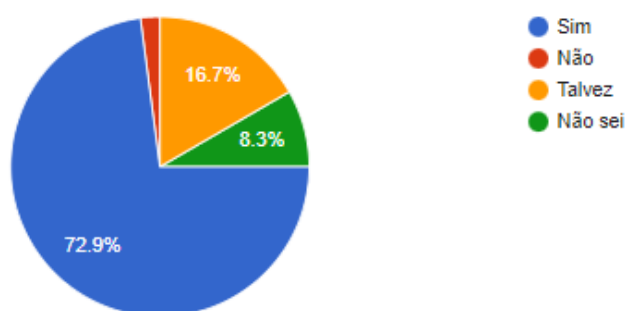


Figura 8, Questionário, Pergunta 8

Concluiu-se que do universo dos 48 participantes, a maior parte dos instrumentistas consideram o canto como uma prática benéfica na improvisação instrumental.

De forma a complementar a pergunta anterior, foi realizada uma pergunta de resposta aberta. A maioria das 19 respostas encoraja a prática do canto na improvisação instrumental e apenas um sujeito não considera relevante esta prática: “O meu instrumento é bateria por isso não dá para cantar enquanto toco.”.

Passo a partilhar algumas das respostas que consideram o canto benéfico:

- Perspetiva de um instrumento de sopro: “É benefício porque nos permite conseguir reproduzir as notas certas/que queremos tocar especificamente no trompete”;
- Perspetiva de um instrumento harmónico: “Quando queremos que a música que tocamos venha mais da nossa cabeça do que dos automatismos do instrumento, cantar ajuda a canalizar melhor essa perspetiva. Além de que ajuda a criar frases mais orgânicas em instrumentos que não se usa o ar.”;
- Perspetiva de uma aluna do conservatório: “Às vezes, compreende-se melhor se cantarmos primeiro e depois tocarmos no instrumento. por exemplo, ritmos, é muito melhor interiorizar primeiro e depois passar para o instrumento. experiência de aluna de 5 anos de conservatório. foi umas das muitas coisas que aprendi.”

A última resposta, entra em acordo com a perspetiva de Azzara e de Donelian, sobre o início da aprendizagem musical: “Considero essencial aliar o ato de cantar à prática instrumental dado que considero ser o corpo o nosso primeiro instrumento”.

Sobre o mesmo tópico, João Paulo Esteves da Silva considera que cantar é ouvir a música: “Sobretudo quando estou a improvisar, mas também quando estou a tocar peças escritas, o ouvir a música é cantar a música. É aquela coisa de há bocado. As ideias vêm-me vocalmente.” (J Silva, comunicação pessoal, Outubro 22, 2021).

Retiro desta análise que o canto é um elemento essencial no desenvolvimento de habilidades auditivas e na prática de música improvisada.

#### 4.5. Referências sensoriais utilizados pelos cantores, no desenvolvimento da capacidade de afinação da altura dos sons

No contexto do questionário foi inquirido aos cantores: Quais as referências sensoriais que utiliza para desenvolver a capacidade de afinação da altura dos sons?

A categoria de resposta foi de escolha múltipla, com um limite aberto de respostas, sendo que uma dessas opções podia ser preenchida pelo participante (opção outra). As opções utilizadas foram retiradas da bibliografia (Hargreaves, 2014; Yu, 2021).

Dos 46 sujeitos participantes, 41 (89.1%) responderam referências auditivas. As referências visuais foram divididas em dois subgrupos, imaginário de um segundo instrumento como o teclado, e leitura e escrita musical (Yu, 2021). 18 participantes responderam as referências visuais do primeiro subgrupo (39,1%) e 16 responderam as referências do segundo subgrupo (34,8%). Apenas 9 participantes consideram as referências motoras (19,6%) e uma resposta não considerou nenhuma referência sensorial.

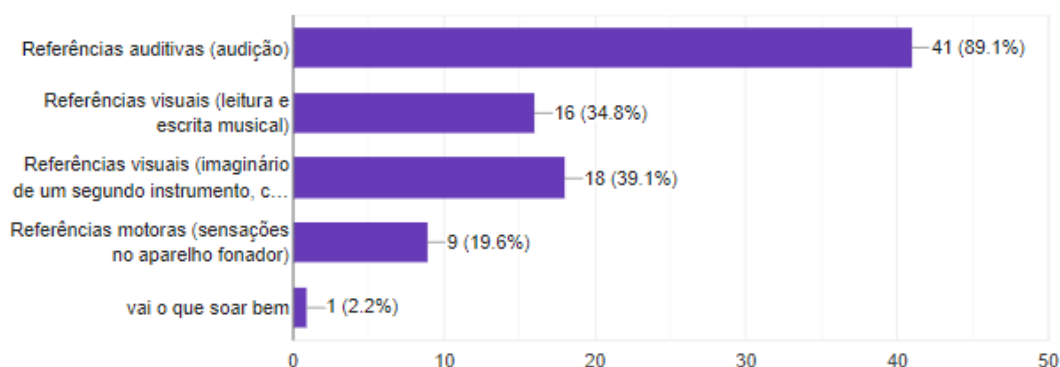


Figura 9, Questionário, Pergunta 10

Apesar de não ter sido dado limite de escolha de opções de resposta, as referências auditivas (89,1%) destacaram-se das restantes referências. Um total de 34 participantes (73,9%) consideraram as referências visuais do imaginário de um segundo instrumento e da notação musical. Apenas 9 participantes (19,6%) consideraram as referências motoras do aparelho fonador.

Os resultados do inquérito vão de encontro aos resultados da pesquisa de Hargreaves (2014) no que diz respeito às referências auditivas (*feedback* motor), contudo diferem no que diz respeito às referências visuais: “ (...) os cantores carecem

de *feedback* visual e tátil, e o seu *feedback* cinestésico foi visto como menos categórico.” (Hargreaves, 2014, p. 95).

#### 4.6. Conceptualização dos sons na prática vocal improvisada

Entende-se a conceptualização do som como a forma de compreender e idealizar o som musical. Sobre a forma como os cantores conceptualizam o som em afinação relativa, Hargreaves (2014) recolheu a informação da sua utilização estratégica para, por exemplo, encontrar a nota inicial de um tema. Contudo, houve respostas que indicaram que a conceptualização das notas na improvisação não acontece, e que pode inclusive ser contraproducente no pensamento musical criativo (Hargreaves, 2014, p. 131).

Sobre o desenvolvimento da improvisação vocal, João Paulo Esteves da Silva considera:

Eu acho que a desvantagem de algumas cantoras que começam a querer improvisar partindo só de ser cantoras, é que vem da espontaneidade da aprendizagem. Uma pessoa ouve um disco e sem se quer se preocupar com o que está a acontecer reproduz a linha melódica. Isso eventualmente não chega para tu depois improvisares, se queres improvisar na estrutura harmónica dessa canção não ficaste apta. (J Silva, comunicação pessoal, Outubro 22, 2021).

Acrescenta que, para desenvolver a improvisação no contexto vocal:

Era preciso que a cantora se comportasse como qualquer outro músico, não é? Que se interessasse pelas várias partes do que está a acontecer naquela música, não só pela linha melódica, que se interessasse nomeadamente por coisas como a linha de baixo, a harmonia, saber eventualmente escrever e cantar as partes da harmonia, eventualmente tocar um instrumento harmónico poderá dar jeito para perceber isso, e depois fazer todo o tipo de exercícios que

permitem não só conhecer, não é dar os nomes às coisas, mas ouvir as coisas.

(J Silva, comunicação pessoal, Outubro 22, 2021).

Para o entrevistado, o desenvolvimento da capacidade de improvisar pressupõe um interesse e estudo sobre todas as partes que integram a música. Contudo, marca a importância em desenvolver a capacidade de ouvir os componentes musicais, mais do que saber dar-lhes um nome teórico.

Para aferir a conceptualização do som no universo dos cantores da comunidade da Jobra, foi feita a pergunta sobre a proveniência das suas ideias musicais no contexto da improvisação: “No contexto da improvisação vocal, donde provêm as suas ideias musicais?”. A categoria da pergunta foi de escolha múltipla sendo que cada um dos participantes pode escolher quatro opções. Foi dada a hipótese de escolherem outra opção, neste caso, a única opção escolhida foi “da coragem”.

Do universo dos 24 sujeitos participantes, as respostas que obtiveram mais percentagem foram o conteúdo melódico, com 26 respostas (57,8%) e a intuição, com um total de 25 respostas (55,6%). As respostas com a segunda maior percentagem foram relativas ao contexto musical do momento, com 20 respostas (44,4%) e ao conteúdo rítmico com 19 respostas (42,2%). As categorias imitação de solos já estudados, com 12 respostas (26,7%), e conteúdo harmónico, com 14 respostas (31,1%), foram as seguintes respostas com maior percentagem.

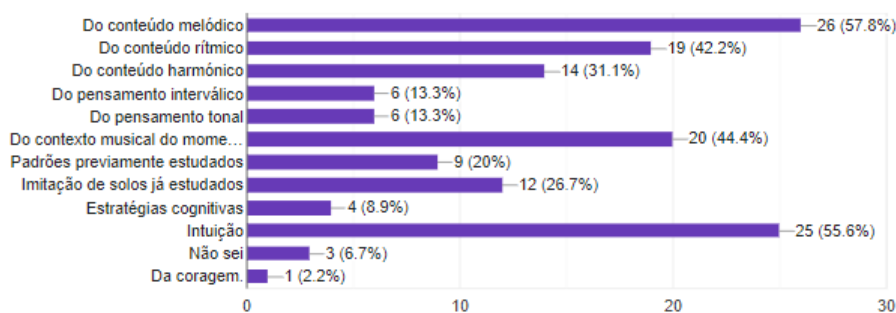


Figura 10, Questionário, Pergunta 9

Uma percentagem menos significada foi atribuída aos padrões previamente estudados, ao pensamento por intervalos, ao pensamento tonal e a estratégias cognitivas. 3 dos participantes responderam que não sabiam.

Conclui-se que neste universo, a origem das ideias musicais provém maioritariamente da intuição e do conteúdo melódico. Contudo, consideram-se outras componentes, nomeadamente o contexto musical do momento e o conteúdo rítmico.

## 4.7. Internalização de estruturas harmônicas

Neste subcapítulo expõe-se as respostas de cantores a uma pergunta aberta, sobre exercícios criativos que utilizam para estudar estruturas harmônicas. De seguida, expõe-se as técnicas e estratégias de ensino-aprendizagem recolhidas na bibliografia e, por último, expõe-se duas propostas de exercícios, recolhidos no contexto da observação de aulas de instrumento, e na entrevista.

De forma a aferir a forma como o universo dos cantores estuda estruturas harmônicas para aplicar na improvisação foi feita a seguinte pergunta: “Refletindo sobre a afirmação de Yu (2021), indique dois exercícios, dos mais criativos que utiliza para estudar estruturas harmônicas”. A afirmação partilhada foi a seguinte: “Segundo Yu (2021), no contexto da improvisação vocal, os educadores de jazz deveriam incentivar os vocalistas a criar caminhos criativos para explorar diferentes estruturas harmônicas”.

Dos 26 cantores, apenas 16 sujeitos participantes responderam à questão. Passo a citar algumas das respostas:

1. Resposta de um professor: “Realizar glissandos na progressão melódica e criar pequenos momentos de silêncio para o aluno ouvir a harmonia e reagir com a nota que lhe for mais intuitiva”;
2. Sobre estrutura blues tradicional: “Improvisação baseada na estrutura harmónica de um Blues tradicional. Harmonização de um blues (entoar terceiras, quintas e sétimas)”;
3. Sobre intuição: “Pegar em pequenos trechos de harmonia e improvisar de forma livre apenas através da intuição e ouvido”.

Considero que algumas das respostas não transportaram criatividade ao estudo de estruturas harmônicas:

4. “Decorar os intervalos das fundamentais dos acordes. Analisar e perceber as funções tonais de cada acorde”;
5. “Repetindo a estrutura e fazendo a análise”;
6. “Escalas e harpejos”.

Dois dos sujeitos participantes responderam que não sabiam. Algumas das respostas referiam apenas um exercício. Das respostas recolhidas identifico estratégias intuitivas (primeira e terceira), cognitivas (quarta e quinta), tal como identifico respostas que apenas focam o estudo harmónico (sexta). A segunda resposta alia o estudo harmónico com a prática de improvisação.

De seguida, exponho as técnicas e estratégias de ensino-aprendizagem recolhidas na bibliografia (Bell, 2004; Russel, 2016; Stoloff, 1996; Weir, 2003, 2015; Yu, 2021):

Harmonização a vozes: concluiu-se que a prática coral é uma estratégia benéfica para desenvolver capacidades auditivas e de improvisação, tanto nos cantores como nos instrumentistas (Russel, 2016; Bell, 2004). O entrevistado também considera benéfica a prática de coro: “O facto de fazer parte de um coro a 3 ou 4 vozes e saber qual é a tua parte, e estar consciente da parte dos outros, e memorizar a sonoridade daquilo é um excelente exercício de harmonia, é o melhor exercício de harmonia até.” (J Silva, comunicação pessoal, Outubro 22, 2021);

Sobre o estudo harmónico individual: cantar as progressões e estruturas harmónicas de forma sequencial - linhas de baixo, 3º, 5º, 7º, 9º dos acordes, padrões por grau conjunto que levam à nota alvo (123, 12345, 1234567), arpejos - considera-se um método de excelência para treinar o ouvido de forma a conseguir construir linhas melódicas sobre um determinado contexto harmónico (Stoloff; Weir). O entrevistado aborda este estudo como sendo benéfico, tanto para cantores como para instrumentistas “(...) tu vais improvisar sobre uma estrutura harmónica, primeira coisa saber a linha de baixo de cor, saber cantá-la. E para os cantores também, mas eu digo isto a toda a gente.” (J Silva, comunicação pessoal, Outubro 22, 2021);

Cantar as progressões e estruturas harmónicas de forma sequencial, à capella: cantar à capella permite monitorizar o domínio sobre o exercício e desenvolver uma capacidade de audição interna sobre estruturas tonais (Weir; Russell);

Improvisar com as diferentes camadas harmónicas: numa linha diatónica ou cromática, construída por grau conjunto, cantando com nome de notas (referenciada na observação da aluna A, no capítulo II);

Aprender e memorizar solos analisando o conteúdo melódico em relação ao conteúdo harmónico: cantar e transcrever solos instrumentais e linhas de baixo pode ajudar a criar atenção e consciência sobre progressões harmónicas (Weir Russell);

Cantar as estruturas triádicas superiores no estado fundamental, e nas respetivas permutações: este método de estudo deve ser aliado com o piano, sendo que tanto a estrutura do acorde (1º, 3º, 7º) como as extensões (9º, 11º, 13º) devem ser tocadas, de forma a criar tanto uma sensação de bitonalidade, como pontos de referência auditivos (Yu, 2021);

Construir um voice leading não estrutural: essência nas tríades superiores (Yu, 2021);

Utilizar modos de cor: respeitar as notas estruturais do acorde e não perturbar a passagem para o próximo acorde (Yu, 2021).

### Recursos a utilizar:

- Gravação;
- Teclado;
- *Play alongs*;
- *Software* musical.

### Desenvolvimento de referências visuais, táteis e cinestésicas integradas com as referências auditivas:

- Utilização do teclado;
- Visualização do teclado na prática vocal;
- Acompanhar o canto com a movimentação dos dedos, imaginando tocar teclado;
- Desenvolvimento da capacidade de leitura à primeira vista;
- Imaginar as notas no pentagrama musical.

Passo a citar o exercício descrito pelo entrevistado:

Reduzes uma harmonia de um *standard*, por exemplo, a um esqueleto harmónico em notas gordas, semibreves ou mínimas, se for o caso de dois acordes por compasso. E depois o exercício consiste em: acercas-te de um piano ou de órgão, melhor até se for um órgão ou um harmónio, um instrumento que sustente os sons, ou pões o *Sibelius* a tocar e cantas o baixo (...) depois quando isto começa a correr bem divertes-te a fazer as várias combinações, fazes *mates* no tenor e cantas o tenor e pões as outras a soar, ou fazes *mute* no soprano e cantas o soprano.

Refletindo sobre este exercício considero que é uma extensão da técnica de harmonização a vozes, sendo que neste caso está inerente uma possibilidade de estudo individual.

Sobre outra das capacidades a desenvolver, o entrevistado considera o desenvolvimento da audição interna, como essencial à interiorização de estruturas harmónicas: “(...) esse aspeto da audição interna, nomeadamente na improvisação harmónica é fundamental.” (J Silva, comunicação pessoal, Outubro 22, 2021).

Acrescenta também a capacidade de memorização dos sons: “Mas tem a ver com a clareza e com a memória dos sons. De facto, se vires as linhas básicas com clareza podes fazer mil piruetas e não caís, não é?” (J Silva, comunicação pessoal, Outubro 22, 2021).

Numa análise final menciono a visão do entrevistado, em que o objetivo final da aprendizagem é ganhar a habilidade de ouvir os caminhos harmónicos, e que a teorização do conhecimento, de nada serve senão levar à sensibilização do ouvido:

No fundo ouvir a harmonia é ver, ver claramente este caminho, ou seja ver/ouvir o próximo acorde e por isso ele tem que estar integrado, não é integrado em que acorde é, como é que se chama, integrado é aquele som, aquela tensão que se resolve ali, na outra tensão, tens que ouvir os caminhos. (...) A teoria pode ajudar se levar a isto. Se levar a esta escuta clara das harmonias. (J Silva, comunicação pessoal, Outubro 22, 2021).

## 5. Conclusão

Com a pesquisa efetuada pretendeu-se compreender algumas implicações do desenvolvimento de habilidades auditivas, na aprendizagem de música improvisada:

- O conceito de tocar de ouvido pressupõe pensamentos intuitivos que se regem por habilidades auditivas de ouvir e reagir aos sons musicais. O processo para chegar a este resultado inconsciente na performance, resulta de uma prática focada e consciente sobre os diversos componentes da aprendizagem musical;
- A aprendizagem musical deve iniciar com a escuta musical e com a utilização do corpo e do canto como instrumento primário. O estudo de teoria musical, para cumprir a sua finalidade musical, deve ser acompanhado de treino auditivo. Na improvisação, a teoria é válida quando auxilia a concretizar o objetivo de desenvolver uma sensibilização auditiva;
- No desenvolvimento de habilidades auditivas e na prática de improvisação, a prática vocal é benéfica tanto para instrumentistas, como a prática instrumental é benéfica para cantores.

Por outro lado, pretendeu-se recolher métodos, técnicas e estratégias de ensino-aprendizagem que desenvolvem a habilidade auditiva de lidar com estruturas harmónicas, no contexto da improvisação vocal:

- No desenvolvimento de habilidades auditivas e na prática de improvisação, as estratégias de ensino-aprendizagem devem ligar o referencial auditivo com as referências que são limitadas no canto (táteis, visuais e cinestésicas);
- Na improvisação vocal existe a tendência para a não conceptualização do som (intuição), ou pela conceptualização do som partindo maioritariamente dos componentes melódicos. Com o objetivo de desenvolver a complexidade na improvisação vocal, os vários componentes musicais devem ser incluídos no ensino-aprendizagem;
- No ensino-aprendizagem de improvisação vocal existem diversos métodos, técnicas e estratégias de ensino para estudar progressões e estruturas harmónicas tonais. Por outro lado, métodos, técnicas e estratégias para lidar com harmonias mais complexas são ainda escassos.

Como a escolha do objeto de investigação pressupôs aliar dois tópicos de estudo, considero que a investigação ficou limitada na profundidade com que abordou cada tópico. Ficaram de fora alguns componentes da aprendizagem musical que estariam relacionadas com o objeto de estudo, como o desenvolvimento da memorização dos sons musicais e o desenvolvimento da audição interna. Sobre a internalização de estruturas harmónicas pretendeu focar-se a entoação das notas musicais, e não os componentes rítmicos do mesmo objeto.

Através do inquérito por questionário, procurou-se que este trabalho fosse de encontro às necessidades dos alunos do ensino musical e, mais especificamente, às necessidades dos alunos de canto, no contexto do ensino profissional.

A realização da entrevista clarificou perspetivas sobre os tópicos de estudo e lançou novas reflexões sobre os processos de ensino-aprendizagem, nomeadamente como aplicar os diversos conteúdos técnico-musicais num processo musical criativo: “No fundo são ferramentas que tu tens à tua disposição, mas depois o que interessa é poderes fazer música com elas.” (J Silva, comunicação pessoal, Outubro 22, 2021).

A realização da entrevista também lançou a reflexão para uma possível investigação futura, sobre formas de aliar o desenvolvimento da audição interna e da memorização dos sons, com o estudo de estruturas harmónicas na improvisação vocal.

Algumas das estratégias e técnicas de ensino recolhidas sobre estruturas harmónicas já vêm a ser desenvolvidas na minha prática como docente. Contudo, esta investigação permitiu uma organização clara destes conteúdos. Por outro lado, novas estratégias e técnicas foram recolhidas, nomeadamente sobre a construção de referências sensoriais nos cantores, a importância da leitura à primeira vista na aprendizagem vocal e a recolha de exercícios sobre estruturas harmónicas não

funcionais. Espero que esta investigação possa trazer um contributo para as práticas educativas e que seja uma forma de refletir sobre questões futuras, que ambicionem a procura de conhecimento constante sobre o desenvolvimento da improvisação vocal e sobre os consequentes processos de ensino-aprendizagem.

## 6. Reflexão final

A escrita deste relatório de estágio adveio do âmbito da unidade curricular de prática de ensino supervisionada, e foi o culminar de dois anos de frequência no mestrado em ensino de música, especialização jazz, canto.

A frequência neste mestrado foi motivada pela minha vontade em procurar conhecimento sobre os processos de ensino-aprendizagem musicais, e de refletir sobre a profissão que tinha já iniciado, docente da disciplina de canto jazz, no ensino formal profissional e no ensino informal. Para além disso, pretendia aprender e explorar outras ferramentas de ensino, possíveis de incorporar nas minhas práticas educativas.

Ao longo da frequência neste mestrado, considero que a aprendizagem mais essencial que fiz, foi considerar a pergunta constante em detrimento da resposta absoluta, a pergunta como uma forma de gerar conhecimento, de desconstruir conceitos instituídos, de conceber outras formas de conceber a realidade, e principalmente, de garantir uma constante transformação e desenvolvimento das realidades educativas atuais. A escrita deste relatório de estágio pretende, mais que procurar respostas, refletir sobre as experiências vividas no contexto da prática de ensino supervisionada, e refletir sobre o objeto de estudo investigado.

Concluindo, a escrita deste relatório pretendeu ser uma reflexão profunda sobre a minha experiência no estágio realizado, e sobre tópicos de investigação que são do meu máximo interesse, e que, através da sua investigação, pretenderam melhorar as minhas práticas de ensino e lançar questões para pesquisas e práticas futuras.

## 7. Bibliografia

- Aitken, G., & Aebersold, J. (1983). Vocal jazz improvisation: an instrumental approach. *Jazz Educators Journal*, Oct. / Nov.
- Almeida, J. F., Pinto, J. M. (1986) Da teoria à investigação empírica: problemas metodológicos gerais. In J. M. Pinto & A. S. Silva (coords.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- Azzara, C. (1991). Audiation, improvisation, and music learning theory. *Visions of Research in Music Education*, II(1&2), 106–109. <http://www-usr.rider.edu/~vrme/>
- Azzara, C. D. (1993). Audiation-based improvisation techniques and elementary instrumental students' music achievement. *Journal of Research in Music Education*, 41(4).
- Azzara, C. D. (1999). An Aural Approach to Improvisation. *Music Educators Journal*, 86(3), 21–25. <https://doi.org/10.2307/3399555>
- Azzara, C. (16 de Dezembro de 2020). *Musicast Episode 11: Dr. Christopher Azzara*. Obtido de YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=scsClpA2kkU>
- Bäckström, B. (2008). *Metodologia das Ciências Sociais - Caderno de apoio*. Universidade Aberta.
- Bell, C. L. (2004). Harmonizing and Improvising in the Choral Rehearsal: A Sequential Approach. *Music Educators Journal*, 90(4), 31–36. <https://doi.org/10.2307/3399996>
- Boni, V., & Quaresma, S. J. (janeiro-julho de 2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências. (R. E.-G. UFSC, Ed.) *Vol. 2 nº 1 (3)*, pp. p. 68-80.
- Crook, H. (1991). *How to Improvise - An approach to practicing improvisation* .
- Crook, H. (1999). *Ready, aim, improvise!* Advance Music.
- Dobbins, B. (Jan. de 1980). Improvisation: An Essential Element of Musical Proficiency. *Music Educators Journal*, 66, pp. 36-41. Obtido de <http://www.jstor.org/stable/3395774>
- Estrela, E., Soares, M. A., & Leitão, M. J. (2006). *Saber Escrever Uma Tese e Outros Textos* (1 ed.). Lisboa, Portugal: Dom Quixote.
- Gordon, E. E. (1989). Audiation, music learning theory, music aptitude, and creativity. *Suncoast Music Education Forum*, 75–81.
- Hargreaves, W. L. (2014). *Jazz improvisation: Differentiating vocalists* [Tese de Doutorado]. <http://hdl.handle.net/10072/366673>

- Reis, P. (2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. *Conselho Científico Para a Avaliação de Professores, cadernos do cca(2)*.  
<http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>
- Russell, H. M. (2016). *A Cappella Harmony Singing and Its Effects on Aural Perception in Jazz Students' Improvisation Skills*. Tese de Mestrado, Griffith University, Queensland Conservatorium, Queensland, Australia.
- Russell, H. M. (2016). *A cappella harmony singing and its effects on aural perception in jazz students' improvisation skills* [Tese de Mestrado].  
<http://hdl.handle.net/10072/366954>
- Stoloff, B. (1996). *Scat! Vocal Improvisation Techniques*. Brooklyn, New York, United States of America: Gerard and Sarzin Publishing Co.
- Swan, W. E. (2000). *An aural approach to teaching the fundamentals of jazz theory* [Tese de Doutorado].
- Weir, M. (2003). Practice concepts for vocal improvisation. *Jazz Educators Journals*, April 2003, 54–58.
- Weir, M. (2015). The Scat Singing Dialect: An Introduction to Vocal Improvisation. *The Choral Journal*, 55(11), 28–42. <http://www.jstor.org/stable/24580544>
- Yu, Y. (2021). *Improvisation exercises for jazz vocalists over non-functional harmonic progressions utilizing postbop compositions of the 1960s*.  
[https://scholarship.miami.edu/discovery/delivery/01UOML\\_INST:ResearchRepository/12380299980002976?l#13380389990002976](https://scholarship.miami.edu/discovery/delivery/01UOML_INST:ResearchRepository/12380299980002976?l#13380389990002976)

## ANEXOS

### ANEXO I – Relatórios das aulas observadas

#### Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Ana Luisa Marques	Disciplina: Instrumento - Jazz	Ano/Turma: 11.IJ
Escola   Professor: Art'J   Luís Castro	Nº de aula:1	Data: 05/01/2021

#### Registo de observação diário

Os objetivos desta aula passam pelo estudo prático do tema *Anthropology*, ao nível da sua entoação melódica, rítmica da melodia e improvisação.

O tema *Anthropology* foi um dos conteúdos estudados pela aluna, especificamente a entoação melódica. De forma a verificar o trabalho realizado, o professor procede ao acompanhamento harmónico enquanto que a aluna entoa a melodia. O professor interroga a aluna sobre o seu método de estudo. A aluna utilizou o *MuseScore* como ferramenta de estudo sendo que escreveu a melodia no programa e cantou por cima dessa guia. O professor partilha com a aluna, o seu processo de estudo sobre melodias bebop:

- Primeiro passo imitação (tal como a aluna fez);
- Segundo passo utilizar o teclado como referência harmónica, para compreender as relações entre a melodia e a harmonia e analisar mais profundamente as dissonâncias próprias desta linguagem.

Assim, passam à elaboração e à prática de um plano de estudo sobre melodias *bebop* que também contempla o estudo rítmico deste conteúdo:

- a. Tocar fundamentais e cantar a melodia devagar, estando atento às relações melódico-harmónicas e às dissonâncias melódicas em relação ao acorde (análise vertical)
- b. Questões de articulação rítmica que, se representarem um desafio, poderão ser estudadas frase a frase;

Durante este estudo conjunto, o professor pede à aluna para cantar a melodia a sentir o 2 e o 4 e chega à conclusão que a nível macro, o ritmo da melodia está assimilada. Contudo, observa que a aluna continuamente articula sílabas fortes nos tempos fortes do compasso e reflete que é necessário pensar trabalhar ritmo ao nível micro. Assim, elabora

um plano de estudo que pensa ritmo e *scat* de frase em frase.

1) No exercício, o metrônomo será sentido na terceira colcheia da tercina e o desafio será conseguir cantar a melodia a sentir esta pulsação:

- i) Primeiro é conseguido a sensação da colcheia 1 e 3 da tercina e, para isso, a colcheia 3 é dada pelo metrônomo enquanto que a colcheia 1 é percutida;
- ii) Quando a aluna se sente confortável com esta sensação de metrônomo, experimente cantar a melodia.

A aluna consegue concretizar este exercício e é desafiada pelo professor a estudá-lo em casa sobre todo o tema e até, abre a possibilidade de levá-lo a exame.

O professor pede um resumo da aula e das práticas de estudo aconselhadas. Enquanto que a aluna resume, o professor vai corrigindo algumas ideias. O plano de estudo sobre este tema fica resumido desta forma:

1) Desafios para a assimilação deste tema, melódica e ritmicamente:

- a) Precisão de entoação “a saborear cada nota” (relação entre melodia e harmonia);
- b) Definição da articulação em *swing* perspectiva macro, a sentir o 2 e 4 do compasso, e micro, a sentir o metrônomo na terceira colcheia da tercina, percutindo o 1 e entoando a melodia numa pulsação devagar;
- c) Definição e precisão de cada um dos trechos melódicos já com ritmo associado.

O professor decide trabalhar mais aprofundadamente um enxerto melódico da parte B do tema, que se caracteriza por ter 4 notas cromáticas seguidas. Pede à aluna para entoar muito devagar, com acompanhamento harmónico. De seguida, realiza um exercício de transposição aleatória deste enxerto com acompanhamento harmónico.

Questiona a aluna sobre a utilização do *MuseScore* em detrimento da utilização do teclado. Não penaliza a aluna por utilizar o *MuseScore* caracterizando-o como um “recurso bem do século 21”. Contudo, incita a aluna a utilizar mais o teclado como recurso para o estudo, justificando o uso do mesmo como forma de “estabelecer uma relação entre o piano e a voz”.

Ainda sobre o tema *Anthropology*, abordam conteúdos de improvisação. A aluna é questionada em relação à sua visão sobre a harmonia do tema. À falta de uma resposta, o professor demonstra e exemplifica a sua visão estabelecendo uma diferenciação entre as partes A e B do tema, “o B deve ser contrastante das partes A” e exemplifica um solo sobre a estrutura. De seguida, passam à prática.

A aluna canta um solo sobre a estrutura com o professor a acompanhar harmonicamente. Pergunta à aluna qual foi a sua sensação em relação ao solo que acabou de realizar e a aluna não tem uma resposta concreta. O professor dá a sua opinião “deixaste o tempo passar e dispersaste o solo”.

Pede um solo sem entoação de notas e, a seguir pede um solo com entoação de notas. Partilha a sua visão sobre o “dispersar”, considera que a aluna canta notas longas para preencher os finais de frase. Incita a aluna a respirar e a pausar em vez de preencher o som com notas longas e faz uma metáfora com a fala “é necessário respirar e pausar para se saber o que se quer dizer a seguir”. Desafia a aluna a utilizar mais motivos rítmicos no sentido de procurar, no contexto da performance, mais interação com os instrumentistas.

### Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Ana Luisa Marques	Disciplina: Instrumento	Ano/Turma: 11.IJ
Escola   Professor: Art’J   Luís Castro	Nº de aula: 2 e 3	Data: 09/02/2021

#### Registo de observação diário

Antes de partilhar a observação desta aluna, importa referir que esta é a primeira aula observada após a interrupção letiva provocada pela situação pandémica. Será a primeira de muitas aulas observadas que decorreram *online*, em regime síncrono e assíncrono.

O professor explica à aluna como as aulas virtuais irão decorrer. O trabalho realizado será apresentado em forma de gravação, não existirão trabalhos de casa e o exame será no início de março sendo que, de todos os vídeos gravados ao longo das aulas, os melhores serão utilizados para o exame. Assim, o tópico da aula será sobre métodos de gravação.

A aluna partilha que, durante as duas semanas de interrupção letiva, já concretizou algumas gravações, acima de tudo sobre escalas. O professor pergunta à aluna o seu método de gravação ao que a mesma responde que grava com o telemóvel. O professor pergunta se a aluna já instalou o programa *Logic* no seu computador. A aluna responde que sim mas relata problemas em relação à lentidão do computador e que, por isso, está pensar em investir num novo computador. O professor

explica o conceito de processador, de memória *RAM* e aconselha a aluna a, em vez de comprar um computador, investir numa memória *RAM*.

Sobre as gravações, o professor pergunta quais os métodos que a aluna utiliza para fazer as gravações. A aluna utiliza o *GarageBand* para a gravação áudio, o *Photo Booth* para a gravação vídeo e o programa *DaVinci* para unir e editar vídeo e áudio. Apesar de ter microfone a aluna não o utiliza para realizar as gravações. O professor fala no microfone como potenciador da qualidade sonora da gravação, refere o material necessário para ligar o microfone ao computador, material esse que a aluna dispõe em casa, nomeadamente a mesa. Assim, o professor ensina-a a ligar a mesa ao computador com um cabo USB.

Depois do microfone e da mesa estarem conectados ao PC, a aluna partilha o ecrã e trabalham na conexão entre microfone, *GarageBand* e mesa. O professor guia a aluna nos passos a ter nesta ligação. Contudo, o canal do microfone não passa para o programa. O professor assume o comando do PC da aluna e tenta estabelecer a ligação entre o microfone e o programa informático. Não consegue e refere que problema pode estar na mesa. Pede à aluna para lhe mostrar a mesa e pede-lhe para mexer na mesa de diferentes formas. Voltam a verificar a conexão com o computador e ainda não conseguiram resolver o problema. O professor faz uma pesquisa sobre a possível resolução enquanto permanece em videochamada com a aluna. Não conseguem resolver a situação. Depois da pesquisa que dura alguns minutos, o professor partilha com a aluna a suspeita de que o problema pode estar na mesa, que não está a captar som.

A aula está próxima do término. O professor aconselha a aluna a reiniciar o computador para ver se ele faz actualizações e pede à aluna para experimentar o microfone mais tarde, sem o programa *Teams* ligado. O professor compromete-se a pesquisar mais sobre o assunto.

Antes de terminar a aula, o professor refere que na próxima aula gostaria de ouvir e analisar conjuntamente com a aluna, os áudios sobre as escalas. Para além disso, gostaria de trabalhar técnica vocal, nomeadamente exercícios que utilizam como recurso uma palhinha. Partilha com a aluna um vídeo sobre o mesmo tema. A aluna compromete-se a praticar de forma regular até à próxima aula e a carregar os vídeos das últimas duas semanas no canal de instrumento do *Teams*.

## Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Ana Luisa Marques	Disciplina: Instrumento - Jazz	Ano/Turma: 11.IJ
Escola   Professor: Art'J   Luís Castro	Nº de aula: 4 e 5	Data: 16/02/2021

### Registo de observação diário

Os dois blocos de aula foram realizados de forma síncrona e tiveram como objetivo a análise sobre três das gravações realizadas pela aluna, *There will never be another you*, tema e solo do *Blues for Kramer* e *Stella by Starlight*. A aula inicia com uma audição conjunta sobre o tema *There will never be another you*.

O professor começa por comentar o desinteresse do *play along* utilizado pela aluna. A aluna fez o seu próprio *play along*, gravando-se a tocar piano com uma construção rítmica de semibreves e mínimas. Assim, sugere que a aluna pense num *play along* mais interessante. O professor pesquisa diferentes possibilidades no *YouTube*, com baixo, bateria e piano e aconselha a aluna a utilizar um deles.

Relativamente à prestação da aluna na gravação, o professor comenta diferentes aspectos que considera que a aluna pode melhorar:

- i) Toda a exposição do tema está tensa tecnicamente, com excesso de tensão vocal e reflete que a razão poderá ser por *overplay*;
- ii) considera que no momento do solo, a aluna tem a tendência de preencher o espaço com muitas frases pouco organizadas (*overplay*). Aconselha a aluna a tentar criar espaços no seu solo e a construir frases mais organizadas utilizando recursos como desenvolvimento motivico;
- iii) o professor comenta também a dição da letra e pede à aluna para recitar a letra, palavra a palavra. Ao longo do exercício, o professor corrige a fonética e a dição. De seguida pede à aluna para recitar a letra, frase a frase. Voltam a ouvir a gravação e o professor pára em sítios estratégicos e corrige a dição. Contudo, a aluna parece não perceber alguns erros. Na palavra “*spring*” parece que a aluna diz “*spling*” em vez de *spring* e não consegue ouvir o seu próprio erro. Então, o professor tenta outra estratégia: põe um

*loop* dessa parte da melodia e ouvem intensamente essa parte até a aluna perceber o erro. Identificam exatamente o mesmo erro na palavra *but* pronunciada como “bu”.

Ainda sobre dicção, ouvem uma gravação do *Kurt Elling* a cantar em português e a interpretar o tema Luiza. Pergunta à aluna se percebe o que ele diz, ao qual a aluna responde mais ou menos. O professor explica que, para quem não é fluente, pode não se aperceber que não está a pronunciar bem a língua. Mas para quem é fluente isso pode ser óbvio. Logo, sendo que a aluna não é fluente em inglês, pode não estar a aperceber-se dos seus próprios erros que, para alguém que é fluente em inglês esses mesmos erros seriam óbvios. Sobre a dicção, o professor pede à aluna que fique muito sensível em relação ao seu inglês.

O professor faz uma revisão sobre as críticas e os aspectos a melhorar em relação à gravação deste tema: *overplay* no solo, tensão técnica, articulação do inglês e a utilização de outro *play along*. O professor dá um exemplo de como a aluna pode tocar o seu *play along* utilizando ritmos mais diversificados. Relaciona o facto do *play along* estar à mínima e à semibreve com o facto de a aluna ter a tendência de preencher todos os espaços (*overplay*).

Passam a outra audição, a gravação do *Blues for Kramer*. O *Blues for Kramer* é um tema e solo composto e cantado pelo *Bob Stoloff*, autor de métodos e exercícios sobre improvisação vocal. Este tema foi retirado do livro *Blues Scatitudes* que, para além da partitura, contém quatro áudios sobre este tema: um com voz masculina e outro com voz feminina mais acompanhamento harmónico-rítmico, outro com uma linha guia melódica mais o acompanhamento e o último com apenas o acompanhamento. O objetivo deste exercício é imitar este tema e solo por cima da gravação e progressivamente avançar na dificuldade das gravações, com voz, com linha guia e sem linha guia.

Ouvem a segunda gravação que diz respeito à entoação do tema e solo por cima da linha guia. Depois de ouvir, o professor diz que está bastante bem e que a aluna pode começar a praticar sem a linha guia cantada.

Passam à audição e análise sobre a terceira gravação que diz respeito ao tema *Stella by Starlight*. O professor observa os mesmos problemas relacionados com a dicção da língua inglesa. Observo que a aluna parece estar bem mais consciente dos seus próprios erros. Quando o professor pára a gravação num determinado enxerto e começa a comentar, a aluna ri-se e demonstra que compreendeu o seu erro naquela palavra em específico. Visto que a aluna já compreendeu o erro, passam para outro tópico.

Mais uma vez, alerta outra vez para a questão do *over play* mas decide analisar de outra forma. Conta os tempos de duração da primeira frase do solo - 14 tempos. Conta as seguintes frases da aluna e comprova assim o seu comentário.

Sobre as características gerais aborda outra vez a tensão técnica que se reflete no seu som, descrevendo-o como um som débil. Esclarece que a tensão impede a potenciação das ressonâncias e faz uma metáfora de uma de caixa de guitarra que, se for forrada com cimento, não irá vibrar. Para resolver este problema quer utilizar exercícios técnicos que utilizam a palhinha como um recurso e explica que esta metodologia é extremamente importante principalmente para cantores que, como ela, têm tendência a tensionar a voz no registo médio-grave da voz. Sobre este tópico a aluna partilha que a sua mãe não quer comprar palhinhas de plástico. Então encontram uma solução: desmontar uma caneta e utilizá-la em vez da palhinha. A aluna canta a melodia do *There will never be another you* com a palhinha que comenta que ainda não sente grandes resultados. O professor explica que conclusões podem ser prematuras e incita a aluna a utilizar a caneta em diferentes contextos da sua prática, como no momento do aquecimento, na técnica de escalas e a cantar os temas.

Voltam a resumir os conteúdos abordados e terminam a aula.

## Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Ana Luisa Marques	Disciplina: Instrumento - Jazz	Ano/Turma: 11.IJ
Escola   Professor: Art'J   Luís Castro	Nº de aula: 6 e 7	Data: 23/02/2021

### Registo de observação diário

Os objetivos da aula foram distribuídos em dois momentos. A aula síncrona, que será dedicada ao estudos de camadas harmónicas no tema *There will never be another you*, e a aula assíncrona, que será dedicada à gravação de conteúdos para o exame.

O tema abordado nesta aula foi o estudo de *layers* harmónicos no tema *There will never be another you* – cantar as diferentes camadas harmónicas (fundamentais, terceiras, quintas e sétimas) separadamente.

Sendo que a aluna já iniciou o estudo sobre este tópico, o professor anuncia que pretende fazer uma experiência nova nesta aula: a aluna irá construir uma linha melódica improvisada que ligue as fundamentais, com recurso a *play along*, para ouvir o contexto harmónico-rítmico.

Para iniciar este trabalho, primeiramente exemplifica o exercício cantando uma linha muito simples, diatónica e construída por grau conjunto, cantando com nome de notas. Depois de cantar explica à aluna metaforicamente, o saber cantar fundamentais, como saber palavras e saber construir linhas improvisadas que liguem fundamentais, como conseguir construir frases.

A aluna experimenta o exercício sobre os primeiros quatro compassos do tema. Observo que a aluna tende a fazer movimentos desnecessários para chegar à próxima tónica. O professor experimenta um exercício de imitação no mesmo excerto de quatro compassos, ele canta e a aluna imita. De seguida, o professor propõe que a aluna faça uma linha sozinha.

Observo que a aluna começa a cantar a tónica do tema com uma afinação bastante alta. Para recomeçar o exercício e o primeiro instinto da aluna é tocar a

tónica (mi bemol) no piano para se autocorriger. O professor corrige-a neste sentido afirmando que a aluna não deve autocorriger a sua afinação utilizando o instrumento, deve antes utilizar o seu ouvido, pois no contexto da performance, utiliza apenas a voz. A aluna faz outra tentativa desta vez mais bem sucedida.

O professor explica o propósito do exercício e propõe uma forma de prática: continuar a praticar da mesma forma fragmentada e aumentar a velocidade progressivamente até chegar à velocidade pretendida. Faz uma advertência de estudo, não quer que a aluna grave *layers* mas sim que pratique construindo linhas improvisadas, a ligar as notas do acorde independentemente:

- i) frases que liguem fundamentais;
- ii) frases que liguem as terceiras;
- iii) frases entre fundamentais e terceiras sendo que as fundamentais devem resolver a frases, e as terceiras devem adquirir a funcionalidade musical de pergunta;
- iv) criar frases entre terceiras e quintas sendo que a quinta do acorde pergunta e a terceira do acorde resolve.

A pedido do professor, a aluna experimenta ligar as terceiras. Observo que a aluna sabe as sonoridade das terceiras mas tem dificuldades em ligá-las. O professor reforça o plano de prática em que, depois de conseguir cantar as linhas de forma confortável, deverá subir o metrónomo progressivamente. O próximo passo será começar a experienciar, para além do discurso diatónico, um discurso cromático. Para explorar o discurso cromático deverá voltar às *layers* mais simples de ligar, fundamentais e terceiras. Exemplifica cantando uma linha cromática sobre o *play along*, continuando a cantar com nome de notas.

O professor resume o plano de prática completo, exemplifica o exercício outra vez, descuida o som propositadamente e pede para a aluna detetar o erro. A aluna não identifica imediatamente o erro, então o professor responde que o erro estava no cuidado a ter com o som “a forma como comunicas essas notas é muito mais importante do que as notas que estás a cantar, porque a forma como a estás a cantar não é convincente”. Comunica que, para além da concretização técnica do exercício em si é necessário ter consciência corporal e consciência sobre o cuidado sonoro.

O segundo bloco será feito de forma assíncrona que terá como objetivo a continuação das gravações para o exame. Fazem a revisão dos exercícios a gravar:

- 3) Escalas – gravação áudio sendo que não deverá concretizar todos os padrões sobre a mesma escala mas sim, escolher um padrão/ modo específico em cada escala (como escalar, terceiras, improvisação com escalas, entre outros);

4) Repertório: *There will never be another you*, *Stella by Starlight* e *Blues for Kramer* (blues menor).

### Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Ana Luisa Marques	Disciplina: Instrumento - Jazz	Ano/Turma: 11.IJ
Escola   Professor: Art'J   Luís Castro	Nº de aula: 8 e 9	Data: 02/03/2021

#### Registo de observação diário

O exame foi entregue na íntegra. Irão ouvir todas as gravações para avaliar se é necessário regravar algum conteúdo ou se os vídeos correspondem às capacidades do momento da aluna.

Começam por ouvir o tema *Anthropology* e, depois de ouvir, o professor pergunta o que a aluna acha da gravação, focando a sua pergunta na exposição rítmica do tema. A aluna responde que poderia estar melhor em termos de pulsação. O professor diz que pode ser, mas que não tinha pensado sobre isso. Exemplifica duas versões da exposição do tema, a primeira com uma escolha silábica e a segunda com outra. Na minha opinião, a primeira apresenta um *scat* mais próprio da linguagem *swing*, com recurso a muitas consoantes “l” e “d”. A segunda versão utiliza consoantes mais fortes como “p” e “t”. O professor pergunta qual versão que a aluna mais gosta, e ela responde a primeira. De seguida, o professor explica que, na sua opinião, a exposição da aluna é uma combinação entre as duas versões. Acrescenta que não existe um *scat* correto a utilizar e que um “d” ou “l”, nunca soará igual de cantor para cantor porque os nossos instrumentos são todos diferentes. Decide mostrar três exemplos auditivos do mesmo cantor, o Andreas Shaerer, em três contextos musicais diferentes. Depois da audição faz a observação de que o *scat* deste cantor varia consoante o contexto musical da música. Acrescenta que se o propósito da aluna era utilizar um *scat* mais baseado nas cantoras Ella Fitzgerald e Sarah Vaughan, que são as suas referências musicais, comparativamente ao delas, o seu *scat* utiliza consoantes

mais duras. Depois da sua reflexão, afirma que a aluna não precisa de gravar de novo, porque acredita que a aluna não irá conseguir fazer melhor a curto prazo. Contudo, convida-a a refletir sobre este tópico para o futuro da sua aprendizagem.

Iniciam a audição sobre a imitação de tema e solo de um blues menor, o *Blues for Kramer*. O professor pára a gravação a meio sem querer e aproveita para dizer que, naquele contexto já não considera que a sua escolha silábica esteja descontextualizada. Ouvem a gravação do princípio ao fim. O professor pede-lhe para partilhar uma coisa que gosta e outra que não gosta. No que não gosta a aluna responde que a sua afinação ainda está um bocado frágil. A aluna gosta da sua interpretação e considera que a razão para gostar é porque gosta do *groove*. O professor opina que o problema da aluna não é afinação. Considera que o problema está na falta de projeção e de um som mais cheio. A aluna considera que, cantando noutro estilo musical, o seu som muda e fica mais cheio. O professor desafia-a a fazer uma gravação de um tema à escolha para observar essa diferença no som, que não será para avaliação e pede que seja até ao dia seguinte. A aluna escolhe gravar o tema *At Last*.

Ouvem a gravação do tema *Stella by Starlight* sendo que ambos concordam que não há pontos a melhorar.

Seguem para a gravação do tema *There will never be another you*. A aluna claramente gravou o tema todo fora de tom. O professor não diz nada e ouve a exposição do tema até ao fim. Pergunta à aluna o que ela acha. A aluna diz que acha que está melhor que na gravação anterior, principalmente em termos do cuidado no seu som. O professor pergunta-lhe em que tom ela está a cantar. Ela responde que em Mi bemol. O professor liga o teclado e começa a tocar a melodia e a solar, por cima da gravação da aluna. Pergunta-lhe o que ela acha e ela não responde. Ele toca outra vez a melodia por cima da gravação, desta vez sem solar. A aluna apercebe-se que, na sua gravação está a cantar fora de tom. O professor partilha que está intrigado e que quer compreender o fenómeno. A aluna entrou na nota mi bemol em vez de na nota si bemol. O professor canta a seção A do tema, a partir da nota mi bemol, observando que soa bem na maior parte do tempo, menos nalguns acordes. Com esta exemplificação, opino que o professor pretendia criar estímulos positivos e amenizar a sensação de erro. Observa que a aluna, cantando fora de tom, muda uma ou outra nota intuitivamente e que a melodia ganha uma sonoridade lídia, acrescentando que não é fácil cantar desta forma. Assim, apesar de ter que regravar e corrigir este erro, considera interessante e até importante que a aluna não perca esta característica intuitiva de adaptação ao contexto. Contudo, aconselha a aluna a utilizar mais o diapasão. Praticam a correção do

erro. O professor toca o acorde inicial e pede à aluna para cantar o início da melodia. A melodia já está em mi bemol. O professor ameniza o peso de erro, partilhando que considera um erro bastante comum e que a aluna não deve ficar triste consigo própria.

Ouvem a imitação da melodia e solo, no tema *There will never be another you*, da cantora e pianista Aimee Nolte, solo em que a mesma canta e toca ao mesmo tempo. A aluna gravou o tema e solo por cima da gravação. O professor considera que está um trabalho magnífico e partilha que esta gravação pode explicar o erro da gravação anterior, pois esta interpretação está na tonalidade de Si bemol, e que provavelmente a aluna criou uma memória muscular sobre esta tonalidade.

Ouvem a gravação dos exercícios técnicos, a progressão harmónica ii v i maior por ciclo de quartas, com o padrão 123 sobre cada acorde, e a progressão harmónica ii v i menor, com o padrão sobre cada acorde. O professor considera que o exercício está bem conseguido.

Nos últimos vinte minutos do segundo bloco de aula, o professor propõe que seja realizado de forma assíncrona para que a aluna possa regravar o tema *There will never be another you* e assim concluir o exame.

## Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Ana Luisa Marques	Disciplina: Instrumento - Jazz	Ano/Turma: 11.IJ
Escola   Professor: Art'J   Luís Castro	Nº de aula: 10 e 11	Data: 09/03/2021

### Registo de observação diário

Esta aula aborda diferentes tópicos. Primeiro, ouvem e analisam uma composição original gravada no contexto da disciplina de naipe, disciplina essa que é dada pelo professor de instrumento. De seguida, ouvem e analisam a gravação do tema *At Last* seguindo-se uma análise de um vídeo em que o Pavarotti aborda o *Bel Canto* e o trabalho de técnica vocal. Na minha opinião, a aula foca questões de técnica vocal e procura encontrar objetivos técnicos que a aluna possa desenvolver no módulo que se segue.

Ouvem a gravação da composição original escrita no contexto da disciplina de naipe. O professor considera interessante analisar este trabalho no período de aulas de instrumento, porque a reflexão sobre este trabalho está relacionada com o conteúdo dos solos da aluna. A composição está escrita em *MuseScore*, com som de piano e tem como base uma melodia e harmonia. Depois da audição, opina que o conteúdo melódico é constantemente novo e que não existe nenhuma repetição ou variação de uma ideia em particular. Decide partilhar com a aluna uma música que gosta muito, o *Canto dos torna-viagem* do músico José Mário Branco. Depois da audição quase integral do tema, procede a uma pequena análise macro e micro da melodia. A nível micro, a melodia está dividida em quatro frases com 3 frases repetidas e/ou variadas seguidas de uma conclusão. A nível macro, observa que acontece a repetição constante da mesma estrutura, durante os primeiros 2 minutos de música. Reforça a ideia de que a repetição é um elemento essencial no discurso da linguagem musical.

Para comentar a gravação do tema *At last*, o professor partilha dois vídeos no *YouTube*. O primeiro é um vídeo intitulado *7 notes in under 1 Second (vocal agility)* da Whitney Houston a cantar um efeito sonoro a que a própria lhe chama *inflections*. O professor pergunta qual é o efeito vocal utilizado. A aluna automaticamente responde *Riff and Run*, conceito que estudou no módulo passado. O professor corrige-a mostrando a parte do vídeo em que a cantora lhe chama *inflections*. Explica sobre este efeito vocal, também utilizado pela aluna na gravação *At Last* que, para o concretizar é necessário criar agilidade muscular para cantar muitas notas em pouco tempo. Por outro lado, é necessário saber que notas utilizar. O professor pergunta: “Que tipo de plano de treino vocal poderia ajudar ao desenvolvimento desta capacidade vocal?”. Ouvem o vídeo muito lento e determinam a quantidade de notas, seis, e a sua qualidade. Identificam a escala e identificam o grau em que começa a escala chegando à conclusão que a escala utilizada é a escala de blues menor na tónica de ré. O professor revê os passos dados. De seguida faz o desafio à aluna: “Qual será um bom plano de criação de agilidade de entoação que me permite desenvolver esta capacidade vocal?”. Para a prática de exercícios sobre este efeito vocal, a utilização do metrónomo será essencial. Sobre cada tempo, o professor exemplifica colcheias. De seguida, sobre cada colcheia exemplifica tercinas, ou seja, sextinas. Desafia a aluna a fazê-lo sendo que, como escolha silábica, pode utilizar as sílabas indianas utilizadas na disciplina de harmonia (“takida” para tercinas). Sobre o seu metrónomo a aluna faz colcheias com ta e de seguida com “takida” sobre cada colcheia. O professor exemplifica o próximo passo: entoar estas sextinas com notas da escala de blues menor, utilizando diferentes vogais. Exemplifica com as vogais “a”, “o” e “u”. O próximo passo seria aumentar progressivamente o metrónomo até à velocidade desejada.

Decidem escrever na bloco de notas *OneNote*, um desafio para o próximo módulo: aprender a estudar o efeito vocal descrito pela Whitney Houston.

Segue-se uma audição de um vídeo do *YouTube* em que o Pavarotti aborda questões técnicas do *Bel canto* e sobre o estudo técnico vocal. No vídeo, o cantor exemplifica uma nota com um timbre e com outro distinto, dizendo que parece simples mas que para chegar ao segundo som são dez anos de prática. Exemplifica também um exercício de técnica vocal que costuma fazer – cantar a escala maior até ao nono grau com grande rapidez e agilidade muscular. O professor comenta o vídeo e partilha a sua visão de que os profissionais do *Bel canto* são atletas de alta competição e que, acima de tudo, trabalham o físico da voz. Depois da visualização do vídeo, pergunta à aluna que som é que a aluna pretende alcançar. A aluna volta a referir que é do seu interesse trabalhar o efeito vocal utilizado e descrito pela Whitney Houston. Sobre este efeito, o

professor reforça a ideia de trabalhar a agilidade da musculatura vocal antes de trabalhar especificamente a concretização do efeito vocal. Acrescenta que, mais que dar-lhe exercícios para fortalecer a voz é ensinar a aluna a procurar exercícios sobre este tópico. O professor considera que muitas vezes um exercício para o mesmo conteúdo é insuficiente para obter os resultados esperados. Considera que é necessário saber pesquisar os exercícios corretos e que o *YouTube* pode ser um excelente motor de busca se se souber isolar os vídeos que são fidedignos ou os que não. Analisam dois vídeos, o primeiro que não é muito interessante porque fala do fortalecimento da voz a partir de um padrão melódico a utilizar, padrão 123454321 sobre a escala maior, não explicando como o exercício pode fortalecer a voz. Analisam o segundo vídeo que começa por resumir a constituição da laringe referindo os músculos e as cartilagens aritenóide, cricóide e tiróide, para além de explicar as sensações físicas que se devem sentir ao realizar determinados exercícios e pormenorizando que músculos estão a ser trabalhados. Resume uma procura eficiente de exercícios de técnica vocal dizendo: “se não te diz o que é suposto sentires o exercício não é interessante.”

Resume o conteúdo da aula: “para cantar é preciso seres um bocadinho mais atleta”. Referente aos objetivos do próximo módulo, o professor pretende desenvolver competências ligadas ao desenvolvimento da técnica vocal aprofundadamente, ou seja, tratar a prática vocal como um atleta profissional. O professor aconselha a aluna a seguir os vídeos da cantora do segundo vídeo, Madeleine Harvey. Desafia a aluna a ver vários vídeos do canal da mesma e escolher alguns que queira explorar a fim de desenvolver esta competência vocal – pensar no desenvolvimento vocal como um atleta profissional. Na próxima aula continuarão a fazer uma análise sobre os vídeos do exame.

## Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Ana Luisa Marques	Disciplina: Instrumento - Jazz	Ano/Turma: 11.IJ
Escola   Professor: Art'J   Luís Castro	Nº de aula: 12 e 13	Data: 16/03/2021

### Registo de observação diário

Considero que a aula foi centrada em dois objetivos gerais: trabalho técnico de desenvolvimento de autoconsciência sobre tensão e relaxamento nas diferentes partes do aparelho vocal e escolha de repertório para trabalhar no contexto do módulo 5.

O professor começa por perguntar à aluna o que ela tem feito para além de descansar após o exame de canto estar concluído. A aluna tem investigado diversos vídeos da *vocal coach*, Madeleine Harvey, explorada na aula passada, e tem feito determinados exercícios dela, todos os dias, nomeadamente exercícios de aquecimento que introduzem a técnica *Riff and Run* também discutida na última aula. Relata tensão sentida todos os dias e refere a sua necessidade de relaxar. O professor interrompe-a para fazer uma afirmação que considera fundamental: se a aluna está a sentir tensão diariamente é porque não está a fazer bem os exercícios.

Faz partilha de tela de ecrã para apresentar um livro de técnica vocal no qual se tem debruçado: *The Vocal Athlete Application Technique for the Hybrid Singer*. Resume o livro e explica que trata exclusivamente sobre técnica vocal a partir de um conceito híbrido (voz ligada com o corpo) e que é concebido essencialmente a partir de exercícios práticos. Partilha o capítulo sobre alongamentos corporais propostos e sobre alongamentos específicos para a mandíbula, tópico que abordarão no decorrer desta aula.

Como exercício de autoconsciência corporal, o professor decide fazer um exercício muito parecido a uma meditação guiada. Pergunta à aluna como é que ela

está sentada na cadeira. Pede-lhe para se sentar na ponta da cadeira com as costas direitas, com os pés bem assentes no chão e pede-lhe para fechar os olhos. A partir desta postura, convida a aluna a sentir diferentes partes do seu corpo tomando consciência do seu relaxamento ou tensão. Começa pelos pés, pelas pernas, pela curvatura das costas, pela posição da cabeça e pelos ombros. Ao longo do exercício que pensa separadamente em várias partes do corpo, a aluna vai corrigindo a sua postura e relaxando as partes do corpo que estavam em tensão. Pela câmara nota-se a correção na posição da cabeça, na curvatura das costas e na abertura do peito. Quando o exercício termina a aluna relata que se sente mais aliviada. Contudo, relata também que sentiu tensão nos pés quando lhe foi pedido para caminhar e explica que, por estar preocupada com eles, acabou por criar tensão neles. O professor incentiva-a a continuar a praticar e a fazer este exercício sendo bem consciente do seu aparelho vocal.

Depois do exercício, decidem fazer uma pausa para organizar o trabalho do novo módulo. O professor informa que para a semana irá faltar o que significa que só se voltarão a ver depois da páscoa. Pergunta à aluna se ela prefere continuar com o trabalho de *workout* físico ou se prefere trabalhar também repertório e imitação/transcrição de solos durante as férias ao qual a aluna responde que prefere começar com estudo de repertório e transcrição de solo. O professor afirma que neste módulo quer que a aluna transcreva um tema e solo sobre a técnica *vocalese*. O professor pergunta se a aluna já ouviu solos cantados em *vocalese* e explica o seu conceito, técnica de cantar um solo instrumental com letra. A aluna não ouviu. O professor partilha som para lhe dar um exemplo de um *vocalese* sobre o tema *Four*, primeiro mostrando uma versão instrumental que ouvem até ao fim do primeiro solo e, de seguida, ouvem o trio vocal liderado por John Hendricks. Apesar de mostrar este exemplo não quer que a aluna escolha este solo e propõe-lhe que ouça Eddie Jefferson. Coloca estes três exemplos na pasta partilhada *OneNote*. A aluna fica responsável por investigar e escolher um *vocalese*, e transcrevê-lo na íntegra, com letra incluída.

Sobre o primeiro tema a aprender no contexto do módulo 5, o professor propõe o tema *Confirmation* com letra. Escreve três versões na pasta conjunta *OneNote* e ouvem conjuntamente, uma versão do *Confirmation* do Eddie Jefferson, uma versão da Sheila Jordan e uma terceira versão do tema cantado em *scat* pela Veronica Swift. O tema *Confirmation* tem carácter obrigatório e o solo *vocalese* é à escolha da aluna. A aluna pergunta qual das três versões é suposto estudar e o professor esclarece dizendo que não é nenhuma em específico. Passa a relatar os passos a dar sobre o estudo deste

tema, exemplificando enquanto explica: toca a harmonia e canta a melodia em scat a uma pulsação lenta, tendo muito cuidado na clareza do ritmo e do *pitch* de cada nota. Explica que a ideia é trabalhar o tema a uma pulsação muito lenta e esse estudo inicial pode ser feito a partir da partitura. A aluna procura a partitura. Quando acaba de procurar partilha com o professor só para ele confirmar se é uma partitura fidedigna do tema. O professor acrescenta apenas uma mudança, num dos acordes da parte A do tema.

Retornam à parte técnica da aula. O professor quer-lhe falar de três exercícios para aumentar a ressonância vocal e decrescer a tensão facial e explica que, ao aumentar a ressonância vocal é possível libertar a tensão dos lábios, das bochechas e das pregas naso-labiais. Praticam o primeiro exercício e traçam uma linha que vai do nariz à cavidade bucal com um dedo. Com as duas mãos, os polegares entram dentro dos lábios, os indicadores agarram o começo da linha junto ao nariz e os polegares alongam para baixo toda essa região. Aos poucos começam a entoar uma nota sentindo este alongamento. O objetivo é desbloquear os músculos faciais entre as regiões da cavidade nasal e da cavidade bucal. O segundo exercício alonga a cavidade bucal para baixo e, neste caso são os indicadores que entram nos lábios. O terceiro exercício explora a vibração da língua com o total desbloqueamento das bochechas (ao contrário da vibração labial que normalmente prende um pouco as bochechas). Fazem este exercício de desbloqueamento das bochechas sentindo um lado e outro da bochecha e prendendo o outro lado da bochecha encostando com a mão. Nos três exercícios, a aluna acompanha a sua explicação e realiza-os conjuntamente com o professor. Apontam estes três exercícios na página *OneNote*.

Praticam um quarto exercício que utiliza as sílabas “guila”. O professor explica que se abre a boca no tamanho de uma rolha com o mínimo de tensão possível na região naso-bucal. Descreve as sensações que é suposto ter e afirma que uma mandíbula relaxada estará associada a grande abertura de boca. A língua pousa na parte de trás dos dentes, nunca em cima dos dentes, com a ponta da língua redonda. A mandíbula estará estável e não se irá mover. Considera que a aluna não está com a mandíbula estável e pede-lhe para ir buscar uma rolha. A aluna experiencia várias tentativas com a rolha até que a retira sentindo a estabilidade na mandíbula. Chegam à conclusão que é um exercício que representa alguma dificuldade para a aluna. Descreve o exercício: a ideia é sentir a língua a bater na frente dos dentes. O exercício é feito com as sílabas “gui – la” sentindo o g no palato mole e o “l” na parte de trás dos dentes. O padrão será 54321/2345/4321 e a configuração, maior ou menor, é à escolha, cada nota sendo separadamente “gui – la”. A mandíbula deve ficar imóvel. Se sentir

tensão deve massajar a parte da face em que a mandíbula superior e inferior se juntam. Depois de massajar e sentir o relaxamento, volta ao exercício.

Resumindo, a ideia é desenvolver autoconsciência sobre tensão e relaxamento nas diferentes partes do aparelho vocal, seja laringe ou os músculos associados à mandíbula, boca e músculos faciais tendo a percepção que, independentemente do exercício e do conceito, se a aluna sente tensão é porque está a fazer alguma coisa mal. Concluem o trabalho de técnica vocal e fazem um resumo dos conteúdos a desenvolver durante o próximo mês:

- 1) *Confirmation* – a 60 bpm, cantar e tocar a melodia com a mão direita de forma a tornar precisa a afinação de cada nota. Acrescenta que o desafio de cantar uma melodia *bebop* é a concretização precisa da entoação, especificamente no que diz respeito às tensões melódicas e à linguagem cromática, e o facto de ser cantado a uma velocidade rápida. O segundo passo será relacionar as notas da melodia com os acordes e dá um conselho, cantar com nome de graus numa análise vertical. Este processo deve ser aprofundado e não importa o tempo que a aluna demora a conseguir cantar toda a melodia, “se demorar dois compassos num mês não há problema”. O importante é respeitar o processo e, se assim for os próximos temas *bebop* serão mais fáceis de aprender pois o processo de concretização tornar-se-à mais rápido.

A aluna deverá também escolher um solo *vocalese* até amanhã.

## Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Ana Luisa Marques	Disciplina: Instrumento - Jazz	Ano/Turma: 11.IJ
Escola   Professor: Art'J   Luís Castro	Nº de aula: 14 e 15	Data: 06/04/2021

### Registo de observação diário

Primeira aula depois da interrupção letiva da Páscoa e o professor questiona a aluna sobre o seu trabalho de repertório. A aluna responde que definiu o *So What* cantado pelo Eddie Jefferson como *vocalese* e que, até agora, só tem ouvido a gravação. Sobre o *Confirmation* confessa que ainda não começou a trabalhar. O professor reflete durante uns segundos e expõe que é necessário começar o trabalho sobre o *Confirmation* o quanto antes porque é um tema difícil. Pede-lhe para ir para o piano.

Definem objetivos de trabalho: analisar a relação entre melodia e harmonia e explorar uma escolha de *scat* ou escrever uma letra para a melodia. Sobre o *vocalese* ouvem o tema *So What* na versão original. O professor pede à aluna para transcrever o solo de trompete a partir da versão original e só depois acrescentar a letra do Eddie Jefferson.

Iniciam o trabalho sobre o tema *Confirmation* analisando a partitura. Haverá alguma dificuldade de amplitude de registo? A aluna considera que não. Depois de uma breve análise harmónica o professor decide utilizar outra partitura que não a do *Real Book*. Escolhe uma partitura e *play along* do Jamey Aebersold fazendo a observação de que este *play along* permite cantar o tema em todos os tons. Partilha áudio do computador, canta o tema e improvisa, demonstrando a transposição de fá para sol bemol e de sol bemol para sol. Enquanto ouvem o *play along* seguem a partitura do Aebersold.

O professor pergunta a tonalidade do tema e a aluna responde fá maior. O professor pede para a aluna identificar os acordes não diatônicos. A aluna fica sem responder. O professor pede-lhe para cantar as fundamentais. A aluna canta muito devagar as fundamentais. O professor considera que a aluna consegue perceber os movimentos de ii/v, senão não seria capaz de cantá-los à primeira. Esclarece a movimentação desses ii/ v – descem por grau conjunto, e identifica-os como ii v intercalados. Canta o padrão 123 e transpõe esse padrão pelos ii/v apelando à compreensão da harmonia. Observa a característica do 5 compasso, iv7, e relaciona-o com a estrutura blues e com a estrutura *Rhythm and Changes*. Reflete sobre este movimento, como sendo um movimento harmônico emblemático da linguagem *bebop* – iv descendentes até chegar ao iv grau dominante.

Em relação à escolha de *scat* refere duas regras: a sílaba mais importante a salientar é a do contratempo. Acrescenta que a escolha da *vogal* poderá ser mais importante do que a escolha da consoante, por dar mais som ao contratempo – vogais fechadas a tempo e vogais abertas no contratempo; a segunda regra é que a nota do contratempo liga-se ao tempo. Estas são as regras mais importantes para a escolha do *scat* no *bebop*. Existe um terceira regra mais ligada à relação harmônica, especificamente às tensões melódicas que aparecem em tempos fortes do compasso (si bemol no terceiro tempo do acorde de fá). Pede à aluna duas análises melódicas, uma em relação ao acorde e a segunda em relação à tonalidade. Pede à aluna que escreva estas duas análises na partitura com números.

Descreve um plano de estudo de três fases:

- 1) Cantar a melodia muito devagar, parando nas zonas mais tensas, e deixar o acorde a soar no teclado. Exemplifica e explica: “não tenho tempo, tenho acordes e estou a saborear cada nota”. Pede à aluna para praticar sobre os dois primeiros compassos enquanto que ele observa o seu estudo. A aluna começa por tocar e cantar a melodia e o professor corrige-a explicando que o processo será descobrir a melodia de ouvido sobre o acorde, tendo noção da sua qualidade em relação ao acorde. Acrescenta que, com este exercício, objetivo não é especificamente aprender a melodia mas sim aprender a saborear cada micro movimento da melodia. Reflete sobre a junção do treino auditivo à prática vocal. Nesta prática de estudo, a aluna não poderá ir buscar às suas memórias da melodia para descobrir a próxima nota, terá de entender a nota em relação ao acorde e ser consciente sobre a sua função no acorde – 3º, 5º, 7º? A aluna consegue cantar nesta perspectiva sobre o primeiro compasso mas relata uma sensação de desconforto sobre as notas tensas (fá suspenso no acorde de fá maior). O professor partilha que sentir essa desconforto é

importante e significa que a aluna está finalmente a cumprir bem o exercício. O professor faz uma reflexão sobre o estudo da aluna – a aluna está continuamente a tentar fazer o mais correto o que na perspectiva dele está errado. Com este exercício, o erro irá eventualmente acontecer e acrescenta que, se a aluna acertasse à primeira, o exercício não teria propósito. Dá uma conotação positiva ao erro incentivando-a ficar confortável com ele. A ideia será ter o auxílio da harmonia no piano e treinar o ouvido com a melodia. Assim sendo, o exercício cumpre dois objetivos: aprender a melodia do *Confirmation* e trabalhar o ouvido;

- 2) O segundo exercício é tocar e cantar a melodia, com a mão direita, com o ritmo certo e utilizando o metrónomo. Na fase final deste exercício, a melodia será cantada *à capella* com recurso a *play along*.

São dois exercícios que trabalham coisas distintas. Numa hora de estudo, a aluna poderá estudar meia hora do exercício um e meia hora do exercício dois.

- 3) O terceiro exercício será cantar *layers* harmónicos *à capella*: fundamentais; 13; 135; 1357; conexão de arpejos, a cantar com nome de notas. Exemplifica todas estas formas e explica a importância de utilizar metrónomo.

Fazem o apontamento dos três exercícios no *OneNote* e revêem os objetivos para o solo do *So What*. O professor considera um excelente trabalho de transcrição tendo em conta o facto de interessar desenvolver a capacidade de desenvolvimento motivico no contexto da improvisação: “reciclagem de ideias”. Tendo em conta que a harmonia são dois acordes, aconselha a aluna a não recorrer ao piano com intuito de trabalhar o ouvido.

## Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Ana Luisa Marques	Disciplina: Instrumento - Jazz	Ano/Turma: 11.IJ
Escola   Professor: Art'J   Luís Castro	Nº de aula: 16 e 17	Data: 13/04/2021

### Registo de observação diário

Esta aula foi organizada em dois objetivos gerais: reflexão sobre o plano de estudo técnico praticado durante a semana anterior e estudo melódico do tema *Confirmation*, mais especificamente sobre *guide lines* cantadas e tocadas, leveza técnica para posterior agilidade e aumento de velocidade e utilização de *ghost notes*.

A aula inicia com uma pergunta simples: “como está a correr o estudo?”

A aluna começa por explicar o seu plano de estudo técnico. Como combinado tem tido a duração de 30 minutos mas não consegue fazer todos os exercícios no mesmo dia. O professor pede-lhe para ser mais específica e a aluna relata que, num dos dias, apenas fez os exercícios de *lip* e *tongue thrill*. O professor explica que dessa forma o plano de estudo técnico não é eficaz porque os exercícios de *lip* e *tongue thrill* apenas servem para aquecer a voz, não sendo exercícios técnicos específicos. O aquecimento deverá demorar entre cinco a dez minutos e o plano deve ser cumprido integralmente para ter resultados, mesmo que demore mais que meia hora. Acrescenta que, tendo a aluna a ambição de ingressar no ensino superior, o plano técnico deverá ser levado com muita seriedade. Nos dias em que o tempo for escasso e, se houver outros objetivos de estudo para instrumento, o plano técnico pode demorar apenas 30 minutos, com todos os exercícios a serem cumpridos, ainda que com menos duração. Se a aluna estiver com disponibilidade para mais tempo de estudo o plano técnico, cumprido integralmente, poderá demorar mais de meia hora. O tempo é maleável mas os exercícios a cumprir deverão ser feitos todos os dias, sem exceção.

Seguem para o estudo do tema *Confirmation*. A aluna conseguiu avançar sobre

os primeiros doze compassos do tema respeitando o plano de estudo dado na aula anterior. A concretização do exercício é elogiado pelo professor que, de seguida lhe pergunta que *voicings* é que ela está a tocar. Ela responde fundamental na mão esquerda e quatríade completa, no estado fundamental, na mão direita. O professor afirma que esta configuração de *voicings*, para além de não ser musical, não é prática. Decide ajudá-la na configuração de outro *voicing*.

Partilha o seu ecrã com a aluna e abre o programa *LogicPro*. Toca duas linhas, de *guide lines* no teclado, linhas essas que ficam automaticamente escritas na partitura. De seguida formata o documento e escreve o título e os acordes.

Pergunta à aluna se ela sabe o que são *guide lines* e como estudá-las, a aluna responde terceiras e sétimas dos acordes, numa linha que descem por grau conjunto. O professor confirma que está correto considerando a forma mais simples de *guide lines*. Afirma que estas *guide lines*, para além de serem cantadas podem também ser tocadas como *voicings*. Aconselha a aluna a experienciá-las como *voicings* no seu teclado e, de seguida, pede-lhe para as cantar. Corrige a sua qualidade sonora “estás a cantar como se estivesses a falar” e pede-lhe para repetir o exercício. O professor diz que está melhor e pergunta-lhe o que ela fez de diferente ao que ela responde que fez tudo igual mas o professor discorda. A aluna pergunta se foi do scat. O professor responde que não e decide dar um exemplo musical - canta a melodia à *capella* e pede à aluna para comentar. A aluna comenta que parece que as notas estão muito separadas devido escolha da articulação. Ele concorda e acrescenta que está tudo muito tenso tecnicamente. O professor aconselha a aluna a utilizar o registo de voz de cabeça para cantar esta melodia, em vez do registo médio, com a justificação que, como o tema precisa de rapidez de entoação e de articulação é necessária uma leveza técnica – mínimo esforço possível, maior agilidade.

Ainda sobre o tema *Confirmation* introduz a noção de *ghost note* esclarecendo a sua definição, notas fantasmas que ouvimos mas que não são tocadas. No canto caracterizam-se por ser uma ressonância nasal. Exemplifica um estudo rítmico do Bob Stolf que utiliza *ghost notes* especificamente com a junção das sílabas “du-n”. Exemplifica o estudo rítmico sem *ghost notes*, que soa à semínima, e com *ghost notes*, que soa à colcheia. Fala sobre a utilização de *ghost notes* na melodia do *Confirmation* e exemplifica a melodia referenciando os sítios onde as *ghost notes* poderão ser utilizadas: notas de passagem e zonas graves da melodia que acontecem em saltos interválicos. Explica que a aluna pode escolher onde as utilizar desde que respeite estas regras. Aconselha a aluna a ouvir repertório *bebop* e a refletir sobre a utilização de *ghost notes* na sua interpretação do *Confirmation*.

O professor escreve o plano de estudo sobre este tema na pasta *OneNote*. Às 10h50 fazem uma pausa de dez minutos e reúnem-se de novo às 11h.

Regressam e o professor opina que talvez deveriam acabar a aula síncrona e pede a opinião da aluna. A aluna concorda porque considera que os conteúdos de estudo são suficientes. Definem o trabalho assíncrono para a restante aula: estudar e gravar as secções AA' do tema *Confirmation*, tocados com as *guide lines* como *voicings*.

Fazem um resumo do plano de estudo do *Confirmation: guide lines* cantadas e tocadas como *voicings*; leveza técnica para posterior agilidade e aumento de velocidade no tratamento da melodia; utilização de *ghost notes*.

A aluna partilha a gravação dos *voicings* tocados vinte minutos depois, às 11h30, dez minutos antes da aula terminar.

## Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Ana Luisa Marques	Disciplina: Instrumento - Jazz	Ano/Turma: 11.IJ
Escola   Professor: Art'J   Luís Castro	Nº de aula: 18 e 19	Data: 20/04/2021

### Registo de observação diário

A aula começa com a pergunta do professor sobre o seu estudo no tema *Confirmation* que, na opinião da aluna está a correr bem contudo, ainda não avançou para a seção B do tema. A aluna canta a melodia e o professor comenta que o som está esforçado e tenso. Pede-lhe para pensar num tema que a alune considere que cante com uma boa qualidade sonora. A aluna responde que qualquer tema que tenha letra e, ao pedir uma decisão mais específica, a aluna escolhe o *Whisper Not*. Pede à aluna para cantar o tema. Depois de cantar, o professor explica que considera que, no tema *bebop*, o som soa tenso devido a demasiados movimentos físicos, associados à escolha de *scat* que requer esforço desnecessário.

Pergunta-lhe se acha que o seu som no *Whisper Not* está melhor e, se sim, porquê. A aluna responde que considera que os temas em *scat* envolvem mais esforço. Sobre o mesmo tema, o professor considera que a tonalidade escolhida é demasiado aguda para a aluna. Tocam a primeira frase do tema em tonalidades aleatórias e, na minha opinião, o professor tem a intenção de passar por tonalidades que estejam tanto no registo médio da aluna como na zona de passagem entre o registo médio e agudo. O professor aconselha-a a transpor a tonalidade inicial para uma mais confortável.

Voltam ao *Confirmation* e cantam as primeiras três notas na vogal “u”. A aluna identifica tensão e o professor suspeita que poderá ser da posição da língua, que parece estar demasiado subida. Pede à aluna para cantar a terceira nota da melodia e sentir a língua na zona em baixo da mandíbula, imediatamente na mesma linha. A aluna relata que está tensa. Exemplifica um “u” relaxado e pede à aluna para sentir a sua mandíbula.

O professor comenta dois fenómenos, a tensão deve-se à vogal que ela escolhe e ao facto de não contrariar estes movimentos de tensão na língua e na garganta no seu *workout*. Comenta-lhe: “porque não cantar com a voz mais leve, com menos registo de peito e com menos projeção?”.

Pede-lhe para fechar os olhos e tomar consciência sobre o seu corpo. Faz-lhe reparar na posição dos pés, dos braços, das pernas, dos ombros subidos, a curvatura das costas. A aluna corrige a sua postura e relaxa as suas tensões corporais. O professor acrescenta que estas tensões surgem de forma inconsciente e que é fácil tornarem-se automáticas.

Canta uma parte da melodia do tema em *humming*. O professor comenta que já a cantar nesta técnica, ouve-se e a tensão na mandíbula e a compressão dos lábios. Pede-lhe para deixar cair a mandíbula e relaxar os lábios. A aluna canta a melodia muito devagar toda em *humming*. O som continua um pouco tenso. Para explicar o pretendido faz uma pergunta “porque é que cantas?” e dá a resposta “cantas porque respiras”. Faz uma metáfora com um motor de um barco: “o motor do teu barco é o teu ar. O ar sozinho leva o trato vocal à nota desejada”. Explica que a aluna deve procurar o menor movimento possível e pensar no som na zona de trás do aparelho vocal, principalmente nos agudos.

A aluna canta outra vez, a melodia está mais relaxada mas a aluna tende a respirar muitas vezes. O professor pergunta-lhe porque será. A aluna considera que, se calhar, não respira o suficiente e que, por isso precisa de mais ar. O professor não concorda: “não é a quantidade de ar mas o aproveitamento do ar que se faz.”

O professor faz referência ao registo *whistle* que é difícil não por utilizar muito ar, mas por utilizar pouco ar e criar uma pequena abertura nas cordas vocais que é difícil de suster. Pede-lhe para suster o ar e de seguida pergunta-lhe o que comeu de pequeno almoço ao que ela responde que habitualmente não toma pequeno almoço. Surge um parêntesis sobre este tópico ao qual o professor argumenta que sem comida não há energia e se a atividade da aluna depende do corpo, encontrar a energia necessária para o exercício do canto é crucial. Pede-lhe para não vir mais para as aulas de canto sem comer e pergunta-lhe porque não come. A aluna partilha que antes comia umas torradas e leite mas ficava muito cheia, então deixou de comer. O professor partilha a sua experiência de várias tentativas de pequenos almoços que fez até chegar a um que lhe dá a energia necessária de manhã e que não é pesado. Aconselha a aluna a retirar o leite da dieta do pequeno almoço e explorar diferentes possibilidades de pequeno almoço.

Voltam ao tema técnico e pede-lhe para suster o ar, cantar a melodia e respirar

apenas quando for absolutamente necessário. O professor exemplifica o exercício (que continua a ser em *humming*) e canta o máximo de tempo possível, com muito relaxe e em *legato*. A aluna repete e consegue avançar mais uma frase da melodia sem respirar. Uma conclusão é retirada. A aluna gasta muito ar a cantar e deveria pensar em exercícios de respiração para incluir no *workout* físico, exercícios que trabalhem a resistência do fluxo de ar e que trabalhem a potencialização do ar expirado.

Chega à hora do intervalo da aula e o professor anuncia que, depois da pausa irão fazer exercícios de respiração. Pede à aluna para ir comer porque com o tipo de exercícios que irão fazer, sem energia, no pior dos casos a aluna pode desmaiar.

Depois do intervalo procedem a um exercício ainda sobre os conceitos técnicos do primeiro bloco de aulas: vocalizo com *humming* de boca fechada, som com muitos harmónicos, uma nota longa durante toda uma progressão harmónica que dura três compassos, numa velocidade média. A aluna deve prolongar a nota o máximo de tempo possível. Pergunta à aluna o que ela sente. Ela sente o diafragma a querer fechar e o corpo a recuar quando o ar começa a acabar. O professor diz que é normal. Contudo não é necessário esforços necessários para respirar. Comparam duas notas cantadas no registo médio e agudo e analisam a sua duração chegando à conclusão que se gasta mais ar no registo agudo do que no médio. O professor conclui que a aluna deverá fazer exercícios de prolongamento da nota no registo agudo. Os exercícios com a palhinha (dado no contexto das aulas assíncronas) devem ser feitos na zona de passagem médio/ aguda e no registo de cabeça.

Praticam um segundo exercício que liga a sustentação do ar com a melodia do tema: sobre as primeiras quatro notas, cantados com cada nota à mínima, por cima da progressão harmónica correspondente. O professor pede à aluna para utilizar o mínimo de ar possível. Sobem do registo grave para o registo agudo. Mais uma vez, observo que a aluna começa a ter problemas para sustentar o ar no registo agudo. O professor faz a observação que a respiração da aluna está entrecortada e exemplifica uma respiração ligada, representando-a num ciclo. A aluna experimenta e consegue sustentar um pouco mais o ar. Terminam o exercício.

Voltam à melodia do *Confirmation* explorando diferentes velocidades, do lento ao rápido. Na velocidade rápida, aluna e professor cantam ao mesmo tempo. Observo que a aluna já está a aplicar mais leveza na voz. De uma das vezes, a aluna passa para registo médio numa das frases e é logo rectificadas pelo professor. O professor conclui a prática, leveza técnica é necessária para conseguir cantar este tema com qualidade sonora a uma velocidade rápida.

Refletem sobre um plano de estudo sobre este tema, para estudar esta melodia

é necessário estudar relaxe ao nível técnico por isso, a aluna deve dedicar 15/20 minutos ao estudo unicamente técnico da sua voz. Realça que aprender a melodia deste tema não significa apenas saber que notas se está a cantar e aprender as terceiras e sétimas dos acordes. Significa também estudar tecnicamente a voz e as componentes técnicas necessárias à aprendizagem de um tema em específico.

Juntam mais um exercício ao plano técnico, desta vez retirado do livro *Theoretical and Practical Vocal Method* da *Marchesi* e o professor mostra a partitura do exercício. O exercício consiste no padrão 12, à colcheia, durante dois compassos e meio e sobe para 123451, volta ao padrão 12, à colcheia, durante dois compassos e meio e sobe para 123456751. A duração completa do exercício é de oito compassos. Praticam em várias tonalidades e diferentes velocidades. O professor comenta que a mudança na altura do som está relacionada com as pregas vocais. Pede à aluna para cantar a segunda parte do exercício e sentir a vibração da laringe e a subida da laringe nos agudos. Conclui que a diferenciação das notas é da responsabilidade da laringe e das pregas vocais, por isso, o estudo técnico sobre a melodia do *Confirmation* pode ser feita em legato, sem utilização de consoantes, de forma a trabalhar apenas a musculatura e a elasticidade das pregas vocais, e potenciar a rapidez na mudança da altura das notas. Completa que o exercício da *Marchesi* recomendado no *workout* físico trabalha esta musculatura e é um exercício pensado por cantores e para cantores.

Sugere formas criativas de trabalhar a rapidez de mudança da altura das notas, a partir de qualquer escala ou modo, por intervalos de segundas ou terceiras, subindo e descendo para a nota alvo, numa estrutura rítmica quadrada, neste caso, duração de dois compassos. Concluem que quanto maior o intervalo, mais difícil se torna o exercício.

Pede à aluna para fazer um resumo destas duas aulas. A aluna responde exercícios de respiração e o professor acrescenta exercícios de respiração a cantar, ou seja, potencializar a duração e o aproveitamento do ar na expiração a cantar, e o segundo exercício diz respeito a exercícios sobre entoação de laringe, sem articulação. O terceiro e mais importante é fazer exercícios todos os dias que potencializam o juntar das cordas vocais e que diminuem o desperdício de ar. Exercícios com palhinha são excelentes para isto. Aconselha a aluna a passar mais tempo neste exercício no seu registo agudo que é onde a aluna tem mais dificuldade.

O professor aconselha a aluna a criar os seus próprios exercícios com estes objetivos em vista. Pede à aluna para levar o trabalho técnico muito a sério e para o fazer todos os dias.

Acrescenta que existe uma discrepância no desenvolvimento técnico da aluna

comparativamente com o seu desenvolvimento musical e assim, a aluna deve procurar igualar os dois trabalhos, o técnico e o musical.

## Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Ana Luisa Marques	Disciplina: Instrumento - Jazz	Ano/Turma: 11.IJ
Escola   Professor: Art'J   Luís Castro	Nº de aula: 20 e 21	Data: 11/05/2021

### Registo de observação diário

O professor pergunta como está a correr o trabalho e a aluna confessa que não tem motivação para estudar. Desabafa que está com trabalho excessivo e preocupada com as provas de entrada para a universidade que, segundo os resultados que os colegas do 11º ano, o mais provável é que não aconteça. Gera-se um diálogo sobre motivação.

O professor opina que a motivação deve vir da experimentação artística, de sessões, de concertos, da montagem de projetos musicais. A motivação não deve vir do trabalho para apresentar na escola mas sim do trabalho musical artístico em si. Na opinião dele, a motivação para estudar não deve servir o propósito de mostrar o trabalho realizado nas aulas de instrumento, a motivação deve vir do trabalho musical em si: “eu estudo para fazer música e trabalho o que estudo nas aulas, não porque tenho que o mostrar para uma aula, mas sim porque quero evoluir musicalmente”. Pergunta-lhe se já está mais calma e a aluna responde que não, que tem medo do futuro. O professor responde que o medo é normal e que também sente e sentiu medo mas foi aprendendo a lidar com ele e a relativizá-lo.

Surge a pergunta “ Gostas de jazz?”. A aluna responde que não, que também não desgosta mas que não se identifica. O professor pergunta-lhe o que é que ela gosta e ela responde *R&B* e *soul*. O professor pede-lhe para cantar o *Whisper not* em *R&B* e fazem um chorus de melodia. O professor pergunta-lhe qual é que acha que foi o problema, se foi técnico, de acompanhamento, falta de groove, etc. A aluna não sabe responder. O professor considera que o problema está na inexistência de referências auditivas deste tema nos estilos *R&B* e *soul*. Pede-lhe para cantar o *groove* que ela imagina como *R&B* e ela não consegue. Se a aluna não se identifica com jazz, a perspectiva de criar um projeto musical poderá servir o propósito de explorar outros

contextos musicais. Fazem um intervalo de dez minutos.

O professor comunica à aluna que irá cantar um tema livre e pede-lhe para escolher. A aluna pensa no tema que adora desde antes de entrar na escola, o tema *At last*. O professor questiona-a se ela anda a ouvir música e pede-lhe para lhe dizer uma série de cantores que para ela são uma referência. A aluna responde *Aretha Franklin, Etta James, Stevie Wonder, Jacob Collier e Bruno Mars*. Escolhe um tema do *Bruno Mars*, ouvem duas vezes o tema, o professor saca o contexto harmónico de ouvido, a aluna sabe a melodia de cor e tocam o tema.

O professor engana-se no refrão. Pede mais uns segundos e resolve o problema. Depois de tocarem o tema na íntegra o professor pergunta à aluna o que ela acha que está a falhar. A aluna responde mais som. O professor pergunta como é que ela consegue cantar com mais som, e a aluna responde, a cantar mais alto. Experimentam cantar a melodia outra vez mais alto mas passado poucos segundos chegam à conclusão que o resultado é o mesmo.

O professor fá-la ver que a questão está relacionada com o registo, o registo de um homem, no limiar da voz de peito, em *belting*, comparativamente com o registo da aluna no registo médio/grave. A aluna só poderá atingir a mesma potência se transpuser para uma tonalidade mais aguda, em que possa também cantar no registo médio, em *belting*.

Sobre o mesmo tema, reflete sobre outra questão. Considera que a aluna está a criar inconscientemente duas cantoras distintas: uma cantora da escola, que estuda repertório e música da forma que lhe pedem, e uma cantora que canta muito repertório que adora mas que não o olha com a perspectiva de música, que continua a olhar para ele como quando olhava antes de começar a estudar música.

Experimentam cantar noutra tonalidade. Melhorou mas, ainda assim a aluna não está a atingir a potência desejada. O professor desafia-a a encher a sala de som dizendo que se surgirem tensões se tratam depois. Para exemplificar a potência desejada, o professor amarrotta três papéis em três bolas diferentes e atira-as contra a porta da sala. Enquanto isso faz uma metáfora com a energia corporal e vocal da aluna: o objetivo da bola é atingir a porta, à primeira tentativa não chega, a segunda ficou mais perto, e a terceira deverá atingir uma determinada velocidade para atingir a porta.

A aluna volta a cantar e melhora mas continua a não conseguir atingir a sua potência máxima. O professor reflete sobre a sua postura passiva, o seu corpo relaxado, sendo que para atingir uma determinada potência é necessário o corpo e o aparelho vocal estarem activos. Observa sobre a aluna que ela nunca se levanta para cantar, todas as aulas ela canta sentada e explora pouco com a atividade e

expressividade corporal. Convida a aluna a pôr-se de pé.

Cantam outra vez e a sua postura corporal melhora mas continua a estar corporalmente presa e quase imóvel. Pergunta-lhe o que a prende, ela responde que não sabe. O professor convida-a a mexer com as mãos e com os braços. Voltam a cantar e o professor incentiva-a dizendo que o seu som melhorou. Faz uma observação sobre um gesto de mãos que a aluna fez quando cantou a palavra *heart* ( a aluna apontou para o coração). Convida a aluna a utilizar mais gestos que expressem o sentido da letra e voltam a cantar a melodia.

A aluna melhora um pouco mais sua potência vocal. O professor pergunta-lhe se ela costuma explorar em casa a expressividade corporal ligada à expressividade musical. A aluna considera que não. O professor explica que a comunicação gestual aliada à expressividade musical, conseqüentemente irá melhorar a qualidade sonora.

O professor pede-lhe para deixar o trabalho teórico-musical de parte durante esta semana e estudar apenas expressão musical aliada à expressividade corporal. Reflete sobre a comunicação presencial e corporal em contextos performativos, como ligada às artes do espectáculo, e como uma parte fulcral inerente a um espectáculo artístico. Por outro lado, pede-lhe que faça o projeto de engenharia desta música, ou seja, tocar os acordes, estudar o ritmo e aprender a auto acompanhar-se. Sobre o primeiro objetivo de expressão corporal, aconselha-a a estudar a sua imagem em frente a um espelho.

## Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Ana Luisa Marques	Disciplina: Instrumento - Jazz	Ano/Turma: 11.IJ
Escola   Professor: Art'J   Luís Castro	Nº de aula: 22 e 23	Data: 18/05/2021

### Registo de observação diário

O objetivo desta aula será técnica de escalas sobre os modos maiores e, do repertório, o tema livre escolhido pela aluna.

O professor anuncia que tem uma série de exercícios sobre escalas e modos, que considera muito interessantes, e que gostaria de experimentar com a aluna. Partilha que esteve a refletir sobre o objetivo da execução de escalas e que, dessa reflexão adveio a sua vontade de realizar estes exercícios, e que desta vez não utilizarão uma tambura. Pergunta à aluna uma amplitude vocal em que ela esteja à vontade numa oitava e meia.

O professor põe uma tambura a soar e canta o modo mixolídio e, de seguida, o modo lídio. Explica que a tambura é interessante pela sua qualidade de harmónicos contudo não é interessante para modos como o lócrio, que tem a quinta diminuta. Como o objetivo será cantar os sete modos maiores, não fará sentido utilizar a tambura.

Irão construir uma faixa num programa que a aluna também utiliza, o programa *GarageBand*. O professor constrói com a aluna no seu computador. Procuram um som que sirva como nota pedal. Experimentam várias sonoridades e à medida que exploram, o professor vai explicando que o melhor será escolher um som/instrumento que tenha *sustain* e que não tenha vibrato. Escolhem um órgão que dá a possibilidade de escolher os harmónicos a utilizar. O professor explica e exemplifica sonoramente com as várias possibilidades de harmónicos. Escolhem os harmónicos da fundamental, quinta e oitava.

De seguida explica que o objetivo será percorrer o caminho do lídio ao frígio, sobre a sequência de mudança de uma nota por modo, e no modo lócrio mudarão o harmónico da quinta perfeita para a quinta diminuta. Realizarão os modos de três formas, por grau conjunto e nos padrões de sequência de terceiras e por intervalos de

terceiras. O professor exemplifica com o modo lídio, sem articulação e com a vogal “u”. A aluna experimenta o modo lídio da mesma forma e, quando chega à sequência de terceiras bloqueia. O professor explica que o mais importante é saber o grau que vem a seguir, pois este padrão representa uma ornamentação. A aluna explora outra vez com o mesmo padrão. O professor pára a aluna, que se enganou no quarto grau, e põe os harmônicos uma oitava acima argumentando que desta forma existirá uma fusão com a voz da aluna.

A aluna continua a bloquear na quarta aumentada. O professor interrompe-a e explica que, neste caso, a aluna pode interromper a concretização do padrão e dedicar tempo apenas a explorar livremente com a sonoridade da quarta aumentada. A aluna continua com dificuldades. Assim, o professor decide juntar a sonoridade da quarta aumentada aos harmônicos. A aluna explora de forma livre, ainda com a vogal “u”, agora com sucesso. O professor pede para ela parar e canta ele. Pergunta qual é a diferença. A aluna responde que a diferença está no som, sendo que ele está a pensar em fundir. Exemplifica outra vez as diferenças sendo que uma é claramente uma colocação tensa e a outra não. Convida a aluna a experimentar outra vez. A aluna pratica de novo e o professor comenta que está bastante melhor mas que agora falta trabalhar com mais som. O professor exemplifica e a aluna volta a explorar. O professor interrompe-a e afirma que a aluna está muitas vezes a ir ao limite do ar, aconselha-a não chegar a esse limite e a respirar mais vezes. A aluna volta a explorar. Junta a terceira aos harmônicos e a aluna continua a explorar. A este ponto comecei a reparar que desde o início da aula, ambos professor e aluno estão de pé. O professor pára outra vez a aluna dizendo que ela está outra vez sem ar pois repara que a aluna se está a encolher. Comenta também que, em todo este processo, a aluna se está a esquecer de ser musical.

O professor resume o trabalho até agora: exploração livre aliada à prática de desafios técnicos, como a execução da sequência de padrões ou como o cuidado na qualidade do som ou, quando a aluna estiver mais à vontade com o modo, aliar dissonâncias ao modo ou acrescentar o metrônomo e explorar com diversas figuras rítmicas. Exemplifica o mesmo modo com dissonâncias e explora com várias figuras rítmicas, como tercinas e semicolcheias. Durante toda a aula só experienciaram com a vogal “u”, sem articulação e apenas com o modo lídio.

Pede o próximo modo da sequência, ou seja o modo jônio, de forma escalar e nos dois padrões falados. Volta a referenciar o som da aluna que, na opinião dele, deveria fundir-se com o instrumental. Reflexiona sobre a comunhão que pode existir entre o som que é ouvido e o som que é exteriorizado. A aluna experimenta de novo e o

professor elogia o seu som, afirmando que naquele momento está perfeito e que agora só será necessário ampliá-lo.

Pede a sequência de terceiras. Volta a referenciar o propósito musical do exercício e refere a possibilidade da aluna ficar a improvisar e a explorar com a sequência de terceiras. Exemplifica. Pede o padrão de terceiras. A aluna volta a tensionar a subida das notas. O professor volta a falar numa abordagem de colocação técnica em que a nota não é puxada mas simplesmente levada. Exemplifica e pede à aluna para repetir. A aluna melhora. O professor pergunta-lhe se não é mais confortável desta maneira, ela responde que sim. O professor acrescenta que a aluna ainda não está a pensar na exploração do seu corpo com o seu instrumento mas elogia o facto da aluna estar a cantar de pé, sendo que considera um passo importante para iniciar a exploração corporal.

Mudam para o modo mixolídio e claramente existem dificuldades na sétima menor. O professor acrescenta a sétima menor no instrumental e pede para a aluna explorar apenas com a tónica e o sétimo grau. Quando a sétima fica assimilada o professor volta a retirar a sonoridade deste grau do instrumental. A aluna concretiza os padrões e observa-se que continua a não ter o sétimo grau assimilado. O professor propõe um exercício de ritmo e rapidez, sequência de terceiras à tercina. Fazem o exercício em conjunto e cantam repetindo uma série de vezes, enquanto que vão aumentando a pulsação a cada repetição. Quando a pulsação começa a ficar mais rápida, a aluna começa a tensionar e a querer correr. Continuam a cantar juntos. O professor explica o que costuma fazer naqueles casos. Põe a pulsação à mínima e faz sextinas o que, segundo ele, relaxa as tercinas. Sobem mais cinco bpm com a pulsação à mínima. Acrescenta que isto é o que trabalha a velocidade de entoação.

Mudam para o modo dórico e a aluna revela dificuldades em afinar a terceira menor. O professor fala sobre centros tonais: “afinar é estar em consonância com o resto. Se não tiveres a abordagem técnica de fundir, dificilmente afinarás.”. O professor pede para a aluna continuar o trabalho em casa e mudam de tópico.

O professor pergunta o que a aluna esteve a explorar sobre o tema livre. A aluna explorou com o efeito vocal *riff and run* e com cromatismos. O professor pergunta se a aluna se auto acompanhou e se transcreveu a harmonia. A aluna responde sim mas que retirou a harmonia da *internet*. O professor pergunta-lhe qual é a estrutura do tema e o números de compassos de cada secção. A aluna responde à forma mas não sabe o números de compassos. Pede para a aluna cantar a melodia enquanto que ele canta compassos em voz alta. Fazem o mesmo por cima da gravação. Descobrem que o A e o B têm quatro compassos, o C tem nove compassos e o D tem 8 compassos. Pergunta

à aluna qual é a forma completa, a aluna confunde-se na resposta e o professor acrescenta que não é falta de memória mas sim que a aluna não está habituada a pensar nas estruturas dos temas que trabalha.

Assim o professor adverte-a a deixar de utilizar o *Cifra Club* e que, em vez disso, transcreva, analise e compreenda as músicas que escolhe estudar, ao nível da sua estrutura, números de compassos, harmonia, ritmo e melodia. Enquanto aborda este assunto, o professor escreve no caderno da aluna a estrutura que acabaram de transcrever com as seções e o número de compassos definido.

Pede à aluna para se sentar ao piano, para tocar a harmonia e cantar a melodia. Vai parando a aluna sempre que o acorde muda e escreve na partitura o acorde que a aluna tocou, pedindo-lhe sempre para dizer os acordes em voz alta. Mostra a partitura escrita até ao momento e acrescenta que, com uma partitura assim escrita, a aluna pode chegar ao pé de qualquer músico e que facilmente poderão tocar esta música juntos. Pede à aluna para tocar e cantar enquanto ele toca uma linha de baixo.

Param num sítio específico em que à um *kick* e ensina-a a escrever na partitura, explicando o benefício de escrever estes apontamentos rítmicos: “se quiseres tocar esta música com secção rítmica eles vão querer estas indicações na sua partitura”. Praticam aquela parte em específico e o professor pede à aluna para pensar no som também. Fazem as últimas indicações na partitura até ao final do C. Escrevem o D para terminar.

O professor vai falando sobre a música com um tom humorístico dando o indicio à aluna que a música é básica, com uma estrutura muito semelhante a todas as canções *pop*. O aluna toca e canta a parte D. Fala do ritmo com que o Bruno Mars expõe a melodia: “tu não consegues cantar como o Bruno Mars se não entenderes o ritmo dele”. Ouvem a primeira frase. O professor exemplifica e pergunta à aluna o ritmo base da melodia. Quando ela não responde o professor explica que a base está na semicolcheia. Exemplifica e escreve ritmicamente a primeira frase. Escreve as semicolcheias como subdivisão e o ritmo da melodia na mesma linha. A aluna comenta que nunca pensou nesse método e que parece ser simples. Chegam ao final da aula.

## Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Ana Luisa Marques	Disciplina: Instrumento - Jazz	Ano/Turma: 12.IJ-1
Escola   Professor: Art'J   Luís Castro	Nº de aula: 1	Data: 06/01/2021

### Registo de observação diário

Primeiro aula após o término da licença paternal do professor e após a interrupção letiva. A aula começa por relembrar o trabalho feito anteriormente e a data do término do módulo. É feita uma perspetivação do número de aulas que falta para terminar o módulo, da data do exame de final e dos conteúdos que farão parte do exame. O módulo terminará dentro de um mês e meio e, professor e aluna, revêm os temas que estão definidos e os temas que estão por definir.

O professor pergunta sobre o que aluna tem definido e informa sobre o que falta definir e, no decorrer deste diálogo escrevem esses objetivos no bloco de notas partilhado, o *OneNote*. Definem também a organização do trabalho sobre os dois blocos de aula: começarão pelo tema *I didn't know what time it was* e passarão para a definição de exercícios sobre técnica vocal para o exame. Escolhem uma balada com *verse*, uma balada que começaram a trabalhar no ano letivo passado mas que não chegaram a consolidar, *Easy to love*.

Revêm os objetivos de estudo sobre o tema *I didn't know what time it was*. O tema será feito em *odd meter*, compasso 5 por 4 e o professor introduz a clave rítmica a estudar: semínima com ponto, semínima com ponto, semínima, semínima. Enquanto a aluna sente a clave rítmica batendo palmas, o professor toca a harmonia e canta a melodia. Desafia a aluna a tentar sentir a clave enquanto canta a melodia dizendo-lhe que pode suportar a clave rítmica fazendo com que ritmicamente, a melodia calhe ao mesmo tempo que a clave. A aluna canta a melodia em 5 enquanto o professor acompanha harmonicamente e suporta a melodia quando a aluna perde a sensação do 5.

A aluna sente dificuldades em sentir a clave. Observo que, enquanto que a aluna tenta sentir a clave rítmica com uma mão com a outra mão, agarra a partitura onde

escreveu a melodia em cinco. O professor decide utilizar o metrônomo em cinco enquanto acompanha no piano. A aluna continua a sentir dificuldades. Isolam os primeiros quatro compassos e repetem-nos em *loop*. Primeiro, a aluna sente a clave e a melodia é tocada. Seguem com a melodia tocada pela restante estrutura enquanto que o professor complexa a melodia variando-a, sempre com a aluna a sentir a clave. Pede à aluna para retirar o apoio da partitura e para percutir a clave com as duas mãos.

De seguida, convida-a a pensar logicamente na melodia com a clave perguntando-lhe: “onde calha a palavra *didn't*?”. A aluna não consegue responder. Revêm os passos dados. Primeiro, a aluna volta a sentir a clave enquanto que a melodia é tocada. A aluna volta a experienciar a clave rítmica percutida com a melodia cantada por ela. O professor canta a melodia com a aluna, ao mesmo tempo que toca a harmonia. Observo que a aluna continua a apoiar-se bastante na partitura e parece não saber a letra de cor. Muitas vezes frustra-se, faz uma interjeição e pára. O professor incentiva-a a continuar.

## Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Ana Luisa Marques	Disciplina: Instrumento - Jazz	Ano/Turma: 12.IJ-1
Escola   Professor: Art'J   Luís Castro	Nº de aula: 2 e 3	Data: 13/01/2021

### Registo de observação diário

Esta aula abordará um estudo de técnica vocal do método de *Panofka* sobre portamentos, escolhido para exame. Mas antes de iniciarem o trabalho técnico, abordam algumas questões sobre a PAP.

O professor explica a avaliação da PAP, o coordenador de curso e o orientador serão as identidades reguladoras. Descreve a segunda e terceira fase de avaliação. O professor sugere à aluna que se concentre primeiro na parte prática em vez de no relatório escrito e que se concentre em definir as diferentes etapas do seu projeto. A aluna faz algumas perguntas sobre o processo de transcrição, composição de arranjos, análise dos temas e sobre a avaliação do projeto. A aluna mostra-se muito preocupada com a avaliação do projeto e o professor aconselha-a a não fazer o seu projeto pensando na avaliação, mas sim pela simples envolvência e interesse pessoal, descomprometido com a avaliação.

Sobre a definição dos temas e a sua informação básica ou arranjos feitos, instrumentação, forma, duração, análise, o professor aconselha a aluna a começar pelo prático e depois pelo teórico, afirmando que o teórico deverá ser uma descrição do processo prático. Assim, aconselha a aluna a criar um diário de bordo e explica que esse diário deverá descrever as conquistas e dificuldades sentidas ao longo do processo. Aconselha a aluna a escrever os temas em *MuseScore* com melodia e acordes.

Sobre os exercícios de técnica, no decorrer da semana, a aluna praticou o exercício nove, do soprano e tenor, e o exercício cinco. O professor pergunta-lhe sobre o seu processo. A aluna procurou um acompanhamento no *YouTube* e acrescenta que não consegue fazer os exercícios sem esse áudio. O professor responde imediatamente que a aluna consegue fazê-lo sem a gravação e motiva-a a tentar.

A aluna faz o exercício cinco para contralto sem acompanhamento harmônico. Passados alguns minutos de prática, e depois de serem corrigidas algumas partes de leitura, o professor questiona sobre o propósito deste exercício. A aluna responde suporte e o professor concorda. Faz com que a aluna repare nas marcações de respiração da partitura e aborda a importância da definição da ornamentação melódica e da organização da micro frase à tercina. Após estas conclusões procedem de novo à prática e o professor incita-a a fazer o estudo mais rápido. Surge uma correção sobre a vogal que está a ser utilizada, um “ô” redondo que deveria ser um “u”. O professor faz a aluna reparar nas dinâmicas a que a frase naturalmente induz, crescendo e decrescendo, e incita a aluna a exagerar essas dinâmicas, a descer melodicamente a dinâmica decresce, e a subir melodicamente a dinâmica cresce.

Passam para o estudo número seis ainda sobre portamentos. O professor pede-lhe para respirar os tempos de cada nota utilizando a respiração e a articulação pedidos no estudo.

Depois da prática deste exercícios, o professor faz um resumo sobre as indicações que foram ditas sobre estes dois estudos e escreve essas indicações no bloco de notas partilhado.

Passam à prática de outro estudo técnico sobre notas longas e sobre suporte. O professor elogia a afinação da aluna e incentiva-a a fazer mais uso de dinâmicas. Elogia também a sua evolução em relação à utilização do suporte ao longo da prática destes exercícios em aula e incentiva-a a utilizar mais contraste nas dinâmicas, utilizando mais som e a potenciar a sua dinâmica forte.

Abordam a questão do confinamento, que eventualmente poderá acontecer a partir do dia de amanhã e que terá a duração de um mês. O professor aconselha a aluna a preparar o seu microfone, a mesa e a aplicação *Soundtrap* para utilizar nas aulas em contexto virtual.

Mudam de conteúdo. Irão estudar a balada com verse, *Easy to love* que a aluna ainda não teve tempo de estudar. Começam pelo verse e o professor ensina-lhe a melodia. O professor canta a primeira frase e acompanha-se, a aluna repete a mesma frase três vezes, com acompanhamento. O professor volta a cantar uma vez parando nas tensões melódicas em relação à harmonia. A aluna canta parando exactamente nos mesmos sítios e tenta definir ao máximo essas tensões. O professor canta a mesma frase utilizando dinâmicas. A aluna repete a mesma frase tentando utilizar as mesmas dinâmicas. O professor aborda a questão das vogais, afirmando que o seu prolongamento poderá dar um sentido mais teatral à expressividade musical. A aluna canta a mesma frase e segue na melodia enquanto que o professor toca a melodia e as

fundamentais.

A aluna canta mais uma vez o *verse* e, desta vez, o professor acompanha apenas harmonicamente, dando uma apoio melódico sempre que uma parte difícil se avizinha ou quando a aluna parece não ter a certeza sobre a melodia. O professor aborda questões sobre o tratamento da expressividade em relação à melodia e exemplifica cantando a melodia, sem o *verse*, do início ao fim. O professor afirma que cantou a melodia sem alterar substancialmente o ritmo e pergunta: “quais foram os elementos que tornaram isto interessante? Quais foram os elementos expressivos que mais te chamaram a atenção?”. A aluna responde dinâmicas e o professor acrescenta que é o tratamento e gestão das dinâmicas ao longo do tema e propõe à aluna que ela trabalhe som com este tema, que não o trabalhe de uma perspectiva intimista mas que utilize o tema para explorar dinâmicas bem contrastantes, em função da interpretação textual que a aluna querará dar ao tema.

Escreve no bloco de notas partilhado, cantar como está escrito, melódica e ritmicamente, com o intuito de soar bem apenas recorrendo à exploração sobre organização das respirações, organização de dinâmicas e uma ou outra utilização de efeitos especiais, como portamentos e vibratos.

## Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Ana Luisa Marques	Disciplina: Instrumento - Jazz	Ano/Turma: 12.IJ-1
Escola   Professor: Art'J   Luís Castro	Nº de aula: 4	Data: 20/01/2021

### Registo de observação diário

O professor inicia a aluna com uma pergunta: “Se tivesses que escolher duas coisas para ver na aula o que escolherias?”. A aluna responde que gostava de ver os dois temas novos. O professor pede para a aluna ser específica sobre os parâmetros que a aluna quer ver em cada um dos temas. A aluna pensa e lembra-se que gostava de ver as respirações de um dos temas de combo. O professor diz que a pode ajudar mas só a partir do segundo bloco de aula. A aluna menciona que fez um registo de estudo e escreveu-o no bloco de notas partilhado. O professor abre o computador e observa o registo de estudo da aluna. A aluna trabalhou um estudo técnico do *Twenty-four progressive vocalizes*, op. 8, de *Panofka*, o estudo 24 sobre tercinas e iniciou o estudo sobre um tema novo, o tema *Tricotism*.

Decidem trabalhar primeiro o estudo técnico. A aluna utilizou a vogal “u”. Na prática do exercício observa-se que a aluna sente dificuldades em respirar nos sítios demarcados. O professor observa que a razão é por estar a fazê-lo a uma pulsação lenta. Voltam a repetir, desta vez com maior rapidez e o problema fica resolvido. O professor aborda as dinâmicas próprias do exercício e observa que a aluna está com a tendência em atrasar, referindo que este estudo deveria ser feito a uma velocidade rápida.

Sobre o tratamento de dinâmicas, observa-se que a aluna tem claras dificuldades em ter a energia necessária que o exercício pede. Observa que o exercício é feito em voz de cabeça, apesar de o mesmo se poder fazer em voz de peito. Parece que o exercício não está automatizado pela aluna pois precisa de estar a olhar constantemente para a partitura.

Vêm a velocidade que o exercício pede, a partir da indicação *Moderato* na partitura, pelo menos entre 90 a 100 bpm. O professor desafia-a a fazer nesta

velocidade. Não consegue. Baixam a velocidade mantendo o *Moderato*. A aluna consegue mas está desconfortável. O professor pergunta quais são as dificuldades de fazer o exercício devagar ou rápido e a aluna não responde. Praticam o exercício muito devagar e a aluna imediatamente responde que a dificuldade está na gestão de respiração. O professor afirma que, contrariamente, a dificuldade de fazer rápido é manter a afinação das notas devido ao aumento da velocidade de entoação.

Observo que a aluna tem dificuldades rítmicas atrasando constantemente as tercinas. Canta-as, percute-as e continua a atrasar. O professor pede para a aluna sentir as tercinas antes de começar o exercício. Melhora. Observa-se que a aluna está a sentir dificuldades no aproveitamento e sustentação de ar, principalmente no registo agudo. Observam especificamente em que nota é que a aluna faz a passagem do registo médio para o agudo (entre sol e lá bemol) e observam que a aluna está a desperdiçar muito ar nessa passagem.

Praticam de novo e o professor incentiva-a a não utilizar a voz de cabeça. A aluna não consegue cumprir contudo, observo que o seu som fica mais cheio. O professor pede-lhe para trabalhar o exercício em voz de peito até porque a amplitude de registo deste exercício não precisa de voz de cabeça. Observo que o professor está a incitar a aluna a aumentar o seu som, pois a aluna utiliza muito pouca projeção.

Praticam a escala de dó maior em registo de peito. A aluna prende a garganta. O professor observa isso e diz-lhe que a sua garganta está fechada quando tem que estar aberta (mostra por gestos com as mãos). A aluna canta a escala e tenta manter a garganta aberta enquanto ascende na escala. Chega a um registo agudo mais potenciado de som, o que é observado pelo professor. Fazem um exercício escalar descendente, parecido com as tercinas do exercício anterior, que começa no registo agudo e vai até ao limite grave da aluna.

Observam que o problema da aluna não é sustentar o ar, mas sim manter a velocidade de entoação, que é baixa, e que por isso, deveria trabalhar precisamente isso. Posteriormente, aconselha a aluna a juntar articulação scat a estes exercícios, uniformizando os sons, ou seja utilizar sons (vogais e consoantes) similares.

Fazem um resumo dos conteúdos da aula até agora, três tópicos de técnica vocal: gestão de respiração; gestão de entoação e gestão de registo. O professor faz o apontamento das conclusões tiradas no bloco de notas partilhado - conceitos vistos e cuidados a ter pela aluna quando trabalhar estes exercícios técnicos.

## Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Ana Luisa Marques	Disciplina: Instrumento - Jazz	Ano/Turma: 12.IJ-1
Escola   Professor: Art'J   Luís Castro	Nº de aula: 5 e 6	Data: 17/02/2021

### Registo de observação diário

Primeira aula síncrona após a interrupção letiva. O primeiro assunto abordado é sobre técnicas de gravação.

O professor auxilia a aluna a utilizar munição através dos fones. A aluna tem uma mesa e um microfone e tem feito as suas gravações com fones mas, com um dos fones fora do ouvido para se ouvir a si própria. O professor tenta descobrir como utilizar os fones como munição, a partir da mesa da aluna.

De seguida, ouvem as gravações feitas pelas alunas e o professor pára em sítios estratégicos de cada uma das gravações. Para esta audição, o professor partilha som e ouvem a gravação em conjunto. Ouvem o primeiro tema: *Easy to Love* com *verse*.

Sobre o *verse* o professor faz algumas correcções sobre erros melódicos. A aluna partilha o seu método de estudo: escreveu a melodia no *MuseScore* e cantou por cima dessa linha guia. O professor pede para o *verse* não ter uma pulsação instituída e, sendo que o *verse* é para ser cantado ritmicamente livre, a aluna não pode utilizar o *MuseScore* como guia melódico e rítmico. O professor repara que a aluna afasta-se do microfone quando canta dinâmicas mais fortes e aconselha-a a não se afastar porque se ouvem os cortes de som. De seguida, menciona a organização das frases melódicas, a aluna está a separar frases com respirações e o professor incentiva-a a pensar no discurso lírico das frases. Sobre outro tópico, a aluna está a cantar a melodia quase tal qual como está escrita no *Real Book*. Sobre os *Real Books* o professor comenta que os mesmos devem ser utilizados como “ (...) um ponto de partida mas nunca como um ponto de chegada”

Ainda sobre este tema, o professor elogia os solos da aluna, a organização do discurso melódico, a variação motívica e o interesse do solo, mesmo quando é utilizada

apenas a sonoridade da pentatónica maior. A única coisa que falta é confiança. O professor revela que, se tivesse tempo até ao exame, trabalharia com a aluna sonoridades cromáticas. Aconselha a aluna a utilizar como *play along* o *jazz ballad 2*, em vez do *play along jazz swing* mantendo a pulsação de 80 bpm. O professor pede para a aluna regravar o tema, mas não apagar esta gravação, para ficarem com um registo da sua evolução.

Mudam de tema, *I didn't know what time it was*. O professor opina que o som “está pequenino” e pede para a aluna, no momento de regravar pensar mais em som. Comparando o momento do solo, o som global da aluna não está tão bem construído quanto a sua construção frásica na improvisação. Aconselha a aluna a preocupar-se mais com a sua técnica e a utilizar mais a palhinha como recurso ao estudo de técnica vocal, para diminuir tensão na sua fonte sonora primária (laringe) e potenciar as fontes secundárias que irão permitir a potenciação do som através das ressonâncias. Sendo que o seu tema da PAP e o seu maior interesse é teatro musical, trabalhar projeção é imperativo. Para além disso, aconselha a aluna a explorar e a utilizar outro *play along*.

Analizam a gravação sobre o tema *Speak no Evil*. Na gravação, a aluna está a cantar com recurso ao *MuseScore* – escreveu a melodia com som de flauta e canta a melodia por cima da linha guia. O professor aconselha um *play along* do *Aebersold* e partilha esse ficheiro áudio com a aluna. Exemplifica cantar a melodia por cima deste *play along* e reforça a sua utilização pois, neste *play along*, contrariamente ao do *iReal* são tocados os *kicks* específicos que fazem parte do tema.

Analizam a gravação sobre o solo do Stan Getz no tema *I didn't know what time it was*. O professor comenta: “ (...) assumes uma estratégia batoteira, pões-te na sombra”. Reforça que não tem a percepção se, na imitação do solo a aluna evoluiu ou não, pelo facto de o som não estar igual entre voz e saxofone. Claramente a gravação está demasiado alta e tem-se pouca percepção da voz. Acima de tudo, o professor aconselha-a a encarar a imitação deste solo de forma igual, ou seja, volume igual na voz ao volume do saxofone. Acrescenta que, em vez de apenas baixar o volume da gravação, o melhor seria cantar com mais som, promovendo mais a projeção vocal.

Fazem um resumo conjunto das correcções a fazer em cada gravação. A aluna faz o resumo e o professor corrige alguns pensamentos da aluna e escreve estas correcções no *OneNote*. Acrescenta que, melhorar o som é a constante de todas as gravações.

## Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Ana Luisa Marques	Disciplina: Instrumento - Jazz	Ano/Turma: 12.IJ-1
Escola   Professor: Art'J   Luís Castro	Nº de aula: 7	Data: 24/02/2021

### Registo de observação diário

A aluna regravou os vídeos para o exame. Durante esta aula vão analisar estes novos vídeos. Antes de ouvir e analisar, fazem uma reflexão sobre os vídeos que faltam gravar para a entrega final de exame, na semana seguinte, os temas *Tricotism*, *Speak no evil* e técnica de escalas.

Ouvem em conjunto a gravação referente ao tema original da aluna. Depois de ouvir integralmente o tema, o professor comenta que a forma das palavras está um bocadinho impercetível porque a aluna tem a tendência para fechar as vogais antes da palavra acabar. Na gravação aparece ainda a linha guia da voz e, em termos de equilíbrio de volumes, a linha guia está a anular a voz. O professor comenta que os volumes entre instrumental e voz não estão equilibrados sendo que a voz está claramente baixa. Para além disso, cantar por cima da linha guia está na opinião do professor, a impedir a aluna de se libertar ritmicamente.

Sobre o tema *I didn't know what time it was* e, especificamente sobre o *verse* cantado *à capella*, o professor comenta que está pouco respirado, que a aluna poderia tomar mais tempo na sua exposição. Para além disso tem duas notas erradas. Comenta que a aluna, de forma a espaçar as notas da melodia que está bastante lenta, canta mais que uma vogal na mesma sílaba. O professor sugere que ela utilize uma vogal para prolongar o som e a outra para fechar a nota e exemplifica. Sobre o solo, o professor considera que existem três coisas que atrapalham o desenvolvimento dos motivos da aluna. Exemplifica um solo de 8 compassos com o erro identificado: notas longas que preenchem o som em vez de respirarem. A aluna não deve confundir notas longas com respirações.

## Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Ana Luisa Marques	Disciplina: Instrumento - Jazz	Ano/Turma: 12.IJ-1
Escola   Professor: Art'J   Luís Castro	Nº de aula: 8 e 9	Data: 10/03/2021

### Registo de observação diário

A aula será dedicada à audição e análise dos vídeos referentes ao exame do módulo 7.

Ouvem as escalas alterada e lídio dominante. Em termos de entoação as escalas estão bem executadas. Ouvem e analisam o mesmo vídeo de ontem do Pavarotti sobre o *bel canto*. O vídeo refere-se a uma entrevista com vários cantores famosos, um deles o Pavarotti. Dois momentos são referenciados pelo professor, o momento em que o Pavarotti compara um cantor a um atleta profissional e o momento em que o entrevistador lhe pergunta que exercícios técnicos costuma fazer. O Pavarotti exemplifica um, canta a escala maior até ao nono grau, ascendente e descendentemente, a uma velocidade minimamente rápida. Depois de mostrar este vídeo à aluna, o professor explica que a entoação das escalas é só uma parte da razão para o estudo técnico de escalas. Explica o facto do Pavarotti entoar a escala com apenas a vogal “a”, em *legato* e a razão do Pavarotti cantar a escala - treino físico vocal. Considera que as escalas, no caso da aluna ficaram apenas no passo da compreensão auditiva e não chegaram ao ponto da utilização das mesmas para desenvolvimento vocal. Dá um exemplo de utilizar uma escala para desenvolver o modo vocal *belting*: “Tens um desafio físico para o fazer e um desafio musical para o incorporar”.

Acrescenta que ao estudar um determinado modo deve entendê-lo em relação ao acorde correspondente que o caracteriza. O professor acha que a aluna se devia concentrar em desenhos sobre escalas, por exemplo, escala até ao nono grau utilizando ritmo. O desafio é isolar o exercício que se pretende fazer como, por exemplo, coordenar a musculatura vocal para a emissão vocal e, nesse sentido, seria interessante utilizar apenas vogais para emitir o som das escalas. Lança o desafio de, ao longo do seguinte módulo construir diversos exercícios que utilizem escalas para

abordar questões técnicas relacionadas com o tema da PAP.

Escreve no *OneNote* passos de estudo e de execução de escalas: primeiro passo o desenho da escala, segundo passo o movimento físico que se quer trabalhar, terceiro passo o que o acompanha, ou seja, acompanhamento harmónico. Partilha na mesma página o *link* do vídeo visualizado.

Ouvem o tema original da aluna e o professor tece um comentário positivo, sobre a criação e a produção musical que, na sua opinião está muito bem feita, e um comentário negativo sob o ponto de vista técnico. Pede à aluna para comentar a sua gravação ao nível técnico. A aluna considera que no início da gravação a voz fica num registo gritante. O professor discorda. Considera que a sua passagem entre registo médio e agudo está débil. Nota-se que ao entrar no registo de cabeça, a voz da aluna fica com ar e não consegue projetá-la da mesma forma que nos graves. Escreve no *OneNote* uma questão para reflexão: “que tipo de *workout* se pode fazer para fortalecer o registo de passagem?”.

Ouvem o tema *I didn't know what time it was* em 5/4 com *verse à capella*. Faz uma sugestão de trabalho em *odd meter*, recitar a melodia quase de forma falada. De seguida, descreve uma metáfora a que dá o nome de imagem. Considera que a aluna projeta a sua imagem sonora como *backing vocal*, em vez de uma imagem sonora em que está à frente e assim, considera que a imagem de liderar a sonoridade é algo que incomoda a aluna. Tece este comentário porque claramente o *play along* está bem mais alto do que a voz. Sobre o *verse* tem um comentário a fazer que considera importantíssimo visto que o tema da PAP da aluna é sobre teatro musical. Analisam com pormenor o *verse* e o professor comenta a métrica da aluna, ou seja, a métrica em relação ao conteúdo literário. O professor considera que a aluna pode desenvolver a capacidade de musicar a letra de forma mais eficiente. Tecnicamente considera que a aluna deveria imitar referências do teatro musical do seu gosto.

Ouvem o tema *Tricotism* e o professor nada tem a comentar.

Depois de ouvir todas as gravações, o professor pergunta que nota é que acha que a aluna merece no seu exame e pergunta o que a aluna acha que o professor pode melhorar no contexto das aulas à distância. Pede à aluna para escrever uma reflexão incluindo estes pontos e pede-lhe também para descrever quais são os seus objetivos em relação à PAP.

Sugere ouvirem uma das músicas que a aluna apresentará na PAP e que tem como tema o musical *Grease*. O professor pede para ser a música que a aluna considera que é a mais desafiante. Depois da audição, pergunta qual é a diferença entre o musical *Grease* e o *Fame*. Ouvem um enxerto da música principal do *Fame*.

Comenta que, pensando do ponto de vista vocal há ingredientes que são muito comuns. Pergunta à aluna quais serão esses ingredientes. A aluna fala da expressão. O professor refere o vibrato e o *belting*. Escreve duas questões no *OneNote* para a aluna refletir até à próxima aula: como trabalhar o vibrato e o modo vocal *belting*.

### Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Ana Luisa Marques	Disciplina: Instrumento - Jazz	Ano/Turma: 12.IJ-1
Escola   Professor: Art'J   Luís Castro	Nº de aula:	Data: 17/03/2021

#### Registo de observação diário

Começam um novo módulo. O professor pergunta o que a aluna tem feito.

A aluna conta que tem lido o livro *So you want to sing music theater* que irão estudar e que neste momento está na página 20. O professor esclarece que mais importante que ler o livro todo é ir ao índice e escolher os capítulos a explorar consoante os objetivos traçados na última aula: *workout* para fortalecer os registos e a passagem de registo e estudo técnico sobre *belting*.

O professor propõe que a aluna explore um exercício durante uma semana e que descarte ou o registe no seu diário técnico, consoante os resultados. O que deverá ficar claro são os objetivos a adquirir.

O livro, para além de exercícios práticos, aborda também a fisionomia do aparelho vocal e a história do teatro musical. Aborda os registos vocais desde uma perspetiva histórica, de como o entendimento dos registos vocais foi-se modificando ao longo do tempo. Pede à aluna para ser sensível às citações do livro, ou seja, dentro de um tema que considera interessante e que pretende aprofundar, ver as suas citações, consultar a bibliografia e posteriormente procurar o autor citado. Aconselha a aluna a ler o capítulo sobre a história do teatro musical.

Posteriormente a aluna deverá fazer a pergunta “o que é que eu tenho de fazer para cantar teatro musical?”. No sentido prático é do seu interesse ler os capítulos

sobre *workout* vocal, saúde vocal, desenvolvimento do *belting* e fortalecimento dos registos: “segundo o livro, um profissional da música teatral, no papel do cantor feminino deve ter tanto o registo alto como o registo soprano desenvolvido”.

### Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Ana Luisa Marques	Disciplina: Instrumento - Jazz	Ano/Turma: 12.IJ-1
Escola   Professor: Art’J   Luís Castro	Nº de aula: 11	Data: 07/04/2021

#### Registo de observação diário

Esta aula aborda a construção do projeto da PAP. Na primeira parte da aula, o professor mostra à aluna o processo de construção de um projeto que coordenou musicalmente, o musical *Fame*, no âmbito de um projeto musical da Jobra, onde 10 cantoras do curso participaram. Para além disso, vai mostrar e descrever a composição dos arranjos. Para que a informação fique clara sobre a escrita do relatório da PAP, o professor escreve os pontos centrais no *OneNote*.

Explica o nascimento do projeto, uma encomenda da parte do curso de Dança que pretende recriar o musical *Fame*. Para a realização do projeto, a primeira coisa que o professor constrói é um alinhamento das músicas, o esqueleto de cada música e a sua duração. O professor mostra uma tabela onde estão discriminados, para além dos temas, o cenário, a ação, os anos escolares dos alunos do curso de dança que estarão responsáveis por dançar cada música, um *link* do *YouTube* com a referência musical de cada uma das músicas e algumas particularidades de edição (fragmentos cortados ou transformações feitas da música original). O professor afirma que o alinhamento, para além de servir como organização do trabalho é também válido para colocar em anexo no relatório escrito.

Mostra uma segunda tabela com as cantoras responsáveis por cada música, bem como a instrumentação global. Mostra uma terceira tabela com um cronograma com as datas de cada passo da construção do projeto. Mostra o email onde partilhou,

com os restantes professores, as referidas tabelas e a distribuição de tarefas, sendo que mostra também a resposta dos professores, com os arranjos já compostos.

De seguida, mostra um planeamento logístico que fez do espaço dos músicos, ao que dá o nome de *stage plot*, um desenho digital com os músicos e com os monitores que seriam necessários. Partilha a história em que, chegando ao local tiveram que rearranjar o *stage plot* porque descobriram que a banda teria que estar noutra local. Reflete que, apesar de não ser cumprido, acabou por ter importância no local pois o original acabou por ser um rearranjo do *stage plot* inicial. Foca a importância deste planeamento e afirma que o mesmo pode ser anexado no relatório escrito.

Sobre arranjos chegam à conclusão de que a aluna não quer modificar quase nada da música original, quer apenas adaptar a instrumentação. Seguem uma partitura do *Fame* acompanhada da audição da música. Partilha com a aluna que, na altura em que estava a escrever o arranjo, ouvia esta música “dia sim dia sim”. Partilha que na altura, considerou que a linha de baixo estava pouco aprofundada na partitura. Neste sentido, a primeira que coisa que fez foi cantar a linha do baixo na íntegra, tocá-la e escrevê-la numa partitura. Exemplifica cantar a linha de baixo por cima da gravação. Continua a sua explicação, afirmando que acabou por perceber muitas melodias que não estavam escritas na partitura, que distribuiu pelos sopros disponíveis. Mostra excertos da versão original e da versão tocada no projeto e compara a versão original com resultado final deste projeto que foi o *Fame*.

## Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Ana Luisa Marques	Disciplina: Instrumento - Jazz	Ano/Turma: 12.IJ-1
Escola   Professor: Art'J   Luís Castro	Nº de aula: 12	Data: 21/04/2021

### Registo de observação diário

A aula inicia com um diálogo sobre logística de ensaios. O professor aconselha-a a construir um planeamento, a escrevê-lo num diário de bordo de ensaios e a partilhar com todas as pessoas envolvidas no projeto musical.

Definem um plano de aula prático: aquecimento vocal seguido de técnica vocal sobre uma das músicas da PAP, *Hopelessly Devoted to You*

A aluna descreve o seu estudo técnico: *lip thrill*, *tongue thrill* e o exercício de técnica vocal sobre *belting*, o exercício *hey*. O professor comenta que pode ser interessante adaptar o aquecimento vocal à música que irá posteriormente trabalhar. Faz uma série de perguntas para esclarecer os benefícios de um aquecimento vocal contextualizado dentro daquilo que será o estudo do instrumento posterior: “que necessidades físicas, de registo e dinâmicas, este repertório em específico envolve?”, “que sílabas e articuladores a música propõe?”, “Quais são as características sonoras que queres explorar?”

Propõe que a aluna pense em cinco exercícios de aquecimento e de técnica que contemplem o trabalho técnico que será posteriormente feito sobre o tema *Hopelessly Devoted to You*. Acrescenta que pode ser interessante, as rotinas técnicas estarem contempladas no relatório escrito da PAP.

A aluna sugere um exercício a que chama “nhe nhe nhe”. O professor pede-lhe para explicar o objetivo concreto desse exercício. A aluna descreve este exercício como um bom exercício para entrar em contacto com o *belting*, explorando ressonâncias nasais e projeção vocal.

O professor comenta que este exercício é um exercício tecnicamente exigente e que, por isso, pode não ser o ideal para começar. Pede à aluna que pense num exercício especificamente de aquecimento. Ela pensa no *blowfish*. O professor

concorda e acrescenta o *humming*. Estabelece um padrão: 12 à colcheia durante seis tempos + mínima, numa progressão harmónica de dois compassos. Define que dois compassos serão dedicados a *humming* e dois compassos dedicados a *blowfish*. De seguida, sobem por meio tom e praticam no registo médio. Irão repetir o exercício mas expandi-lo numa estrutura de quatro compassos, de forma a trabalhar a resistência. Praticam pela zona do registo grave/ média da voz. Observo que a aluna está com as costas direitas, sentada na cadeira, e mexe o braço e a mão de uma forma expressiva.

### Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Ana Luisa Marques	Disciplina: Instrumento - Jazz	Ano/Turma: 12.IJ-1
Escola   Professor: Art'J   Luís Castro	Nº de aula: 13	Data: 12/05/2021

#### Registo de observação diário

Começam por ouvir um arranjo da aluna no tema *Greased Lightnin*. A forma da música assemelha-se a um *rock blues*. O arranjo está feito no programa *MuseScore*. A aluna mostra a partitura e ouvem o arranjo em conjunto. Seguem para a parte prática da aula: aquecimento e técnica vocal sobre o tema *Hopelessly Devoted to You*.

O professor liga o computador da aluna a um amplificador que está na sala. Encontram um problema num dos acordes e, no seguimento de o identificarem resolvem-no. Encontram outro problema na parte de solo do saxofone. A aluna escreveu um *background* de sopros para o momento do solo do saxofone, em que todos tocam colcheias durante sensivelmente oito compassos, sem pausas. O professor sensibiliza a aluna a criar momentos em que os sopros possam respirar e, por outro lado, a criar espaço para o solista. Aconselha-a a escrever uma clave rítmica em vez de colcheias, ou seja, criar um *riff* que crie espaço ao solista e que, ao mesmo tempo, lhe sugira um motivo rítmico com que ele possa interagir durante o seu solo.

Ouvem o arranjo até ao fim. O professor considera que retirando o momento do solo do saxofone, que é necessário modificar, o arranjo está bastante funcional, o que

era o objetivo da aluna.

Passam à parte prática da aula. Começam pelo aquecimento. O professor pergunta qual tem sido a sua rotina de aquecimento. A aluna responde que começa pelo *lip thrill* “para relaxar”. Gera-se uma discussão sobre o propósito do *lip thrill*: este exercício serve para ativar ou relaxar? O professor afirma que *lip thrill* serve para ativar a respiração e a aluna acrescenta que também relaxa os lábios.

O professor sugere o padrão 12 à colcheia, durante quatro tempos, sobre uma progressão harmônica. Pratica o exercício com a aluna no início e a certo ponto, deixa a aluna a fazer sozinha. Durante o exercício faz-lhe a correção, abrir a boca e criar espaço entre os dentes. Volta a cantar com a aluna e ambos chegam à região aguda da aluna.

De seguida, o professor propõe o exercício *blow fish* (vibração labial e de língua ao mesmo tempo), em intervalos de quinta perfeita, com *glissando*. Fazem só no registo médio. A aluna considera o exercício difícil. O professor volta a mencionar o propósito do aquecimento, ativar o corpo e o aparelho vocal, e acrescenta que o momento de relaxe deve vir no final do *workout*, chamando a esse momento o desaquecimento.

Pergunta à aluna que trabalho técnico é que a aluna quer realizar. A aluna opina que, segundo o seu repertório deveria trabalhar o registo agudo. O professor opina que, se o suporte ainda não está bem ativado, não valerá a pena trabalhar o registo agudo sendo que, mais vale ficar num registo confortável e trabalhar a relação corpo e aparelho vocal, e só depois ir às extremidades do registo.

Propõe um exercício para o registo médio/ grave, com a sílaba “ha”, em ataque aspirado, à semínima e à colcheia. Este exercício ativa o diafragma e conseqüentemente, o suporte. A aluna não entende a aplicabilidade do exercício. O professor exemplifica e pede para a aluna “arfar como um cão” e para se rir em “ah ah ah”, de forma a entender o movimento do diafragma. A aluna compreende mas considera difícil. Praticam durante alguns minutos e param.

Seguem com o repertório da PAP e começam pelo tema *Hopelessly Devoted to You*. O professor senta-se ao piano e acompanha a aluna. Chegam à seção B, que é a parte mais intensa do tema, e a aluna continua a cantar na mesma intensidade. O professor comenta a sua gestão de dinâmicas e incentiva-a a cantar esta seção em registo médio, em modo *belting*. Dá dois exemplos do B, um em registo médio e outro em *belting*. Dá uma entrada vigorosa para entrar para o B e bate com o pé para dar o tempo. Fazem duas tentativas intensas desta seção, com o professor a dar palavras de apoio enquanto a aluna canta. Chegam ao fim e o professor considera que está melhor mas que ainda pode melhorar. Descreve a técnica de canto lírico como sendo benéfica

para estes casos. Explica que o *bel canto* desce a laringe, abre a garganta e escurece o som, sendo que o som escuro pode ser posteriormente equilibrado. Dá-lhe um exemplo e pede à aluna para repetir o B. Opina que continua a melhorar mas ainda não está conseguido.

O professor pergunta à aluna qual é que considera que é a parte mais intensa do tema, ao nível lírico. Concordam na palavra *heart* como um ponto central. O professor opina que a palavra *heart* é tecnicamente difícil de cantar em registo *belting* por causa do “h” do início da palavra, que provoca um ataque aspirado.

Sobre o tratamento desta palavra em específico, pede à aluna para se encostar a uma parede. O professor encosta a mão à sua barriga e pede-lhe para ela cantar a parte da melodia que começa com as palavras *But now*. Identifica um problema: “a tua inspiração já deveria estar a preparar o suporte”. O professor encosta-se à parede e pede para a aluna sentir o seu suporte. Ela compreende, trocam de posição e ela volta a repetir e consegue melhorar. O professor pede à aluna para voltar a cantar a mesma parte da melodia e identifica um segundo problema. O enfoque nas consoantes em vez de nas vogais. Identifica as vogais como o som e que, por isso, devem ter mais enfoque na exteriorização da letra.

## Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Ana Luisa Marques	Disciplina: Instrumento - Jazz	Ano/Turma: 12.IJ-1
Escola   Professor: Art'J   Luís Castro	Nº de aula: 14	Data: 19/05/2021

### Registo de observação diário

A aula tem como objetivos praticar exercícios de aquecimento vocal e trabalhar repertório, especificamente o tema *Hopelessly Devoted to You*, com a perspetiva da aluna entrar em contato com a sua imagem refletida num espelho, enquanto canta a melodia.

No início da aula, o professor senta-se ao piano e a aluna está de pé. O professor pergunta o que a aluna quer fazer para o aquecimento. A aluna não se consegue decidir. O professor pede-lhe para escolher um exercício da sua rotina de estudo presente. Após alguns momentos a refletir a aluna decide começar com o exercício *humming* no padrão 13. O professor pergunta se o intervalo é de 3 menor e ela responde que sim. O professor pergunta em que nota começam e a aluna responde fá abaixo do dó central. O professor explica que vai tocar uma tríade maior e a aluna vai cantar 35 em relação à tríade. A aluna canta com o padrão 35353, e ascendem por meios tons. Chegam a um registo médio da voz da aluna.

A aluna considera que o exercício não correu bem. O professor pergunta porquê ao que ela responde que não está a conseguir sustar o ar. O professor volta a perguntar porquê e a aluna não responde. O professor justifica que poderá ser por estarem no período da manhã e, por isso, o seu suporte pode estar ainda inativo, e pelas cordas vocais estarem também inativas, e não preparadas para vibrar na plenitude: “estás a gastar muito ar por ser de manhã e as cordas vocais não estão a vibrar o suficiente para reter o ar”.

Pergunta: “que tipo de exercícios podemos fazer para as cordas vocais vibrarem de forma sincronizada e que, sonoramente, soe a som cheio?”

A aluna responde *tongue thrill* e o professor concorda. Contudo, partilha uma segunda ideia, cantar em ataque glotal com um padrão simples, pelo simples facto do ataque glotal preparar as cordas vocais para cantar antes da emissão acontecer. Cria um exercício que partilha com a aluna - nota longa em 6 tempos, que resolve em 171 no tempo 7, 8 e 9 da estrutura. Ao todo, o exercício terá a duração de três compassos e será feito com a vogal “a”, em ataque glotal e uma segunda vez em *tongue thrill*. Começam no registo grave da aluna e ascendem até ao seu registo médio, por meios tons. A certo ponto, no registo médio da aluna, o professor sugere juntar uma dinâmica de crescendo e decrescendo que acompanhe o exercício, tanto sobre o ataque glotal como no *tongue thrill*. A aluna tem dificuldades em juntar dinâmicas e não consegue sustentar o ar até ao fim. O conselho do professor é gerir o ar, explica que está a começar com uma dinâmica muito forte e por isso depois não consegue gerir o ar até ao fim: “isto é uma questão de conheceres o teu corpo e fazeres a gestão do teu ar”. Terminam o exercício.

Iniciam o estudo do repertório. O professor pede-lhe para ir para frente do espelho. Cantam o tema *Hopelessly devoted to you*.

A aluna canta, entre frases, exclama barulhos de frustração. O professor pára e pergunta o que se passa. A aluna afirma que está nervosa. O professor pergunta porquê e a aluna confessa que é por estar em frente ao espelho. O professor comenta: “há duas formas de lidar com isso”. Comenta que uma delas é pensar que a imagem refletida no espelho não é a aluna, mas sim uma outra pessoa que ela comanda. Assim, ao comandá-la, manda-lhe levantar o braço direito e ela levanta. A aluna não compreendeu e o professor explica: “é uma noção imaginária, abstrata, olhares ao espelho e pensar que és outra pessoa, é olhar para a realidade de outra perspetiva. Explica que neste exercício, ao comandar o seu corpo como se fosse outra pessoa, trabalha-se a despersonalização pessoal. Dá o exemplo das séries de animação *The Simpsons* e *Family Guy*, em que uma só pessoa faz a voz de uma série de personagens distintas, e em como estes atores utilizam as ferramentas do seu corpo para criar outras personagens: “a ideia é despertar uma imaginação em que quem está em frente ao espelho não és tu”. Explica que a segunda forma de lidar com isso é assumir que quem está em frente ao espelho é a aluna, mas como um reflexo da sua realidade, uma realidade que não projeta nem os seus medos nem as suas frustrações.

Voltam a cantar o tema. O professor olha para aluna e engana-se a tocar a harmonia e a aluna automaticamente fica nervosa e volta a fazer barulhos de frustração. O professor afirma que ela deveria controlar os seus tiques nervosos principalmente em contextos de ensaio e de concerto.

O professor coloca uma garrafa de água em frente ao espelho e a aluna canta as duas primeiras frases melódicas a olhar para a garrafa como se fosse uma pessoa. Voltam a experimentar, desta vez, em frente ao espelho sem a garrafa.

O professor lança-lhe um desafio que me envolve, que vai contra o objetivo de um observador mas que eu, como observadora posso registar. Pede à aluna para olhar para mim enquanto canta.

A aluna canta as primeiras duas frases a olhar para mim e a desviar o olhar várias vezes. O professor faz essa observação e pede à aluna para tentar outra vez. Desta vez, a aluna consegue olhar para mim durante mais tempo.

O professor observa que, sem máscara, a partilha da expressão seria ainda maior. Volta a referenciar os tiques nervosos da aluna, tanto os sonoros como os físicos, como abanar ou coçar as mãos e de como essa postura pode influenciar o resto da banda. Pergunta como foi o ensaio ontem com um aluno, que cantará em dueto uma das músicas em parceria com a aluna. A aluna partilha que o aluno estava um pouco nervoso. O professor faz uma pergunta hipotética: “será que o facto de transmitires uma atitude nervosa poderá estar a influenciar o nervosismo sentido por ele?”

## Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Ana Luisa Marques	Disciplina: Combo	Ano/Turma: 11.IJ
Escola   Professor: Art'J   Carl Minnemann	Nº de aula: 1	Data: 09/02/2021

### Registo de observação diário

Primeira aula após a interrupção letiva. Esta aula dá início ao período de aulas virtuais. O professor explica como irão decorrer as aulas: nesta aula o objetivo é fazer uma primeira abordagem à dinâmica das aulas online sendo que vão utilizar como objeto de trabalho o tema *Stella by Starlight*.

Antes de iniciar as gravações, o professor pergunta a cada aluno, individualmente, quais são as suas condições de gravação – como os alunos já têm experiência neste contexto, no decorrer do ano letivo passado, ninguém reporta problemas ou falta de material para gravar.

O professor atribui tarefas a cada instrumento: cada um deverá gravar um chorus de solo; no caso dos instrumentos harmónicos (duas guitarras) devem gravar 4 chorus de acompanhamento harmónico, 2 para a melodia e 2 de solo para os solistas, mais uma volta de solo; os instrumentos melódicos (duas vozes e trombone) deverão gravar a melodia e solo.

Quando terminarem a gravação devem partilhá-la na pasta da disciplina do *Teams* e, de seguida, o professor irá proceder à edição do som e montagem das diferentes faixas, através da aplicação *Soundtrap*.

Quando o plano da aula fica claro para todos, trabalham de forma assíncrona. Desligam as câmaras e os microfones mas permanecem na chamada. Cada um irá proceder à gravação da sua parte. A videochamada continua ativa para, na eventualidade de alguma dúvida ou dificuldade, os alunos puderem contactar o professor rapidamente.

## Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Ana Luisa Marques	Disciplina: Combo	Ano/Turma: 11.IJ
Escola   Professor: Art'J   Carl Minnemann	Nº de aula: 2	Data: 23/02/2021

### Registo de observação diário

Continuação das gravações sobre o tema *Stella by Starlight*, baseado num arranjo da versão do Herlin Riley, do álbum *Perpetual Optimism*. O professor dá instruções de gravação a cada instrumento.

Os cantores devem gravar as “malhas iniciais”, referentes à *intro* do tema, em separado. Sobre a melodia, para além da própria, deverão gravar as respostas à melodia.

O professor explica que a melodia será cantada pelas vozes e as respostas à melodia serão gravadas tanto pelas vozes, como pelas guitarras e pelas duas baterias. Em relação às respostas, o objetivo é ter bastante massa sonora. O trabalho de mistura será feito pelo professor posteriormente às gravações.

Dá as instruções para o resto da aula, ou seja, os passos de gravação:

- 1) enviar dois ficheiros em separado sobre a melodia;
- 2) enviar um ficheiro separado para o solo, dando uma indicação verbalizada de quando vão começar, ou seja, dando a contagem antes de começar a solar;
- 3) enviar um ficheiro separado de acompanhamento (para os instrumentos harmónicos);
- 4) bateristas devem enviar ficheiros em separado, para a exposição, reexposição e solos;
- 5) instrumentos melódicos (duas vozes e trombone) para além da melodia e respostas, devem gravar 1 chorus de solo.

Sobre as instruções globais de gravação, todos devem gravar por cima da versão original, modificando a velocidade para 180 bpm (em vez de 190 bpm). O professor dá a responsabilidade aos alunos de sacar da *internet* a versão e modificar a velocidade.

O resto da aula será assíncrono, sendo que cada um fica responsável pelas suas

gravações individuais. No final da aula, voltarão a reunir-se de forma síncrona. Como última advertência, o professor pede para os ficheiros serem exportados e enviados em formato mp3, e pede que todos os ficheiros sejam entregues até ao final da aula. Entram em aula assíncrona. A aula síncrona para explicação das tarefas a realizar durou 20 minutos. Assim, entram em trabalho individual assíncrono às 14h50.

### Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Ana Luisa Marques	Disciplina: Combo	Ano/Turma: 11.IJ
Escola   Professor: Art'J   Carl Minnemann	Nº de aula: 3	Data: 02/03/2021

#### Registo de observação diário

A aula começa pela verificação das gravações que faltam terminar do tema *Stella by Starlight*. O professor resume, falta o solo da trombonista, o acompanhamento de um dos guitarristas e a parte de um dos bateristas. A gravação do baixo e a mistura final será feita pelo professor.

Para os restantes, iniciarão a gravação de um novo tema – *Whisper not*, versão da Ella Fitzgerald.

Sobre esta versão, refere que ocorre uma modulação na reexposição. Sobre a parte instrumenta, o professor gostava que fosse utilizada para momentos de micro solos por parte das vozes, do trombone e da guitarra.

O primeiro passo será ouvir o tema. Pede às duas cantoras que verifiquem a tonalidade e ver se é necessário transpor. Será necessário verificar o tempo da gravação e ver se é necessário alterar a velocidade. Pergunta aos alunos se querem gravar com metrónomo ou por cima da gravação. As duas cantoras respondem que acham mais interessante gravar por cima da versão original.

Ouvem um excerto desta versão. A trombonista deve ouvir as vozes instrumentais e escolher apenas uma para sacar e tocar, uma que a aluna ache

prioritária.

Pede cuidado na exportação do áudio. O áudio deve ser todo seleccionado de forma a que o silêncio inicial esteja contemplado. Se a gravação for seleccionada e exportada na íntegra facilitará a tarefa do professor de juntar as faixas e misturar.

Ouvem um excerto da reexposição, correspondente à parte instrumental, os primeiros quatro compassos da seção A. O professor afirma, especificamente aos guitarristas, que pode haver um mini solo feito por eles. Ouvem os *kicks* do segundo A, sendo referido que estes *kicks* devem fazer parte da versão que irão criar. Aborda a trombonista sobre o mesmo tema, a sua voz individual deverá contemplar estes *kicks*.

## Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Ana Luisa Marques	Disciplina: Combo	Ano/Turma: 11.IJ
Escola   Professor: Art'J   Carl Minnemann	Nº de aula: 4	Data: 09/03/2021

### Registo de observação diário

A aula inicia com comentários individuais sobre as gravações da aula anterior, no tema *Stella by Starlight*. De seguida, o professor dá instruções para continuação da gravação do novo tema, o *Whisper Not*.

O professor primeiro dirige-se a um dos guitarristas, que gravou na velocidade errada e terá que gravar tudo outra vez. Pede-lhe especificamente para refazer as gravações do acompanhamento.

De seguida, aborda um dos bateristas sobre a sua gravação. O professor descreve uns “picos no som”, que se ouvem ao longo de toda a gravação. O professor afirma que será difícil montar a gravação do baterista com os restantes instrumentos, sem prejudicar o resultado final. Aconselha o aluno a gravar o novo tema e ir parando e analisando a qualidade da gravação, para verificar se continua “a picar”. O aluno comenta que comprou uma *interface* com 8 canais, que deverá chegar em breve, e melhorar substancialmente a qualidade das gravações futuras. O professor comenta que, se mandar as gravações futuras em faixas separadas (com o *interface* de 8 canais e em microfones diferentes) melhorará substancialmente a qualidade da gravação da bateria e potencializará a mistura.

O professor aborda a trombonista e pede-lhe para gravar de novo, tendo um maior cuidado com a afinação, principalmente na parte da introdução. Comenta também, que se ouvem algumas dificuldades rítmicas em tocar as frases iniciais à velocidade. Para resolver a situação o professor sugere que a aluna corte e cole as faixas.

Ao segundo baterista, que não enviou nenhuma gravação, pede-lhe

encarecidamente que as faça e que as envie.

Aborda o novo tema para gravação, o tema *Whisper not*. À semelhança desta versão, o professor pede que todos gravem micro solos nas pausas entre as frases da melodia:

- as cantoras podem também participar nos micro solos em *scat* ou com letra. O professor pede duas faixas diferentes – uma faixa só com voz e outra faixa com a voz por cima da versão original. Com as duas faixas, o professor consegue facilmente identificar as zonas onde foram feitas as frases e, assim será mais fácil de fazer a montagem;
- repete as instruções às cantoras, para os restantes instrumentistas, toda os alunos deverão enviar os micro solos com duas faixas - uma em separado e outra com a faixa original por cima da gravação;

Um dos guitarristas pergunta se haverá solos e o professor esclarece que este tema será gravado exatamente como a versão da Ella Fitzgerald, ou seja, não haverá solos e sim micro solos.

Um dos bateristas pergunta se pode enviar já a gravação. Partilha que prefere, no tempo da aula, estudar o tema e esperar que a *interface* chegue para fazer a gravação. O professor aprova.

Partem para trabalho assíncrono e o professor informa que estará a gravar o baixo mas que está completamente disponível para eventuais perguntas.

## Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Ana Luisa Marques	Disciplina: Combo	Ano/Turma: 11.IJ
Escola   Professor: Art'J   Carl Minnemann	Nº de aula: 5	Data: 06/04/2021

### Registo de observação diário)

A aula inicia com a verificação pela parte do professor, das gravações que foram enviadas e das gravações que faltam enviar sobre o tema *Whisper not*. Posteriormente, o professor expõe o seguinte desafio, escrita de um arranjo para o tema *Joy Spring*, arranjo esse que será trabalhado no contexto das aulas presenciais.

O professor revê os ficheiros que foram enviados pelos alunos e, individualmente vê se falta algum ficheiro.

A aluna de trombone e um dos alunos de bateria ainda não enviaram nenhuma gravação do tema *Whisper not*. A uma cantoras e a um dos guitarristas faltam-lhe enviar os mini solos.

O professor pede aos alunos que enviem o que falta de forma a concluírem estas duas gravações antes de voltarem às aulas presenciais. Pede encarecidamente que as gravações estejam bem feitas, tanto ao nível musical como ao nível tecnológico, ou seja, com boa qualidade sonora, com o formato correto e a começar no tempo certo.

Expõe o próximo desafio: construção de um arranjo para um tema *médium up swing*, o standard *Joy Spring*, esclarecendo que cada um dos alunos terá de pensar no seu próprio arranjo. O professor afirma que será o trabalho mais livre que tiveram e que os alunos têm “carta branca” na concepção do mesmo. Dá exemplos sobre diferentes tipos de arranjo - introdução, partes escritas, segundas vozes, tempos compostos, *kicks*, etc. – ou seja, poderão transformar o tema à sua livre vontade. A única limitação que impõe é a reharmonização pois pede aos alunos para não o fazer.

Ouvem em conjunto a versão Clifford Brown deste tema. Acrescenta que podem

basear-se nesta versão para construir o arranjo. Um dos alunos pergunta se é para juntar os vários arranjos.

### Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Ana Luisa Marques	Disciplina: Combo	Ano/Turma: 11.IJ
Escola   Professor: Art'J   Carl Minnemann	Nº de aula: 6	Data: 13/04/2021

#### Registo de observação diário

O professor confere nos ficheiros da pasta *Teams*, se está tudo entregue e se as gravações estão prontas para a mistura. Repara que continuam a faltar as gravações da trombonista.

O professor informa vai começar as misturas do *Whisper Not*.

Pergunta a uma das cantoras, que já concluiu as gravações, se já começou o arranjo do *Joy Spring*. A aluna confessa que não. O professor pede à cantora e aos restantes alunos que ouçam o tema com atenção e que pensem num possível arranjo.

Revê as gravações que faltam enviar do tema *Whisper Not*:

- 1) a aluna trombonista deve gravar os micro solos e uma parte específica da melodia;
- 2) pede a uma das cantoras e a um dos guitarristas, as gravações dos micro solos.

Quando esta última cantora é abordada pelo professor, partilha que já pensou num arranjo e o professor dá-lhe os parabéns.

O resto da aula procede de forma assíncrona.

## Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Ana Luisa Marques	Disciplina: Combo	Ano/Turma: 11.IJ
Escola   Professor: Art'J   Carl Minnemann	Nº de aula: 7	Data: 20/04/2021

### Registo de observação diário

A aula tem como objetivo trabalhar sobre os arranjos desenvolvidos pelos alunos, no tema *Joy Spring*.

A aula começa mais tarde porque a bateria não está na sala (um dos alunos levou-a para casa para poder estudar, com a autorização da escola, e ainda não a trouxe de volta). O professor auxilia uma das alunas de canto a ligar a mesa e o microfone. Observo que um dos alunos de guitarra aquece com a guitarra em acústico. Os alunos resolvem o problema da bateria. Foram buscar à sala C27, contudo a bateria terá de ser devolvida dentro de uma hora.

O professor senta-se, liga o computador e comenta que faltam gravações do *Whisper Not*. Lembra aos alunos que não cumpriram, que têm de enviar as gravações.

Os alunos montam os respectivos instrumentos. Quando todos se instalam, o professor introduz o tema da aula: ver os arranjos dos alunos no tema *Joy Spring*. Alguns comentam que ainda não concluíram a tarefa. O professor pergunta individualmente quem fez ou não fez. Um dos bateristas oferece-se para que o seu arranjo seja o primeiro a ser visto.

Decidem, antes de ver o arranjo, tocar a exposição do tema. Uma das alunas de canto comenta que não sabe a melodia da seção B. O professor partilha a gravação e aluna canta por cima da gravação. Pede silêncio aos restantes alunos. Afinam em conjunto, a partir da nota inicial da melodia, tocada no teclado. O professor dá a contagem. Como o combo não tem baixista, o professor toca baixo eléctrico. Tentam tocar um chorus de melodia seguido.

Enquanto tocam, faço várias observações. A cantora, continua a não saber a seção B do tema, por isso, canta os A e cala-se no B. Um dos guitarristas faz o

acompanhamento harmónico e engana-se a meio da estrutura. A trombonista não está a tocar mas olha para a partitura enquanto a música decorre.

Depois da primeira tentativa, decidem tocar de novo, desta vez com a outra cantora a cantar a melodia. Observo que também não sabe a seção B mas que canta as seções AA' com letra. O professor decide fazer uma audição conjunta do tema, seguida de um *loop* sobre a seção B. Os alunos ouvem em silêncio.

Experimentam tocar de novo. Desta vez, uma das cantoras canta as seções AA' e a outra cantora canta a seção B. Quando acaba o chorus, a cantora que cantou as seções AA' afirma que a tonalidade do tema original fica muito aguda para o seu registo vocal. A outra cantora concorda. Assim, decidem mudar a tonalidade para Mi bemol.

A trombonista pergunta ao professor se terá que tocar a melodia. Considera muito difícil porque é muito rápido. O professor relaxa a aluna dizendo que ela não terá de tocar a melodia.

Experimentam tocar na tonalidade de mi bemol. Observo que a cantora das seções AA', não consegue cantar na tonalidade transposta e começa a ficar nervosa. O professor relaxa-a e conta uma história, que partilhou com um conhecido mútuo da aluna e do professor, em que foi gravar com esse conhecido, ele bloqueou numa das músicas e não conseguia seguir o metrónomo. O que fizeram foi gravar as restantes músicas e, no dia a seguir, experimentaram gravar de novo a música, que saiu à primeira. Comenta que às vezes estas situações acontecem e aconselha a aluna a relaxar.

Pede à outra cantora para cantar a melodia na íntegra, enquanto que a aluna se acalma. A outra cantora também está com dificuldades de entoação. O professor ajuda-a tocando devagarinho a harmonia no piano e cantando a melodia com a aluna.

Voltam a tocar uma vez o tema. O professor comenta com todos os alunos que está muito verde e que todos precisam de estudar este tema em casa.

## Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Ana Luisa Marques	Disciplina: Combo	Ano/Turma: 11.IJ
Escola   Professor: Art'J   Carl Minnemann	Nº de aula: 8	Data: 04/05/2021

### Registo de observação diário

O objetivo da aula é trabalhar o arranjo do *Joy Spring*, escrito por um dos bateristas.

Cada um monta o seu instrumento e preparam-se para tocar. Faltam alguns instrumentos e material na aula, o que atrasa o começo da aula. Todo o processo demora cerca de 15 minutos.

O tema a abordar é o *Joy Spring*. O professor revê os conteúdos da aula passada: pegaram numa ideia rítmica (de semínimas pontuadas) concebido pelo aluno de bateria e levaram-na “até à exaustão”. O conceito explorado é uma modulação rítmica, com a semínima com ponto a tornar-se na próxima semínima, enquanto que melódica e harmonicamente, continua a sentir-se a mesma pulsação desde o início. Na secção B, voltam todos à pulsação inicial, ao *groove swing*.

Uma das cantoras harmonizou a melodia da secção B com duas linhas, uma delas deverá ser tocada pela trombonista. O professor propõe que a cantora A e a trombonista trabalhem a melodia numa sala à parte para explorarem ambas as linhas e optarem por uma. Assim, a trombonista ausenta-se para descobrir se existe alguma sala que esteja disponível.

Experimentam um *take* sobre o arranjo, que corre mal e param antes de entrar para a secção B. Praticam uma vez apenas com a secção rítmica e os guitarristas a tocar com semínimas com ponto. Na secção B sentem a pulsação. Experimentam todos juntos com a cantora A a cantar a melodia do B.

Entretanto não havia uma sala livre disponível e o professor propõe que as alunas vão praticar ao ar livre. Enquanto a cantora A liga o computador e procura o seu arranjo, a secção rítmica roda a estrutura rítmica da parte A, enquanto que a cantora B canta a melodia e tenta encaixar ritmicamente a melodia, com letra, na clave de

semínimas pontuadas.

Rodam os dois primeiros A mais algumas vezes. A certo ponto o professor pergunta se está de cor. A resposta é afirmativa então experimentam tocar mais rápido.

O professor propõe uma estrutura rítmica ao baterista:

- Secção A – semínima pontuada
- Secção A' - semínima pontuada como sendo a nova pulsação
- Secção B – swing

Fazem a experiência. O professor dá um conselho ao baterista, utilizar os pratos a partir do A'. Experimentam outra vez. Pergunta ao aluno se no último A consegue sentir as duas pulsações. Ele experimenta um pouco sozinho. Tentam fazer um novo *take* e, desta vez partem para solo.

O primeiro a solar é um dos guitarristas. No segundo chorus, ninguém se lança para solar e o tema pára. O professor pergunta ao segundo guitarrista porque não entrou para solar ao que ele responde que achava que só solava no *Whisper Not*. O professor diz-lhe que nunca disse isso e pede-lhe para solar neste tema também.

Antes de começarem o novo *take*, o professor pede aos dois alunos para tocarem juntos, bateria e percussão, justificando que o tema está essencialmente a subdividir e que, por isso, poderá ser fácil. Depois da experiência, o professor opina que sonoramente ficou muito denso. Pede ao aluno do arranjo, como tarefa de casa, pensar sobre a possibilidade de aliar percussão ao arranjo. Pede para os alunos estudarem bem a harmonia e ouvirem exemplos de solos em casa.

### Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Ana Luisa Marques	Disciplina: Combo	Ano/Turma: 11.IJ
Escola   Professor: Art'J   Carl Minnemann	Nº de aula: 9	Data: 11/05/2021

#### Registo de observação diário

Os alunos chegam e começam a montar os seus instrumentos. O professor também liga o baixo. Toda a gente montou os seus instrumentos. Contudo as cantoras não encontram o funcionário que é responsável pelo equipamento e demoram mais tempo a montar. Às 14h45 chegam à sala e às 14h50 têm o som feito.

O professor pergunta que tema é que os alunos querem tocar primeiro. Escolhem o *Whisper Not*. O professor chama a atenção da trombonista, as contra melodias são da sua responsabilidade. Dá a contagem e começam.

A cantora B expõe a melodia. Observo que os *kicks* melódicos da secção A são feitos pela secção rítmica (baterista, baixo, guitarra e trombonista). Tocam um chorus de melodia e para resolver problemas - a trombonista estava a tocar noutra tonalidade; a cantora esqueceu-se da letra da melodia e fica uns momentos a refletir enquanto que o professor ajuda a trombonista a encontrar a tonalidade.

O professor questiona a todos: “como é que vocês vêm o tema?”. Partilha que uma das suas alunas de baixo, por exemplo, sabe os temas de memória visual. “Porque é que não funciona?”. Responde que por memória visual só se consegue visualizar um determinado acorde no tempo real, o que faz com que o tema fica frágil. Partilha a sua visão de que a aplicação *iReal*, que todos utilizam, cria muitas facilidades a tocar os temas e que, devido a ele, não criamos o esforço de memorizar os temas de cabeça, pela facilidade do apoio visual. Por outro lado, a memorização dos temas pela compreensão de centro tonal e funções tonais, irá criar autonomia e liberdade na execução desse determinado tema.

Faz uma descrição harmónica do tema referenciado os acordes como ii v para as tónicas e sobretónicas, tocando ao mesmo tempo. Repete esta estrutura falando para todos e voltando a referenciar a sua análise harmónica. A certo ponto, começa a cantar esses movimentos enquanto toca.

### Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Ana Luisa Marques	Disciplina: Combo	Ano/Turma: 11.IJ
Escola   Professor: Art'J   Carl Minnemann	Nº de aula: 10 e 11	Data: 18/05/2021

#### Registo de observação diário

Alunos demoram cerca de vinte minutos a chegar à sala de aula e a montar tudo para tocar. O professor pede que os alunos se esforcem para tocar, como se estivessem num ensaio, sendo que todos os temas serão tocados.

Começam pelo *Whisper Not*. O professor pára no final da exposição do tema. O professor pede mais leveza no tema, mais leveza nas peles da bateria, e a definição de pulsação um bocadinho mais alta. Chama a atenção para os *kicks*, que não se devem sobrepor à melodia. Vão tocar desde o início e o professor pede que o tempo não caia e que haja peso no 2 e 4 do compasso. Exemplifica a estalar os dedos e a cantar a linha de baixo.

Tocam a exposição de novo. No chorus a seguir ao tema, o tema passaria de sol menor para si bemol menor. A trombonista engana-se a entrar com a melodia na tonalidade de si bemol. O professor pára, esclarece a dúvida e dá-lhe uns segundos para retificar a tonalidade. Aproveita a oportunidade para dar uma indicação à cantora que, está a desafinar na segunda nota do tema.

Recomeçam e param na reexposição. O professor fala com todos e pergunta o que é que os alunos estão a fazer ritmicamente no último acorde da seção A, considera que cada um está a sentir o *kick* à sua forma. Esclarece esse *kick* e aproveita também para equalizar o som do microfone da cantora.

Antes de recomeçarem, esclarece a parte dos *kicks* de entrada para o B, exemplificando no baixo. Aproveita a ocasião para falar com a cantora que continua a estar baixa de afinação. No seu prisma, que expõe à cantora, isto deve-se ao facto do medo e desconforto que a cantora sente por ouvir a sua voz mais alta que os instrumentistas. Partilha uma metáfora que faz com os contrabaixistas clássicos e de jazz na utilização do arco. Os de clássico usam o arco com som e projeção e os de jazz,

por não trabalharem tanto com o arco, entram a medo prejudicando o seu som. Aconselha a aluna a cantar sem medo de mostrar a sua voz.

Recomeçam e avançam até ao segundo chorus de si bemol. Contudo aparecem problemas com os *kicks* do B e param. Praticam em conjunto esta parte do tema com o professor a tocar baixo. Depois de entendido, o professor fala com todos e esclarece o resto da estrutura:

- 1 chorus de solo – AA solo da cantora; BA solo guitarra
- Duas vezes a melodia do A em si bemol

Fazem um *take* do início ao fim. Depois de tocarem surge uma ideia para os *kicks* da entrada do B. O professor partilha um momento do seu ensaio no dia passado em que reflectiu sobre a existência de várias possibilidades para explorar, mas que considera que não se deve explorar outra se a primeira ainda não está conseguida. Fala especificamente com a trombonista pois as suas entradas estão a chegar um bocadinho mais tarde que o resto dos instrumentistas. Pede para a aluna ver tecnicamente o que precisa de fazer.

Voltam a fazer um *take* completo e enganam-se na reexposição. O professor sente que a bateria está um bocadinho presa a si própria: “não chateia mas parece que pus aqui um *play along* no computador”, explicando que não houve chamadas e que não houve dinâmicas. Acrescenta que as chamadas são importantes para as entradas no solo, seja com dinâmica ou com uma mudança tímbrica no prato.

Revêm a partir da seção B do tema, para entrar nos solos. O professor desafia o baterista a sair do *groove swing* depois dos solos. Aconselha-o a ficar só com o prato de choques e ver o que lhe apetece fazer, construir algo por cima, rejeitando os automatismos.

Fazem um novo *take*. Depois do *take* o professor faz a observação que o solo de guitarra correu mal, como tem corrido até agora. Pergunta ao guitarrista o que ele pensa quando está a solar. Pelo discurso do aluno, retira a relação que o mesmo não compreende o tema e que não pensa em nada específico. O professor aconselha-o a pensar nos campos harmónicos (fá menor/dó menor/ si bemol menor). Pede ao aluno para solar enquanto o professor o acompanha no baixo e vai dizendo em voz alta as mudanças nos campos harmónicos. Após esta primeira exploração do aluno, o professor, ainda falando no campo harmónico, referencia as notas a alterar, a sensível nas dominantes secundárias. Pede a um dos alunos para o acompanhar na guitarra enquanto o professor exemplifica um solo no baixo. Partilha a sua forma de pensar a solar, não pensa em *chord scales* e também não pensa unicamente na tónica, pensa nos ii v i e em frases que caminham para uma resolução, sendo que esse caminho pode

ser construído de inúmeras formas.

Antes de partirem para intervalo desafia uma roda de solos a todos, apenas na seção B do tema. Cada aluno sola no B do tema e segue a solar o aluno que está à sua direita. Todos improvisam e seguem para intervalo.

### Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Ana Luisa Marques	Disciplina: Combo	Ano/Turma: 11.IJ
Escola   Professor: Art'J   Carl Minnemann	Nº de aula: 12	Data: 01/06/2021

#### Registo de observação diário

Um dos alunos de guitarra e a aluna trombonista estão a faltar à aula de combo por estarem a participar numa PAP. Hoje seria a apresentação final. Sendo que dois elementos estão a faltar, o professor decide visitar os temas do módulo anterior de forma a começar a preparar o espetáculo final, que advirá do contexto da última FCT do ano letivo, que acontecerá na primeira semana de julho.

A aluna cantora propõe tocarem o tema *Virtual Insanity* do Jamiroquai. O professor senta-se ao piano e ensina ao guitarrista os acordes do tema, tocando com ele. Pratica com ele algumas vezes dizendo sempre os acordes em voz alta enquanto tocam em conjunto. Um dos bateristas acompanha na bateria. A outra cantora segura no baixo do professor.

Tentam uma vez a estrutura em conjunto com piano, guitarra, bateria e voz. O professor assume o papel do baixo e tocam uma vez a estrutura com esta formação. O professor comenta que “não soa sem o piano”. O guitarrista não entra na estrutura harmónica do refrão e param de tocar.

O professor Pedro Neves passa pela sala e é convidado a entrar para tocar piano. Entra na sala, senta-se ao piano e o professor de combo diz-lhe os acordes, o professor Pedro Neves dá uma passagem rápida e prepara-se para tocar.

O professor de piano faz uma introdução pequena, depois da introdução dá a

contagem e bateria, baixo e voz entram. O ambiente é bem disposto. O professor de piano olha para a cantora e canta com ela a melodia. Os dois alunos que não estão a tocar, o guitarrista e a cantora, abanam a cabeça ao som da música e comunicam com os restantes. Conseguem fazer um *take* completo.

Faltam cinco minutos para o intervalo. O professor de combo exclama “vamos aproveitar o professor Pedro Neves mais cinco minutos e vamos tocar outra coisa”. Todos dão ideias e propõem alguns temas como ABBA, o tema *Just the two of us* e o *Summertime* em funk. Enquanto discutem o professor de piano pede para eles serem rápidos na decisão.

O professor Pedro Neves propõe o tema *Treasure* do Bruno Mars e todos imediatamente concordam. Começam logo a tocar as duas cantoras, baterista, baixo e piano. O professor Pedro Neves pára e comenta com o baterista que o *groove* não é bem aquele. Partilha um excerto do áudio original e mal o baterista compreende, recomeçam a tocar. O professor Pedro Neves experimenta mudar a sonoridade do teclado e quando o baterista começa a atrasar chama-lhe logo a atenção dando-lhe o indicativo do *groove*. Chegam ao final do tema.

Mal o tema acaba o professor de piano comenta com o baterista “Tens que ouvir o baixo senão estás sempre a atrasar o *beat*”. Logo a seguir ao comentário, o professor de combo diz “solo de piano” e dá a contagem. Entram no tema diretamente no solo de piano, o solo acaba e automaticamente as cantoras entram com a melodia.

Acabam o *take* e todos saem para o intervalo.

## Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

Estagiário: Ana Luisa Marques	Disciplina: Masterclass	Ano/Turma: 10º/ 11º/ 12º
Escola   Professor: Art'J   Rita Maria	Nº de aula: N/A	Data: 21/06/2021

### Registo de observação diário

A masterclass iniciou com uma apresentação da Rita Maria. Enquanto partilhava a sua história musical com os alunos, os professores montavam a sala, no sentido de preparar o equipamento necessário à parte prática da masterclass. Para a concretização da masterclass, a Rita Maria pediu a participação de um combo para acompanhar as cantoras. Assim, foi montado uma bateria, amplificadores de baixo e de guitarra, um teclado e quatro microfones, ligados a uma mesa de mistura e a umas colunas.

A Rita Maria anunciou o objetivo da masterclass: ouvir todas as cantoras em contexto de banda, em qualquer música ou estilo de música da sua escolha. Definiu como objetivo ouvir todas as alunas dos três anos letivos. De seguida, procederam à parte prática da masterclass.

No decorrer de toda a masterclass houve instrumentistas que ficaram a observar toda a masterclass. Os instrumentistas participantes, que se voluntariaram para tocar, foram alternando entre eles. Sobre a participação das cantoras, foi dada a opção de escolherem uma ordem de serem ouvidas. Constatou que no decorrer de todo este processo, as alunas evidenciaram uma atitude de pouco à vontade, e a Rita Maria teve que continuamente dar um reforço positivo para que as mesmas quisessem subir a palco.

No decorrer de toda a masterclass, muitas vezes exemplificou os exercícios pedidos, cantando com a banda ou até mesmo cantando com as alunas, a vozes. Considero que a experiência de ouvir uma cantora muito experiente a cantar, foi muito positiva para as

alunas. Constatei que as reações delas eram de fascínio com as habilidades da cantora.

Os exercícios que advieram da exposição de cada cantora foram vários. Muitas vezes era pedido que as alunas explorassem o mesmo tema cantado com *grooves* e estilos musicais diferentes. Foi também pedido que explorassem variação melódica e improvisação com a letra do tema. Noutros casos, mais que uma cantora era convidada a cantar ao mesmo tempo. Neste contexto, a exploração sugerida era sobre o diálogo musical que pode surgir, na partilha de dois instrumentos melódicos. Num caso mais singular, em que uma das alunas estava atualmente a desenvolver a técnica de *spoken word* nas aulas de instrumento, foram exploradas formas de explorar esta técnica em *standards*. No caso em específico desta aluna foi-lhe pedido que explorasse *spoken word* sobre o tema *Whisper Not*.

Para além de exercícios propostos sobre *spoken word*, e sobre diálogos construídos a duas ou mais linhas melódicas, foi explorada a possibilidade de introduções vocais. Com uma aluna em específico, sobre o tema que ela escolheu, o tema *Autumn Leaves*, exploraram diferentes abordagens, desprovidas de acompanhamento instrumental. Sobre este conceito, a Rita Maria partilhou que a forma como se introduz a melodia influi na forma como a música posteriormente é sentida pelos acompanhadores.

Sobre outro tópico, a Rita Maria explorou também diferentes diálogos que se podem estabelecer com a banda. Exemplificou diferentes abordagens a um mesmo tema e refletiu sobre o papel do cantor, de liderar uma banda, e como os conteúdos musicais, quando cantados de forma clara, podem levar o conteúdo musical grupal a diferentes caminhos. No final, pediu dois trabalhos para masterclass do dia seguinte: escrever uma letra para um solo transcrito (técnica de *vocalese*); trazer um objeto que tivesse significado para as alunas, para que, posteriormente, pudessem construir uma história musical improvisada com ele.

Considero que esta masterclass foi muito positiva para todos os participantes, cantores e instrumentistas. Considero que foi muito bem recebida por todos e que teve um impacto muito positivo nesta comunidade escolar, porque permitiu aos alunos estabelecer contacto com uma cantora e música profissional, oportunidade rara pela localização da escola, que não está próxima de nenhum centro cultural, e pela situação pandémica vivida, que limitou as possibilidades de experienciar presencialmente eventos culturais.

## ANEXO II – Planificação das aulas lecionadas



### PLANO DE AULA |RAMO INSTRUMENTO, JAZZ E CANTO

#### Aula nº 1

ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Art'J

**Ano/Grau:** 11º  
**Duração da aula:** 50 min  
**Regime de frequência:** Curso Profissional  
**Número de alunos:** 1  
**Estagiário(a):** Ana Luisa Marques

#### OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

##### Objetivos Gerais

- Dar continuidade aos conteúdos abordados na disciplina
- Improvisação no tema *Whisper Not*
- Abordagem teórica - análise harmónica
- Abordagem prática - técnicas de improvisação sobre centros tonais
- Fomento da autonomia na realização dos exercícios
- Construção e partilha de um plano de estudo sobre os conteúdos abordados

##### Objetivos Específicos

- Compreensão da harmonia em três campos harmónicos (sol menor/ ré menor/ lá menor)
- Compreensão das notas a alterar em cada uma dessas cores
- Prática de frases improvisadas que evidenciem essas cores tonais

#### CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

- Apontamento escrito dos três campos harmónicos diferenciado em três cores (três cores tonais), mais as notas a alterar em cada cor
- Entoação das escalas sol, ré e lá menor natural

- Entoação desses três campos harmónicos e das notas alteradas, sobre a estrutura harmónica do tema
- Estruturação prévia da direção das frases consoante as três cores: seção A e A' – 2 + 2 + 2 + 2; seção B - 4 + 2 + 2
- Construção improvisada de frases que evidenciam os ii/v do tema

#### DESENVOLVIMENTO DA AULA

A aula deve iniciar com a revisão de conteúdos teóricos, a análise harmónica das seções A, A' e B do tema *Whisper Not*. A análise harmónica tem como objetivo descodificar e evidenciar os três centros tonais que o tema aborda harmonicamente (sol menor/ ré menor/ lá menor). Para identificar estes três centros tonais é feita uma revisão da função de cada acorde. Proceder-se à identificação das notas a alterar consoante o centro tonal.

Para a aluna conseguir visualizar e estruturar a harmonia escreve-se a grelha harmónica em cada acorde, pela sua função tonal, utiliza-se três cores, cada uma correspondente ao centro tonal e faz-se o apontamento das notas a alterar em cada centro tonal.

A grelha visual ficará escrita da seguinte forma:

#### Seção AA'

i i	ii/v v/v	v v	ii/ii v/ii	ii vi/ii	ii/ii v/ii	ii iii	iii v
sol mn	ré mn		lá mn				sol mn
	3 (dó#)		3 (sol#)	1 (fá#)	3 (sol#)	5 (fá#)	3 (fá#)
							ii/iii v/iii
							sib M

#### Seção B

ii/v	v/v	v	v	ii/ii	v/ii	ii	v
ré mn				lá mn		sol mn	
	3 (dó#)				3 (sol#)		3 (fá#)

De seguida, procede-se à prática do exercício:

- O primeiro passo tem como objetivo entoar os três centros tonais nas ordens em que aparecem na seção A e B do tema, com os acordes correspondentes tocados no teclado
- O segundo passo tem como objetivo entoar os centros tonais sobre a estrutura harmónica, com as notas alteradas sobre o acorde correspondente
- O terceiro passo será a reflexão sobre a construção frásica na improvisação, construção essa que pretende evidenciar os ii/v do tema: seção A e A' – 2 + 2 + 2 + 2; seção B - 4 + 2 + 2
- O quarto e último passo será experienciar a improvisação conceptualizada nestes conteúdos, sobre a grelha harmónica total



## PLANO DE AULA | RAMO INSTRUMENTO, JAZZ E CANTO

### Aula nº 1

#### REFLEXÃO

Considero que a parte dedicada à compreensão teórica dos conteúdos tomou mais tempo de aula do que o esperado e, assim, a minha gestão do tempo da aula ficou comprometida. Uma forma de corrigir o erro seria fragmentar a harmonia e abordar unicamente a seção A.

Nesta abordagem à improvisação tonal, coloquei a teoria ao serviço da prática, contudo considero que poderia ter sido interessante abordar a teoria através da prática. No decorrer desta compreensão teórica fui tocando os acordes para a aluna ter a oportunidade de ouvir as progressões harmônicas. Contudo, poderia ter sido mais interessante começar desde a prática de entoação para construir o conhecimento teórico.

Quando iniciámos a prática da entoação das escalas menores, reparei que a aluna tinha dificuldade em entoar a escala sol menor natural, tendo a tendência de cantar o sexto grau maior. Fiz um breve parêntesis explicando que a escala entoada era o modo dórico, em vez de a escala menor natural, sendo que a diferença residia no sexto grau menor. Pratiquei em conjunto com a aluna a escala menor natural mas, depois de algumas tentativas o problema não ficou resolvido e decidi continuar com o plano de aula. Com a reflexão posterior considero que falhei na minha abordagem à aluna, pois na identificação de uma dificuldade, não recorri a todas as ferramentas necessárias para a resolver. Considero que teria sido mais produtivo para a aluna, abandonar a planificação da aula e trabalhar unicamente sobre aquela dificuldade, até o problema estar resolvido.

Sobre a concretização dos objetivos propostos, observei que, ritmicamente, a aluna concretizou o objetivo de construir as suas frases improvisadas estruturadas pelos ii/v. Observei também que estava mais sensível aos três centros tonais. Contudo, na sua improvisação, nem sempre respeitava a sonoridades das notas alteradas.

De uma perspetiva geral, considero que os conteúdos abordados estão bem contextualizados dentro da aprendizagem musical e vocal da aluna. Contudo teria sido interessante reduzir os conteúdos programáticos, fragmentar o excerto harmónico,

## PLANO DE AULA |RAMO INSTRUMENTO, JAZZ E CANTO

### Aula nº 1

#### ESTABELECIMENTO DE ENSINO: Art'J

**Ano/Grau:** 12º ano

**Duração da aula:** 50 min

**Regime de frequência:** Curso Profissional

**Número de alunos:** 1

**Estagiário(a):** Ana Luisa Marques

#### OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

- **Gerais**

Dar continuidade aos conteúdos abordados na disciplina

Exploração do corpo na prática vocal

Utilização corporal do espaço envolvente

Exploração do gesto corporal aliado à expressão musical

- **Específicos**

Exploração diferenciada entre movimentos corporais pequenos e grandes

Exploração diferenciada dos diferentes membros do corpo

Criar à vontade com a imagem refletida num espelho

Fomento da autonomia na realização dos exercícios

Construção e partilha de um plano de estudo sobre os conteúdos abordados

#### CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Exploração do movimento corporal aliado ao canto, no momento do aquecimento vocal

Exploração do movimento corporal aliado ao canto, no tratamento da melodia

*Hopelessly Devoted to You*

Personificação do movimento corporal em frases específicas da melodia *Hopelessly Devoted to You*  
Exploração livre do movimento corporal/ vocal no tema integral

#### DESENVOLVIMENTO DA AULA

Apresentação do conteúdo a ser abordado: exploração do movimentos corporal com a prática vocal. Em diálogo com a aluna criar um plano prévio de exercícios sobre aquecimento vocal, onde a movimentação do corpo será explorada.

Sobre a prática do aquecimento vocal:

- explorar diferentes membros do corpo individualmente: cabeça, pescoço, braços, mãos, ancas, pernas e pés;
- diferenciar entre movimentos mais expansivos ou mais ligados à musculatura fina;
- explorar movimentos que criem um imaginário sobre noção de espaço.

A aluna deverá escolher o movimento que acompanha o exercício vocal e todo o aquecimento será feito em frente a um espelho.

Sobre o tratamento da melodia:

- exploração do gesto musical com a expressão musical numa frase melódica do tema *Hopelessly Devoted to You*;
- exploração do gesto musical com a expressão musical no tema integral.

A aluna deverá exteriorizar movimentos que possam acompanhar a direção das frases musicais, refletindo sobre o conteúdo lírico e sobre movimentos mais ou menos expansivos, consoante a intensidade do conteúdo melódico-lírico. A prática continuará a ser monitorizada pela utilização do espelho.

## RECURSOS E FONTES

Espelho  
Teclado  
Partitura do tema *Hopelessly Devoted to You*  
*OneNote*

## AVALIAÇÃO

Avaliação qualitativa:  
Aluna muito interessada, com uma excelente atitude na sala de aula e predisposição para fazer bem.  
Revela algumas dificuldades no saber fazer, contudo demonstra vontade em ultrapassar as suas dificuldades.

Assinatura do Professor Cooperante

---



Assinado por: Luís Carlos  
Pinto de Castro  
Identificação: B113546729  
Data: 2021-11-14 às 12:07:08

## **PLANO DE AULA |RAMO INSTRUMENTO, JAZZ E CANTO**

### **Aula nº 1**

#### **REFLEXÃO**

Nesta aula lecionada, tive como objetivo explorar componentes que considero indispensáveis à prática vocal no contexto de teatro musical.

Sobre a exploração corporal especifiquei as diferenças entre movimentos pequenos e expansivos, de forma a criar extremos entre essa exploração. Por outro lado, tentei abordar todas as partes do corpo humano, desde a cabeça aos pés, para criar a consciência da aluna sobre o corpo na sua totalidade. Por outro lado, tentei que a aluna utilizasse o espaço envolvente, principalmente quando a exploração era sobre movimentos grandes.

Considero que a abordagem relativa à utilização do espelho foi positiva.

Os exercícios, sobre aquecimento e sobre repertório, pretendiam criar opções de estudo individual, tanto no aquecimento como em técnica vocal.

Considero que a planificação da aula foi bem conseguida, que os conteúdos foram adequados na gestão da duração da aula e que a prática foi válida e útil para a aluna.

A aluna conseguiu cumprir com os objetivos propostos mas não conseguiu explorá-los de uma forma totalmente livre. Considero que a presença de três professores na sala de aula condicionaram a prática exploratória. Visto que já conhecia o perfil da aluna poderia ter medido e antecipado esta possibilidade.

## ANEXO III – Inquérito por Questionário

### "Play by ear" - Desenvolvimento de habilidades auditivas na música improvisada e internalização de estruturas harmônicas na improvisação vocal jazzística

**Indique \***

Professor

Aluno

**Área de estudos \***

Clássico

Jazz

Other:

**Há quantos anos estuda música? \***

**Pratica música improvisada? \***

Nunca 0 1 2 3 4 5 Sempre

**Costuma aliar o estudo de treino auditivo com o estudo de teoria musical?**

“No contexto do ensino académico, o treino auditivo (habilidades auditivas) não está integrado com o treino dos olhos e da mente (teoria).” Swann (2000)

Nunca 0 1 2 3 4 5 Sempre

**Indique o seu instrumento:**

Instrumentista (melódico, harmónico ou rítmico)

Canto

## Instrumentistas

Esta seção é apenas dedicada a instrumentistas

**No contexto da aprendizagem musical, considera importante cantar aquilo que toca?**

"Cantar é uma forma de incorporar a informação musical no discurso musical e potencializar habilidades musicais" (Russell, 2016)

nada importante 0 1 2 3 4 5 muito importante

**No contexto da improvisação musical, considera benéfico aliar o ato de cantar à prática instrumental?**

Sim

Não

Talvez

Não sei

**Justifique a resposta anterior.**

## Cantores

Esta seção é apenas dedicada a cantores

**- Na contexto da improvisação vocal, donde provêm as suas ideias musicais? Escolha apenas quatro opções:**

Do conteúdo melódico

Do conteúdo rítmico

Do conteúdo harmónico

Do pensamento interválico

Do pensamento tonal

Do contexto musical do momento (acompanhamento)

Padrões previamente estudados

Imitação de solos já estudados

Estratégias cognitivas

Intuição

Não sei

Other:

**- Quais as referências sensoriais que utiliza para desenvolver a capacidade de afinação da altura dos sons?**

"Os instrumentistas conseguem tocar notas consonantes no seu instrumento, sem ter a necessidade de as ouvir enquanto que no caso dos cantores, a capacidade de ouvir e afinar de forma pré-fonatória é condicionante à ação física de afinar a altura do som" Hargreaves (2014)

Referências auditivas (audição)

Referências visuais (leitura e escrita musical)

Referências visuais (imaginário de um segundo instrumento, como o teclado)

Referências motoras (sensações no aparelho fonador)

Other:

**- Refletindo sobre a afirmação de Yu (2021), indique dois exercícios, dos mais criativos que utiliza para estudar estruturas harmônicas.**

Segundo Yu (2021), no contexto da improvisação vocal, os educadores de jazz deveriam incentivar os vocalistas a criar caminhos criativos para explorar diferentes estruturas harmônicas

## ANEXOS IV –Transcrição da Entrevista

(00:00 – 00:45) Entrevistador

O que é que é essa questão do “play by ear”, e por isso a primeira pergunta que te vou fazer na realidade será sobre isso e depois quero-me aprofundar mais para a improvisação vocal, na realidade interessa-me dizer-te que o cerne é a improvisação, portanto o “play by ear” dentro da improvisação. E quero aprofundar dentro daquilo que é o estudo das estruturas harmónicas para o cantor e gostava de relacionar os dois conceitos.

A primeira pergunta que tenho para te fazer é o que é que tu entendes por “tocar de ouvido”?

(00:45 – 5:06) Entrevistado

O que é que eu entendo por tocar de ouvido... O que me apetece dizer assim de chofre é que se tudo corresse bem, não haveria razão para fazer essa pergunta porque seria a única maneira de tocar. Seria o tocar, o fazer música, no fundo, quem permite o tocar e quem faz a música é o ouvido. O que é o contrário de não tocar de ouvido? É tocar sem ouvir, o estranho é que isso seja possível, o que quer dizer duas coisas; porque é que há a outra coisa que não é tocar ouvido? Tem haver com o prestígio que a música escrita clássica alcançou e que deu origem a que nas escolas se ensinem pessoas eventualmente a tocar sem ouvir a música. E que tocam obedecendo a sinais, que fazem com que elas carreguem em determinados sítios. Mas mesmo aí, se o ouvido não intervier, não é possível tocar. A não ser em instrumentos como o piano ou o órgão em que o som está todo feito e tu podes não estar a ouvir e carregas nos sítios certos, com o ritmo certo, e reproduzes a melodia como se fosse uma máquina, mas no fundo o ouvido tem que estar sempre presente, e se falamos em questões como musicalidade, o ouvido é o órgão do músico, para não ir mais longe. Vamos manter-nos na música.

Agora no sentido mais restrito de tocar de ouvido como aquilo que permite a uma pessoa fazer música ou tocar um instrumento ou cantar, sem necessariamente conhecer a notação musical desenvolvida na sociedade ocidental – ler a partitura – eu acho que essa capacidade de tocar de ouvido ou de aprender as músicas de ouvido, devia ser integrada e não separada, quando se aprende a ler música.

O tocar de ouvido devia ser a essência do tocar, mesmo quando estás a ler uma partitura. Ou seja, quando tu ouves uma música e aprendes de cor e reproduzes ou cantando ou vais ao piano e ouves os acordes e encontras os acordes, ou na guitarra aprendes a canção, a melodia, ou até mesmo uma coisa complexa com vários instrumentos em que tu de ouvido apanhas cada parte e consegues cantar e

reproduzir uma coisa a quatro vezes, ou cinco, ou seis, com o teu ouvido, sem passar pelo papel, quando te apresentam o papel o ideal seria olhar para o papel e que aquilo soe música. Os sinais que estão no papel não serem sinais que te vão mecanicamente fazer certos gestos, mas que te fazem ouvir. Idealmente uma partitura, e para as pessoas que têm essa capacidade soa. Olham para um papel com música escrita e aquilo soa. Soa interiormente, mas soa. E daí não haver, a partir de aí, se isso fosse a regra, não haveria grande diferença entre tocar de ouvido e ler música. Ler música seria ouvir. Tal como tu olhas para as tuas letras escritas e tu ouves a palavra dentro da cabeça não é? Isso é que te permite articular. Tu reproduzes.

(05:06 – 05:08) Entrevistador

Ok, estás a falar de uma audição interna.

(05:07 – 05:31) Entrevistado

Uma audição interna, e audição interna é fundamental. Eu não sei se queres que eu responda na mesma pergunta no aspeto da improvisação, esse aspeto da audição interna, nomeadamente na improvisação harmónica é fundamental.

(05:31 – 05:45) Entrevistador

Então só para esclarecer: Tu entendes que no ensino, na tua experiência do ensino há uma grande separação entre aquilo que é a leitura, a aprendizagem da leitura, e aquilo que é o treino auditivo?

(05:45 – 08:07) Entrevistado

Sim, agora essas cadeiras do treino auditivo começam a ser integradas de uma maneira mais musical, mas durante muitos anos havia uma grande separação. Ainda é possível encontrar músicos que lêem o papel e estão a ler o papel numa atitude de ler o papel. E tu perguntas-lhes “Então o que é que achas desta música?” – “Ainda não a ouvi, estava a ler o papel”

Este tipo de resposta existe, nalguns contextos, mas não devia ser assim. Tu não devias poder tocar sem ouvir.

O teu tema, no caso da improvisação, tem também haver com outra questão, que é a separação entre os músicos que reproduzem e o aspeto de improvisar que é os músicos que fazem música, ou que se interessam por como é que a música é feita, porque querem fazer a música. E no contexto da música dita erudita, ou clássica, essa separação só começou a existir muito tardiamente, nos finais talvez do séc. XIX. Normalmente as pessoas que tocavam eram pessoas que sabiam fazer música, melhor ou pior, com mais ou menos génio, mas não se separava o reprodutor do fazedor de música. Uma pessoa aprendia, aprender música era aprender a fazer música. Por isso é que hoje em dia cresceu nos últimos anos, já há muito tempo que tem vindo a crescer, e eu não sou especialista nisso mas vejo com bons olhos que

isso esteja a acontecer, o ensino, a maneira de ensinar música anterior ao barroco e até ao barroco, é muito mais musical e exige que a pessoa saiba como é que a música é feita. Então o treino auditivo fazia parte integrante da aprendizagem dos executantes, mesmo vocais têm que ter noção da harmonia e dos intervalos e saber improvisar em determinado contexto.

(08:07 – 08:15) Entrevistador

O que é que tu pensas, como é que é o teu pensamento musical durante a improvisação? Consegues descrever?

(08:15 – 08:39) Entrevistado

O meu pensamento musical é todo o trabalho em que o pensamento seja isso mesmo, seja musical. Que não haja poluição não musical. Que às vezes é difícil, intervenções do pensamento discursivo enquanto estás a tocar é de evitar. Quando as coisas estão a correr bem tu estás a ouvir música e estás a fazer música.

(08:39 – 08:41) Entrevistador

Ou seja não estás a pensar em intervalos?

(08:41 – 09:09) Entrevistado

Não estou a pensar vou agora para sol menor, agora vou para... Se isso acontece, isso pode acontecer, quando a coisa não está no sítio, e pode ajudar até. Mas idealmente devia desaparecer esse tipo de nomes de notas, nomes de acordes, olha vem aí um cinco. Tudo isso deveria desaparecer e deveria estar a ouvir a música em termos musicais.

(09:09 – 09:11) Entrevistador

Mas para isso desaparecer se calhar é necessário...

(09:11 – 11:59) Entrevistado

Para isso desaparecer é preciso treinar muito e é preciso que o ouvido esteja mesmo muito apurado. E o facto de o ouvido estar a ouvir o mais claramente possível, ajuda à concentração. O que não quer dizer que não possam surgir sempre pensamentos parasitas, e os pensamentos parasitas nem sempre são prejudiciais. Os pensamentos parasitas quando vêm de problemas técnicos não resolvidos, são chatos, é preciso estar a aprender “Onde é que eu estou? Que harmonia é esta? Não estou no tempo.” Estes pensamentos vêm dos problemas musicais, mas há pensamentos parasitas que vêm da situação, e do que a pessoa é, e da personalidade e da sala, e do que está a acontecer. Pode haver pensamentos parasitas e eu sei também por experiência que nem sempre eles prejudicam a música. E há casos em que se dá um “*split*”, quase como uma esquizofrenia saudável. Em que eu estou a tocar e está a alguém, que se calhar também sou eu, ou quem está a tocar nem sou eu, e que está a ver e que está a pensar coisas, mas está a ouvir, não está a chatear.

Então está a pensar coisas, e tu estás a tocar, alguém que está a tocar música e há outro alguém que está assim a observar e eventualmente até está a ajudar. Nomeadamente, eu quando estou a tocar e me levanto, às vezes há uma voz que me diz: “Senta-te, porque é que te puseste de pé? Estás armado em parvo?” Este tipo de uma conversa a dois.

Também às vezes pensamentos assim mais, quando a sala, às vezes não está, às vezes... não sei depende do *mood* em que uma pessoa está, a pessoa está a tocar a música até está a correr bem e eu estar a pensar, “pois as pessoas devem estar a levar uma seca do caraças”, mas olha a música continua e depois no fim afinal não estavam a levar seca, mas estes pensamentos vêm, e nem sempre prejudicam a música, se o outro maluquinho que estava a tocar continuar a tocar na boa, tudo bem. Eu acho que os pensamentos chatos são os que se metem na música mesmo, percebes?

(11:59 – 12:18) Entrevistador

Na realidade eu decidi fazer-te esta entrevista porque reparei que tu estás continuamente a cantar aquilo que tocas, e interessa-me perceber, ou seja, porque é que o fazes? Isso é algo da intuição?

(12:18 – 13:08) Entrevistado

Não é intencional. Se tu me ouvisses mais vezes poderia haver contextos em que eu não estou a cantar, mas estou a cantar para dentro. O facto que cantar para fora eu penso que é, por exemplo a tocar com bateria eu tendo a cantar mais para me ouvir. Tocar a solo também eventualmente canto, mas menos. Mas não é uma coisa que eu faça, é uma coisa espontânea. A única coisa que eu poderia fazer é tentar contrariar, mas não é “Agora eu vou cantar”. Sobretudo quando estou a improvisar, mas também quando estou a tocar peças escritas, o ouvir a música é cantar a música. É aquela coisa de há bocado. As ideias vêm-me vocalmente.

(13:08 – 13:15) Entrevistador

Então nunca houve uma fase em que tu cantavas para te ajudar à aprendizagem de alguma coisa?

(13:16 – 14:03) Entrevistado

Sim eu trabalho muito do canto. Agora estou a pensar que tu estás a falar de quando tu me ouves tocar assim a improvisar que estou a cantar ao mesmo tempo. É uma coisa espontânea, como fazer caretas ou mexer, ou não mexer, ou revirar os olhos, canto também. Não é uma decisão consciente de " vou cantar".

Nesse caso de estar a tocar um instrumental acontece-me que eu canto canções e também acontece que eu improviso com a voz, mas aí canto em altos

berros, não é aquele murmúrio que tu ouves por trás, por trás das notas. Também acontece cantar mesmo, mas isso é outra coisa, isso aí decido cantar.

(14:03 - 14:53) Entrevistador

Só tenho mais uma pergunta para te fazer, que na realidade tu já respondeste, mas é sobre então a questão das cantoras, do estudo das estruturas harmónicas e da internalização dessas estruturas. Se tens algum conselho, na realidade, se tens algum exercício, algum pensamento sobre isto?

(14:53 - 17:00) Entrevistado

Sim...Eu acho que a desvantagem de algumas cantoras que começam a querer improvisar partindo só de ser cantoras, é que vem da espontaneidade da aprendizagem. Uma pessoa ouve um disco e sem se quer se preocupar com o que está a acontecer reproduz a linha melódica. Isso eventualmente não chega para tu depois improvisares, se queres improvisar na estrutura harmónica dessa canção não ficaste assim...apta. Então " Que fazer?" Era preciso que a cantora se comportasse como qualquer outro músico não é? Que se interessasse pelas várias partes do que está a acontecer naquela música, não só pela linha melódica, que se interessasse nomeadamente por coisas como a linha de baixo, a harmonia, saber eventualmente escrever e cantar as partes da harmonia, eventualmente tocar um instrumento harmónico poderá dar jeito para perceber isso, e depois fazer todo o tipo de exercícios que permitem não só conhecer, não é dar os nomes às coisas, mas ouvir as coisas. E para isso, os exercícios que eu quando tenho cantoras, que tenho tido algumas cantoras na licenciatura que fazem um ou dois semestres comigo, e os exercícios que eu proponho não são muito diferentes daqueles que eu proponho aos pianistas ou acordeonistas que também tenho apanhado, porque no fundo muitos dos exercícios de improvisação que eu impinjo aos meus alunos são sugerir-lhes que cantem, nomeadamente...estavas ontem naquela sessão?

(17:00 - 17:02) Entrevistador

Não, depois no final já não.

(17:02-17:21) Entrevistado

Porque no final eu falei de um exercício que acho útil, mas que é um entre muitos, que é... tu vais improvisar sobre uma estrutura harmónica, primeira coisa saber a linha de baixo de cor, saber cantá-la.

(17:22-17:24) Entrevistador

Isto estavas a falar para os instrumentistas?

(17:24-18:15) Entrevistado

E para os cantores também, mas eu digo isto a toda a gente. E o método que eu tenho posto em prática e que sei que resulta muito para imprimir o sentimento

harmónico na memória é o de cantar o baixo, se souberes tocar piano é fácil, se não aprender a tocar isto que eu estou a dizer também é fácil. Escreves a harmonia a três partes que é o mínimo, mas se quiseres a quatro partes... portanto baixo, tenor, alto, soprano. Reduzes uma harmonia de um *standard*, por exemplo, a um esqueleto harmónico em notas gordas, semibreves ou mínimas, se for o caso de dois acordes por compasso, um compasso 4/4, mas o esqueleto harmónico em gordas. Estás a imaginar o que isto possa ser.

(18:15- 18:17) Entrevistador

Estou. Sim.

(18:17-18:39) Entrevistado

E depois o exercício consiste em; acercas-te de um piano ou de órgão, melhor até se for um órgão ou um harmónio, um instrumento que sustente os sons, mas pronto se tiveres um piano também serve, e cantas o baixo e tocas as 3 ou as 2 partes de cima ao longo, e percorres toda a sequência.

(18:39-18:41) Entrevistador

Canto o baixo e toco?

(18:40-21:45) Entrevistado

Cantas o baixo e tocas as partes superiores ok? Se fizeres isso regularmente a sensação harmónica vai-se imprimindo, ou o substituto disto é cantares num coro consciente do que estás a fazer, harmonicamente, que estás a fazer *background vocals* e não estás só a tentar safar a cena. O facto de fazer parte de um coro a 3 ou 4 vozes e saber qual é a tua parte e estar consciente da parte dos outros e memorizar a sonoridade daquilo, é um excelente exercício de harmonia, é o melhor exercício de harmonia até. Mas artificialmente podes recriar isto em casa sossegadinha com o piano, melhor ainda se for com um órgão, ou agora pões o *Sibelius* a tocar as notas longas e fazes *mute* no baixo e cantas o baixo, depois quando isto começa a correr bem divertes-te a fazer as várias combinações, fazes *mutés* no tenor e cantas o tenor e pões as outras a soar, ou fazer *mute* no soprano e cantas o soprano, e portanto ai é o mais fácil, mas podes fazer as combinações todas. E isto é muito útil.. e o que é que acontece? Porque para tu que improvisares em harmonia...era o que dizia ontem, as pessoas que tem o chamado "um grande ouvido harmónico", a escuta da harmonia transformou-se numa espécie de visão, por comparação, é como se, quando a harmonia causa problemas, é que o acorde onde estás e o próximo acorde estão numa espécie de nevoeiro ou mesmo na escuridão, não vês claro, não vês para onde é que vais, não vês o espaço. É como se os acordes fossem um espaço, e tu estás a caminhar para ali e se está nevoeiro ou a luz está apagada bates com o ombro na ombreira da porta e aleijas-te não é?... ou fazes um movimento falso. Se estiveres a

ver tudo claramente , olhas para a frente, ainda lá não estás, ainda lá não estás, estou a ver um caminho possível até ali àquela mesa do fundo. No fundo ouvir a harmonia é ver, ver claramente este caminho, ou seja ver/ouvir o próximo acorde e por isso ele tem que estar integrado, não é integrado em que acorde é, como é que se chama, integrado é aquele som, aquela tensão que se resolve ali, na outra tensão, tens que ouvir os caminhos, a coisa tem que ser real, tem que ser uma imaginação real, como lembrares-te de uma cara ou... tens que prever, tens que ver o caminho.

(21:45 - 21:50) Entrevistador

Ou seja a teoria pode ajudar, mas não é a essência, não é o fundamental...

(21:50 - 24:05) Entrevistado

A teoria pode ajudar se levar a isto. Se levar a esta escuta clara das harmonias. E uma pessoa pode eventualmente até fazer.. quando dá a primeira nota.. eu sei de pessoas como o Parker, já estão a ver caminhos harmónicos assim muito à frente, muito à frente, estão a ver e aquilo vai a uma velocidade, vai muito acelerado, os caminhos harmónicos que eles estão a ver porque estão... está claro, é como se fossem mísseis entre as estrelas, aquilo são coisas estratosféricas. Mas tem a ver com a clareza e com a memória dos sons. De facto, se vires as linhas básicas com clareza podes fazer mil piruetas e não caís não é? Se aquilo está escuro e baço, pronto, ou hesitas ou não vais porque tens medo, ou lanças-te e bates com a cabeça na parede, aquelas... todos os acidentes que podem... e este exercício de cantar, dos que eu tenho praticado e feito praticar são dos mais eficazes, pronto, mas depois há outros exercícios que podes fazer. Este é para imprimir o som dos acordes, o aspeto puramente harmónico dos acordes, porque também facilita muito o exercício de independência rítmica, e os dois podem-se conjugar, porque os acordes acontecem em determinada altura, num determinado tempo também. E aquilo que tu fazes é uma linha que vai jogar com outra linha, portanto, é o aspecto rítmico daquilo que tu improvisas sobre o que já lá está de base. Daí que exercícios de independência rítmica são também úteis, e o facto de estares à vontade ritmicamente também te ajuda a que o teu discurso melódico ou harmónico beneficie. Portanto também aconselho isso.

(24:05 - 24:31) Entrevistador

Uma última pergunta, desculpa. Lembrei-me agora desta pergunta, mas tu achas que no ensino, mais de treino auditivo, achas que há uma separação entre estudo de canto e instrumentistas e achas que o ensino está pensado também para ajudar os cantores na improvisação?

(24:36 - 28:38) Entrevistado

Eu acho que se o professor for atento, não deveria haver assim uma grande diferença. O que eu reparo é que o treino auditivo, que é muito útil, acaba por ser um bocado desenvolver determinadas capacidades de análise. Porque essas são as que podes controlar, se reconheces o acorde dás o nome ao acorde, se conheces o intervalo, dás o nome ao intervalo, mas é difícil, é mais difícil de controlar numa aula de treino auditivo se tu estás a ouvir, por exemplo, o caminho harmónico todo, isso seria preciso fazer-te, pôr a fazer um solo em cima daquilo e chegar à conclusão que afinal não estás a ouvir determinados passos, portanto é um treino, que se a pessoa quiser tirar partido dele tira, mas só por si não chega para a música. Qualquer tipo de treino auditivo, tu ficas a saber reconhecer os intervalos e depois, não é? Ah tocaste agora, e agora o que é que eu faço com esta capacidade? No fundo são ferramentas que tu tens à tua disposição, mas depois o que interessa é poderes fazer música com elas.

Mas por exemplo, este exercício que eu te estava a dizer de cantar, pode eventualmente ajudar nos exercícios de treino auditivo, porque ajuda-te a viver determinados intervalos, por exemplo para o reconhecimento de intervalos e acordes ajuda-te, ajuda-te a vive los por dentro. E alguém toca-te um acorde, e se tu imprimiste esse acorde na tua memória vais reconhecê-lo, vais reconhecê-lo... é aquele e pronto. Mas o problema é como é que nós aproveitamos o treino auditivo para a prática musical, porque no fundo acaba por ser a prática musical a fazer ter boa nota no exame de treino auditivo. O exame de treino auditivo devia servir para mais qualquer coisa do que ter boa nota no exame e nem sempre é fácil, nem sempre é fácil.

O mesmo se aplica aos exercícios de técnica de piano, aos exercícios meramente musculares, depois o problema é fazer música, fazer música com aquilo. Há pessoas que preocupam-se em qualquer exercício que façam no instrumento que seja sempre música, transformar aquilo sempre em música, mesmo que seja a repetição de um *pattern*, que aquilo tenha sempre qualquer coisa musical, ou seja que o ouvido e a sensação e o ritmo e o timbre e a respiração e o raio que o parta esteja sempre presente em tudo o que fazes, e não fazer nada meramente técnico, abstrato sem ligares com a música. E eu acho que isso é importante, pronto e os professores nem sempre controlam isso. Querem que o aluno faça o exercício, nas notas certas...não controlam o proveito que estás a tirar daí, isso é um bocado a tua experiência interior, como é que tu vives o exercício; é mais importante do que o exercício em si. Percebes o que eu quero dizer?

(28:38 -28:39) Entrevistador

Percebo claramente o que queres dizer. Muito obrigada! Lançaste-me mais reflexões!

—  
**ESCOLA  
SUPERIOR  
DE MÚSICA  
E ARTES  
DO ESPETÁCULO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO**

**P.PORTO**

**M**  
—  
**MESTRADO  
ENSINO DE MÚSICA**  
JAZZ

*Play by ear - Desenvolvimento de habilidades auditivas na música improvisada e internalização de estruturas harmónicas na improvisação vocal jazzística*  
Ana Luisa Fonseca Marques

