

Relatório de Estágio

A melodia de um *standard* como guia e recurso para a
improvisação

Marta Alexandra Gonçalves Rodrigues

Mestrado em Ensino de Música

Novembro, 2025

Orientador: Professor Doutor Ricardo Futre Pinheiro

Relatório de Estágio

A melodia de um *standard* como guia e recurso para a
improvisação

Marta Alexandra Gonçalves Rodrigues

Relatório Final do Estágio do Ensino Especializado, apresentado à Escola Superior de Música de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa, para cumprimento dos requisitos à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, conforme Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Novembro, 2025

Orientador: Professor Doutor Ricardo Futre Pinheiro

Índice Geral

Índice de Tabelas	vi
Índice de Figuras	vi
Agradecimentos	vii
Resumo I – Prática Pedagógica	viii
Abstract I	ix
Resumo II – Investigação / Palavra-chave	x
Abstract II / Keyword	xi
Parte I - Prática Pedagógica	1
1. Âmbito e objetivos	1
1.1 Enquadramento	2
1.2 Competências a desenvolver	2
1.3 Expectativas Iniciais em Relação ao Estágio	4
1.4 Análise do Estagiário	5
2. EAMCN- Escola Artística de Música do Conservatório Nacional	6
2.1 Historial e Contextualização	6
2.2 Caracterização, Enquadramento e Missão	8
2.3 Organização e Gestão da Escola	9
2.4 Oferta Educativa	11
2.5 Ligação à Comunidade	12
2.6 Protocolos e Parcerias	13
2.7 Ambiente Educativo	17
2.8 Plano de Atividades	18

2.9 Resultados / Reflexão	19
3. Práticas Educativas Desenvolvidas / Estágio	20
3.1 Enquadramento	20
3.2 Caracterização dos Alunos Seleccionados	21
3.2.1 Aluna A – 10º ano	21
3.2.2 Aluna B – 11º ano.....	21
3.2.3 Aluna C – 11º ano.....	21
3.2 Descrição das Aulas Observadas	22
3.3 Descrição das Aulas Lecionadas	28
4. Reflexão Final	31
Parte II - Investigação	33
1. A melodia de um <i>standard</i> como guia e recurso para a improvisação.....	34
1.1 Descrição, Motivações e Objetivos do Projeto de Investigação.....	34
2. Estado de Arte e Revisão de Literatura	38
2.1 O papel da voz e a evolução da improvisação vocal na História do Jazz.....	38
2.2 A voz enquanto instrumento único e implicações no ensino.....	53
2.3 Improvisação Vocal: abordagens e estratégias pedagógicas	59
2.4 O papel e relevância da melodia de um <i>standard</i> no estudo da improvisação	65
3. Metodologia da Investigação.....	68
3.1 Investigação-Ação	68
3.2 Parâmetros de observação	70
3.2.1 Observação de aulas na EAMCN	70
3.2.2 Aulas lecionadas nos três contextos pedagógicos	70
3.3 Alunos seleccionados	71

3.4 Exercícios	73
4. Análise e Discussão dos Resultados.....	78
4.1 Análise das aulas observadas na EACMN	78
4.1.1 Dificuldades observadas na prática da improvisação	82
4.2 Análise dos alunos da ESML e Aluna Privada.....	84
4.3 Resultado dos Exercícios Propostos	86
5. Limitações do Estudo	88
6. Reflexão.....	89
7. Conclusão Final	91
8. Referências Bibliográficas.....	93
Anexo - Parecer do Orientador Cooperante.....	97

Índice de Tabelas

Tabela 1- Pessoal Docente durante o ano letivo de 2020/2021	9
Tabela 2- Alunos matriculados no ano letivo de 2020/2021	10
Tabela 3 - Repertório detalhado de cada aluna.....	27
Tabela 4- <i>Standards</i> estudados pelos alunos	74

Índice de Figuras

Figura 1 Melodia com as Notas-Alvo Assinaladas	75
Figura 2 Notas-Alvo Isoladas com análise dos graus.....	75
Figura 3 Tons Próximos, Graus Conjuntos e Aproximações	76
Figura 4 Arpejos Ascendentes e Descendentes	76
Figura 5 Melodia - Descansar - Improvisar.....	77
Figura 6 Começar com Melodia e Desenvolver	77
Figura 7 Número de aulas a improvisar (C1)	78
Figura 8 Conteúdos trabalhados no estudo da improvisação (C1)	79
Figura 9 Número de aulas a improvisar (C2)	80
Figura 10 Conteúdos trabalhados no estudo da improvisação (C2)	80
Figura 11 Número de aulas a improvisar (C3)	81
Figura 12 Conteúdos trabalhados no estudo da improvisação (C3)	81

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, ao Professor Doutor Ricardo Pinheiro pela orientação e apoio ao longo de todo o desenvolvimento deste relatório.

Agradeço igualmente à Professora Cooperante Catarina dos Santos, que me recebeu de braços abertos nas suas aulas de voz, partilhou ideias e me permitiu aprender e incluir as suas aulas na minha investigação.

Um agradecimento especial aos alunos participantes; sem a sua colaboração, a realização deste relatório não teria sido possível.

Um profundo agradecimento à minha família, que me apoia desde que me lembro ser pessoa e que sempre incentivou a minha formação e educação na música.

Aos meus amigos e colegas, agradeço a amizade, o carinho, troca de ideias e partilhas, que foram fundamentais para o meu crescimento enquanto músico e pessoa.

Por fim, um especial agradecimento a duas pessoas que foram muito importantes durante o processo de concretização deste trabalho: à Filipa Franco pela amizade, companheirismo e motivação, e ao Francisco Nogueira pelo apoio incondicional e inspiração diária.

Resumo I – Prática Pedagógica

Este estágio foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio do Ensino Especializado, integrante do curso de Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa (ESML). A primeira parte do presente relatório divide-se em três capítulos.

O primeiro capítulo inicia-se com uma descrição sucinta do âmbito e dos objetivos do estágio, abordando as competências a desenvolver, as motivações, os objetivos e as expectativas da estagiária em relação ao estágio.

O segundo capítulo apresenta uma breve exposição histórica e contextual sobre a Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN), instituição onde o estágio teve lugar. Adicionalmente, é feita a caracterização da escola, incluindo o seu enquadramento, missão, organização, oferta educativa e valores, destacando o seu reconhecimento como uma das instituições mais prestigiadas do ensino público da música em Portugal.

No terceiro capítulo, com ênfase na prática pedagógica, são apresentadas as características das três alunas de canto selecionadas do Curso Profissional de Jazz (de níveis de escolaridade diferentes: 10º e 11º ano), juntamente com a descrição e os resultados das aulas observadas e lecionadas pela estagiária ao longo do ano letivo de 2022/2023. Por fim, é realizada uma reflexão conclusiva sobre a prática pedagógica efetuada, incorporando uma análise crítica do trabalho desenvolvido.

Abstract I

This internship was conducted as part of the Specialized Teaching Internship Unit, which is included in the Master's program in Escola Superior de Música de Lisboa (ESML). The first part of this report is structured into three chapters.

The first chapter begins with a concise description of the scope and objectives of the internship, addressing the skills to be developed, the motivations, the goals, and the intern's expectations regarding the experience.

The second chapter provides a brief historical and contextual overview of the Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN), the institution where the internship took place. In addition, the chapter characterizes the school, including its framework, mission, organizational structure, educational offerings, and values, highlighting its recognition as one of the most prestigious public music education institutions in Portugal.

The third chapter, with an emphasis on pedagogical practice, presents the profiles of the three selected vocal students from the Professional Jazz Course (at different educational levels: 10th and 11th grades), alongside descriptions and results of the lessons observed and taught by the intern throughout the 2022/2023 academic year. Finally, the chapter offers a conclusive reflection on the pedagogical practice carried out, incorporating a critical analysis of the work developed.

Resumo II – Investigação / Palavra-chave

Esta investigação centra-se na relevância da melodia dos *standards* de jazz no ensino e aprendizagem da improvisação, com especial foco na improvisação vocal. O estudo apresenta um panorama da evolução histórica e do papel da voz no jazz, destacando as especificidades deste instrumento e as diferentes abordagens pedagógicas da improvisação vocal. Ao situar a investigação no domínio pedagógico, procura-se compreender de que forma a melodia dos *standards* pode funcionar como recurso orientador no desenvolvimento das competências de improvisação e se pode ser aplicada em diferentes fases de aprendizagem.

A componente empírica envolveu alunos de três contextos distintos: alunos acompanhados durante o estágio na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN), alunos lecionados na Escola Superior de Música de Lisboa (ESML) e uma aluna privada iniciante. Esta diversidade permitiu identificar dificuldades comuns na aprendizagem da improvisação e avaliar se uma abordagem centrada na melodia, implementada através de exercícios específicos, contribui de forma efetiva para a progressão das competências dos alunos. O estudo procura, assim, verificar a aplicabilidade desta abordagem e determinar se a utilização da melodia como recurso favorece melhorias concretas nas capacidades de improvisação.

Palavras-chave: Improvisação vocal, melodia, *standards* de jazz, ensino de música, pedagogia do jazz.

Abstract II / Keyword

This research focuses on the relevance of jazz standards' melodies in the teaching and learning of improvisation, with particular emphasis on vocal improvisation. The study provides an overview of the historical evolution and role of the voice in jazz, highlighting the specificities of this instrument and the various pedagogical approaches to teaching vocal improvisation. By situating the investigation within the pedagogical domain, the aim is to understand how the melody of jazz standards can serve as a guiding resource in the development of improvisational skills, and whether it can be applied effectively at different stages of learning.

The empirical component involved students from three distinct contexts: students accompanied during the teaching practicum at the Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN), students taught at the Escola Superior de Música de Lisboa (ESML), and a beginner private student. This diversity allowed for the identification of common difficulties in learning improvisation and the assessment of whether a melody-centered approach, implemented through specific exercises, effectively contributes to the progression of students' skills. The study thus seeks to evaluate the applicability of this approach and to determine whether the use of melody as a resource fosters tangible improvements in improvisational ability.

Keywords: Vocal improvisation, melody, jazz standards, music education, jazz pedagogy.

Parte I
Prática Pedagógica

1. Âmbito e objetivos

1.1 Enquadramento

Este trabalho constitui um relatório elaborado no contexto da unidade curricular de Estágio do Ensino Especializado (EEE), inserido no segundo ano do Mestrado em Ensino de Música na Escola Superior de Música de Lisboa (ESML). Na secção inicial, é delineada a minha prática pedagógica enquanto estagiária, evidenciando o estágio de observação realizado na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN) durante o ano letivo de 2022-2023. A supervisão científica foi da responsabilidade do Professor Doutor Ricardo Pinheiro, enquanto a Professora Catarina dos Santos assumiu o papel de professora cooperante.

A primeira parte deste relatório engloba informações sobre a instituição, incluindo as respetivas características educativas e ligações à comunidade. No que concerne à prática educativa, após a caracterização das alunas selecionadas, procede-se à descrição das metodologias aplicadas nas aulas, culminando numa reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido.

1.2 Competências a desenvolver

Durante o estágio em observação, o foco central reside em compreender como os alunos se relacionam e lidam com o estudo, avaliar o nível da sua autonomia e motivação na prática do estudo e investigar como a professora aborda este aspeto nas suas aulas. Além disso, dada a natureza exigente e abrangente do plano curricular, é relevante compreender como a docente articula os diferentes conteúdos nas suas aulas.

Conforme destacado por Maria de Fátima Duarte (2016), no contexto do ensino especializado de um instrumento musical, a autonomia no estudo individual representa um desafio significativo. A complexidade da aquisição de competências musicais exige longas horas de prática individual e uma significativa persistência. Contudo, de acordo com a autora, os alunos enfrentam frequentemente obstáculos para realizar este estudo de

forma autónoma, especialmente aqueles sem experiência musical prévia e cujos pais não possuem conhecimentos na área. Essas dificuldades tendem a agravar-se à medida que o programa avança, levando muitas vezes à desmotivação e ao abandono do ensino musical (Duarte, 2016).

Esta questão ressalta a importância do acompanhamento individualizado dos alunos, considerando o seu *background*, dificuldades e características pessoais. O planeamento do estudo em sala de aula emerge como uma ferramenta crucial no início do processo de aprendizagem, pois constitui um hábito que deve ser cultivado diariamente. No entanto, é essencial que esse planeamento seja autorregulado, adaptando-se sistematicamente às necessidades individuais. Como salientado por Cavalcanti (2009), conforme citado por Costa (2017), um músico “necessita de estudar diariamente; não obstante, muitas horas de prática podem não corresponder ao sucesso da aprendizagem, uma vez que a forma como se estuda tem uma importância fulcral”. (Costa, 2017, p.29). Neste sentido, Teles (2014) reforça que “A prática torna-se eficiente quando envolve planeamento, estabelecimento de metas e estratégias adequadas que possibilitem ao instrumentista a oportunidade de alcançar seus objetivos, assim como, habilidade para diagnosticar falhas e corrigi-las”. (Woody, 2004; apud Cavalcanti, 2009, p.16; apud Teles, 2014, p. 32).

Tendo em conta este assunto, um dos objetivos do presente estágio é compreender se a professora promove o estudo autónomo junto dos seus alunos, e, em caso afirmativo, de que maneira o faz e quais recursos que utiliza para tal.

Outra competência a ser desenvolvida é entender como ensinar de forma eficaz o conteúdo exigido pelo programa do curso. O estudo do Jazz, um género musical abrangente que, no contexto educativo, engloba repertório, improvisação, teoria musical, treino auditivo, linguagem e técnica instrumental, emerge como um desafio complexo para qualquer professor. Esta complexidade reside na necessidade de estabelecer conexões coerentes entre todas estas áreas, alinhando-as com o currículo escolar e adaptando-as às necessidades individuais de cada aluno. *Simultaneous Learning*¹, desenvolvido por Paul Harris, surge como um exemplar modelo de organização e

¹ Aprendizagem Simultânea

integração de diversos conteúdos abordados em sala de aula. Esta metodologia consiste numa cuidadosa sequência de atividades, fundamentadas nos elementos musicais presentes nas peças, fomentando a interconexão entre diversas vertentes da aprendizagem musical, tais como a leitura, a improvisação, o desenvolvimento auditivo e a técnica instrumental. Este método é reconhecido como um processo ativo e proativo, que se vale da imaginação e da criatividade, visando o desenvolvimento holístico do aluno enquanto músico completo (Harris, 2014).

É de particular interesse compreender como, neste contexto de ensino profissional, a docente incorpora todo o material necessário para o desenvolvimento e progresso dos alunos, uma vez que o curso tem a duração de apenas três anos e conta com um vasto plano curricular, preparando os estudantes para o ensino superior e/ou para o contexto profissional.

1.3 Expectativas Iniciais em Relação ao Estágio

As expectativas iniciais em relação ao estágio centram-se primeiramente na compreensão da dinâmica das aulas, na absorção máxima de conhecimento disponível e na oportunidade de observar de uma perspectiva externa. Como referido por Carla Isabel Silva,

As aulas constituem uma fonte privilegiada de informação útil para o professor. É a partir da sua adequada observação que se consegue descrever e interpretar o desempenho dos alunos, com o objetivo de ensinar melhor e orientar as metodologias para as metas desejadas. (Silva, 2009, p.94)

A ideia de participar como observadora neutra, não assumindo o papel de professora nem de aluna, proporciona uma visão privilegiada e abrangente da interação em sala de aula. Essa posição dual possibilita uma compreensão mais profunda da dinâmica do ambiente educativo e uma análise mais apurada das reações dos alunos, o que seria menos perceptível numa posição de ensino ativa. Acima de tudo, a expectativa é de uma imersão

total no ambiente de aprendizagem, permitindo uma observação contínua e detalhada de ambas as perspectivas envolvidas.

1.4 Análise do Estagiário

Embora conte com cerca de cinco anos de experiência no ensino de música em diversos contextos, a estagiária reconhece algumas fragilidades decorrentes da sua ainda recente trajetória como docente. Em particular, destaca-se a necessidade de aprimorar a capacidade de lidar com problemas específicos, especialmente relacionados com a técnica do instrumento, e de identificar a melhor abordagem de ensino para cada aluno, visando alcançar resultados mais eficazes. No entanto, está ciente de que estas competências tendem a desenvolver-se naturalmente com a prática e a experiência contínua, complementadas pelas técnicas adquiridas durante o primeiro ano do curso e pelas conclusões que espera extrair do presente estágio.

Apesar das lacunas mencionadas, a estagiária demonstra diversas qualidades positivas enquanto docente. Destaca-se a sua versatilidade ao lecionar em diferentes contextos acadêmicos, abrangendo uma ampla gama de faixas etárias, objetivos e níveis de conhecimento musical. Desde o ensino de crianças de quatro anos até aos estudantes de música na Escola Superior de Música de Lisboa, onde recentemente assumiu o papel de monitora na disciplina de voz do curso de jazz. Além disso, o seu entusiasmo pelo ensino, aliado à sua determinação em superar desafios, reflete-se numa postura comprometida e criativa em sala de aula. Destaca-se também a sua capacidade comunicativa, que lhe permite estabelecer conexões empáticas com os alunos, contribuindo para um ambiente de aprendizagem positivo.

2. EAMCN- Escola Artística de Música do Conservatório Nacional

2.1 Historial e Contextualização

A fundação do Conservatório Nacional, a primeira escola pública de música em Portugal, representou um marco crucial na história do ensino musical do país. Este feito está diretamente ligado à iniciativa pioneira de João Domingos Bomtempo (1775-1842), um pianista, compositor e pedagogo português. Após a vitória liberal de 1834, Bomtempo deu vida aos seus planos de reforma do ensino da música.

Até ao século XIX, o ensino musical público estava essencialmente concentrado no Seminário da Patriarcal, com um foco preponderante na música sacra e com uma significativa presença de músicos estrangeiros.

O propósito de Bomtempo era a transição do modelo educativo musical religioso para um paradigma secular, alargando a formação tanto no âmbito lírico como instrumental, e gradualmente fomentando a emergência de músicos e cantores nacionais, com a intenção de mitigar a necessidade recorrente de contratação de profissionais estrangeiros. Assim sendo, em 5 de maio de 1835, foi instituído o Conservatório de Música, inicialmente sediado nas instalações da Casa Pia em Belém, com recursos substancialmente limitados em comparação com as ambições iniciais de Bomtempo.

Após a sua criação, a instituição enfrentou algumas adversidades e, em novembro de 1836, foi integrada no Conservatório Geral de Arte Dramática, encontrando a sua morada no antigo Convento dos Caetanos. Apesar das adversidades financeiras e da falta de interesse ministerial, em 1840, Bomtempo obteve o apoio real e o Conservatório foi reconfigurado como Conservatório Real de Lisboa.

Ao longo do século XIX, a instituição viu-se sob a direção de diversas personalidades proeminentes, o Conde de Farrobo, Duarte de Sá, os dramaturgos Luís Augusto Palmeirim e Eduardo Schwalbach Lucci, e contou com a supervisão de subdiretores da Escola de Música, entre os quais se destacam Francisco Xavier Migone, Francisco Baía e Augusto Machado.

Em 1901, sob a égide de Augusto Machado, a escola foi alvo de uma reforma substancial, resultando na modernização dos currículos e repertórios.

Com a proclamação da República em 1910, o Conservatório foi rebatizado como Conservatório Nacional de Lisboa. Em 1919, sob a direção de Vianna da Motta, o Conservatório passou por outra mudança significativa, introduzindo novas disciplinas e expandindo a sua população estudantil.

Ao longo do século XX, o Conservatório enfrentou uma série de alterações administrativas e reformas educativas. Em 1938, Ivo Cruz assumiu a direção da instituição, liderando esforços para a modernização das instalações, incluindo a criação do Museu Instrumental. A partir de 1971, o Conservatório integrou novas escolas e experiências pedagógicas, passando por reestruturações até à dissolução da estrutura quadripartida em 1983.

A Escola de Música do Conservatório Nacional (EMCN) emergiu como uma entidade autónoma em 1983, concentrando-se no ensino básico e secundário. Ao longo dos anos, foi sujeita a diversas reformas e iniciativas, incluindo a descentralização do ensino da iniciação musical, abrindo os Pólos da Amadora e de Sacavém entre 2002 e 2003, e a coordenação do projeto Orquestra Geração em 2008.

Após várias décadas de gestão por comissões, a EMCN nomeou um diretor eleito, Professora Ana Mafalda Correia Pernão, em 2009/2010. Durante mais de um século, a escola esteve alojada no antigo Convento dos Caetanos, desempenhando um papel importantíssimo na formação musical em Portugal e na valorização cultural do Bairro Alto. Desde 2018, aguarda a requalificação do edifício, mantendo temporariamente as suas atividades na Escola Secundária Marquês de Pombal.²

² Baseado no texto escrito pela professora Maria José Borges, retirado da página de internet www.emcn.edu.pt

2.2 Caracterização, Enquadramento e Missão

A Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN) destaca-se como uma importante instituição pública de ensino artístico em Portugal, que mantém uma identidade singular mesmo perante a evolução contínua da rede de escolas de ensino artístico. Os seus órgãos de direção, administração e gestão seguem as diretrizes estabelecidas pela legislação em vigor, incluindo um Conselho Geral, um Diretor, um Conselho Pedagógico e um Conselho Administrativo.

Relativamente ao seu enquadramento, a EAMCN atua em quatro locais distintos: conta com uma sede em Lisboa e com três polos em Loures, na Amadora e no Seixal. Contudo, conforme referido anteriormente, devido a obras de requalificação no seu edifício principal, a escola transferiu as suas atividades para as instalações da Escola Secundária Marquês de Pombal, em Belém. Esta mudança implicou um grande esforço de adaptação por parte da comunidade escolar, já que as novas instalações abrigam outra comunidade escolar com dinâmicas próprias.

De acordo com a página web da instituição, a escola tem como missão fornecer aos alunos uma formação abrangente nas áreas humanística, científica, histórica, ética, ecológica, estética, artística e musical, preparando-os para carreiras como músicos. Para o cumprimento desta missão, a EAMCN baseia-se em princípios e valores que incluem a democracia, igualdade, cidadania, responsabilidade, integridade, excelência, exigência, curiosidade, reflexão, inovação e liberdade. A escola visa preservar e desenvolver a sua tradição e herança, promover um ensino de qualidade e estimular o desenvolvimento de competências musicais nos alunos. Além disso, procura mobilizar a comunidade escolar através de projetos artístico-musicais, valorizar o espírito crítico e a criatividade, formar para a autonomia e responsabilidade, sensibilizar a comunidade para a música, intervir ativamente na vida cultural e musical da cidade de Lisboa e do país e ainda promover parcerias e projetos internacionais.

Os perfis de competências dos alunos que terminam a iniciação são detalhadamente descritos no Projeto Educativo 2021/24, destacando as suas capacidades individuais, técnicas, musicais, cognitivas, artísticas e sociais.³

2.3 Organização e Gestão da Escola

Devido à diversificada oferta de cursos da Escola Artística do Conservatório Nacional, o seu corpo docente é notavelmente abrangente. Conforme evidenciado no Projeto Educativo 2021/24, no ano letivo de 2020/2021 a instituição contava com 226 professores, segundo os dados mais recentes fornecidos pela escola. Destes, 30 eram professores de Formação Geral, dos quais 23 faziam parte do quadro da escola; 122 eram docentes da Formação Artística, sendo que 66 são professores efetivos, e 74 integravam o corpo docente da Orquestra Geração, sendo que apenas 2 destes estavam no quadro da escola. Nesse mesmo ano, a EAMCN contava com um total de 128 professores contratados a termo resolutivo, 91 professores efetivos e 7 inseridos no quadro de zona pedagógica, totalizando os 226 docentes. A distribuição destes dados é apresentada na Tabela 1.

Quanto ao corpo não docente, com base nos registos referentes ao ano letivo de 2020/2021, constata-se a presença de 29 funcionários, distribuídos entre assistentes técnicos e assistentes operacionais.

Tabela 1- Pessoal Docente durante o ano letivo de 2020/2021

Professores	Quadro de Escola	Quadro de Zona Pedagógica	Contrato a Termo	
			Resolutivo	Total
Formação Geral	23	7	-	30
Formação Artística	66	-	56	122
Orquestra Geração	2	-	72	74
Total	91	7	128	226

Fonte: Projeto educativo 2021/2024

³ Informação retirada do Projeto Educativo 2021/2024

Quanto ao número de alunos matriculados na EAMCN, com exceção do curso de iniciação, que adota exclusivamente o regime supletivo, a instituição observou uma tendência de crescimento no número de alunos que optam pelos regimes de frequência articulado e integrado desde o ano letivo de 2000/2001.⁴ No ano letivo de 2020/2021 verifica-se que o total de alunos inscritos nos regimes integrado e articulado é superior ao número de alunos matriculados no regime supletivo (conforme indicado na Tabela 2). No ensino secundário, dado que não existem inscrições na modalidade de ensino articulado, a discrepância entre o número de alunos matriculados no regime integrado em comparação ao número de inscritos no regime supletivo não é tão significativa. É relevante destacar que os dados apresentados correspondem ao ano letivo em que o curso profissional de jazz abriu, resultando num número reduzido de alunos matriculados. Com base nestas informações, observa-se um total de 362 alunos no curso de Iniciação, 385 no curso Básico, 143 no ensino secundário e 39 no ensino profissional, totalizando 929 alunos.

Tabela 2- Alunos matriculados no ano letivo de 2020/2021

Cursos		Lisboa	Amadora	Loures	Seixal	Total
Iniciação		193	54	65	50	362
Básico	Integrado	199	-	-	-	385
	Articulado	44	-	12	17	
	Supletivo	108	-	4	1	
Secundário	Integrado	55	-	-	-	143
	Articulado	-	-	-	-	
	Supletivo	88	-	-	-	
Profissional		39	-	-	-	39
Total		726	54	81	68	929

Fonte: Projeto educativo 2021/2024

⁴ Informação retirada do Projeto Educativo 2021/2024

No presente ano letivo (2023/2024), a gestão da EAMCN está sob a direção do Professor Cândido Fernandes, com o apoio da Subdiretora, Professora Paula Pinto. A direção conta ainda com dois adjuntos, Capitolina Sampaio e José Manuel Brandão. O Conselho Geral é composto por 21 representantes de diversos departamentos.

2.4 Oferta Educativa

A EAMCN oferece aos seus alunos o ensino em todos os instrumentos previstos na legislação em vigor, através dos seguintes Cursos:

- Iniciação (1.º Ciclo do Ensino Básico)
- Básico de Música (2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico)
- Secundário de Música, nas variantes de Instrumento, Formação Musical e Composição
- Secundário de Canto
- Profissional de Instrumentista de Sopros e Percussão
- Profissional de Instrumentista de Cordas e Teclas
- Profissional de Instrumentista de Cordas e Teclas, variante Voz
- Profissional de Instrumentista de Jazz, nas variantes de Instrumento e Voz.

De acordo com a legislação atual, os Cursos Básicos e Secundários de Música podem ser frequentados nos seguintes regimes de frequência:

- Integrado: com frequência de todas as componentes do currículo na EAMCN;
- Articulado: com a frequência na EAMCN apenas das disciplinas da componente de formação artística especializada, no Curso Básico, e das disciplinas das componentes de formação científica e técnica artística, no Curso Secundário;
- Supletivo: com a frequência das disciplinas da componente de formação vocacional, no Curso Básico, e das componentes de formação científica e técnico-artística, no Curso Secundário.

2.5 Ligação à Comunidade

Com base na informação previamente apresentada, é certo que a Escola Artística de Música do Conservatório Nacional desempenha um papel de grande relevância na formação de músicos e na disseminação da música pelo país.

É de destacar que uma parte substancial dos alunos da EAMCN reside em concelhos vizinhos a Lisboa, havendo até mesmo casos de estudantes provenientes de outros distritos. Esta conexão com uma comunidade diversificada sublinha a importância da escola não só como centro de formação musical, mas também como um elemento vital na dinâmica cultural e educacional do país. Durante o ano letivo de 2020/2021, foram ainda apoiados pelo ASE⁵ um total de 50 alunos. No ano seguinte, com cerca de 169 alunos inscritos nas Iniciações, os polos de ensino representam uma forma de incentivar a prática musical e instrumental desde tenra idade, facilitando aos alunos o acesso à formação musical perto das suas residências.

A escola conta ainda com a associação de alunos, fundada no ano letivo de 2017/2018, com o objetivo de fortalecer laços entre eles e promover um espírito de comunidade escolar. Além disso, conta com a Associação de Pais e Encarregados de Educação (APEEEAMCN), constituída em 1991. Esta associação colabora regularmente com a escola de acordo com a legislação vigente, participando nos Conselhos de Turma e no Conselho Geral, organiza as suas próprias iniciativas e apoia diversas atividades promovidas pela EAMCN.

A instituição oferece diversas atividades, seja autonomamente ou em colaboração com parceiros, como masterclasses, concertos, palestras, audições, publicações, seminários, conferências, exposições, concursos e visitas de estudo, com o intuito de proporcionar aos alunos uma formação completa. Para contornar a escassez de espaços adequados para apresentações públicas, a Direção da EAMCN estabeleceu protocolos e parcerias com diversas instituições, como o Museu da Música, o Palácio da Ajuda, o Museu dos Coches

⁵ Ação Social Escolar

e o Museu da Marinha, a fim de garantir locais alternativos e dignos para as atuações dos alunos.

A Orquestra Geração (OG), desenvolvida pela EAMCN desde 2007, em colaboração com várias instituições, tem como objetivo central o desenvolvimento social através da música, inspirado no sistema de Orquestras Infantis e Juveniles da Venezuela. Este projeto visa formar orquestras juvenis em escolas do 1.º ao 3.º ciclo, especialmente em áreas com contextos socioeconómicos mais fragilizados, proporcionando um crescimento harmonioso entre crianças e jovens, ampliando as suas perspetivas de vida e promovendo a mobilidade social. Procura igualmente atrair novos públicos, diversificando os repertórios e aproximando as comunidades. Em 2020/2021, foi inaugurado o primeiro núcleo de jazz em contexto escolar, no município de Oeiras, com o apoio da respetiva câmara. O projeto foi aprovado pelo Ministério da Educação, permitindo à EAMCN contratar docentes para a sua implementação, sendo coordenado por um Diretor Adjunto e um Assessor.

2.6 Protocolos e Parcerias

No Projeto Educativo 2021/24, é disponibilizada uma lista de entidades com as quais a EAMCN estabeleceu protocolos e parcerias, resultado do desenvolvimento de contactos e relações institucionais:

- Academia de Amadores de Música;
- Associação de Pais e Encarregados de Educação da EAMCN (APEEAMCN);
- AMB 3E – Associação Portuguesa de Resíduos/Eletrão;
- APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical;
- AVA Musical Editions;
- Banda da Armada;
- Banda do Exército;

- Banda da GNR;
- Câmara Municipal da Amadora;
- Câmara Municipal de Lisboa;
- Câmara Municipal de Loures;
- Câmara Municipal do Seixal;
- Casa Bernardo Sasseti;
- CENJOR – Centro Protocolar de Formação Profissional para Jornalistas;
- Centro Calvet de Magalhães – Centro de Formação de Associação de Escolas;
- Centro Nacional de Cultura;
- Cultivarte – Associação Cultural Quarteto de Clarinetes de Lisboa;
- DGPC – Direção-Geral do Património Cultural;
- EGEAC – Empresa de Gestão de Equipamentos e Animação Cultural, EM, S.A.;
- Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional;
- ESML – Escola Superior de Música de Lisboa;
- Fundação Calouste Gulbenkian;
- Fundação do Centro Cultural de Belém;
- Fundação GDA – Gestão dos Direitos dos Artistas;
- GMCL – Grupo de Música Contemporânea de Lisboa;
- IEFPP – Instituto do Emprego e Formação Profissional;
- Instituto Piaget – Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares;

- Instituto Politécnico de Castelo Branco;
- Instituto Português da Juventude;
- Junta de Freguesia da Ajuda;
- Junta de Freguesia de Belém;
- Marinha Portuguesa;
- Mercúrio TIC Tecnologias de Informação e Comunicação, Lda;
- MERITIS – Associação de Apoio a Jovens;
- PSP – Escola Segura;
- Rotary Club Lisboa – Estrela;
- Santa Casa da Misericórdia de Lisboa;
- Teatro Nacional de São Carlos;
- Universidade de Évora – Escola de Artes;
- Universidade do Minho;
- Universidade Lusíada;
- Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias;
- Universidade Nova de Lisboa – Nova FCSH.

No contexto do acordo firmado com a Direção-Geral do Património Cultural, a EAMCN promove também audições e concertos públicos nos seguintes espaços museológicos:

- Museu Nacional de Arqueologia;
- Museu Nacional de Arte Antiga;
- Museu Nacional de Arte Contemporânea – Museu do Chiado;

- Casa-Museu Anastácio Gonçalves;
- Museu Nacional do Azulejo;
- Museu Nacional dos Coches – Picadeiro Real;
- Museu Nacional de Etnologia;
- Museu de Arte Popular;
- Museu Nacional da Música;
- Museu Nacional do Teatro e da Dança;
- Museu Nacional do Traje;
- Palácio Nacional da Ajuda;
- Mosteiro de Alcobaça;
- Palácio Nacional de Mafra.

2.7 Ambiente Educativo

O ambiente educativo da EAMCN é fundamentado nos princípios e valores da escola, conforme descrito no Projeto Educativo 2021/24. A instituição defende os princípios de democracia e igualdade de acesso ao ensino de música especializado, promovendo valores como cidadania, participação, responsabilidade e integridade. Esses valores estão interligados com a curiosidade, reflexão e inovação, criando um ambiente que estimula a liberdade, a criatividade e a experimentação.

No âmbito do bem-estar dos alunos, a escola implementou o Projeto "Espaço Conversas" no ano letivo de 2017/2018. Esta iniciativa oferece aos alunos e professores um ambiente seguro para discutir questões relacionadas com a vida académica e pessoal, contando com o apoio de profissionais especializados para orientação e aconselhamento. Complementarmente, a instituição tem o objetivo de promover a Educação para a Saúde de forma abrangente em todas as disciplinas da formação geral, incentivando a adoção de estilos de vida saudáveis e hábitos alimentares adequados e estimulando a prática regular de atividade física entre os alunos.

No que diz respeito ao apoio educativo, a biblioteca, embora pequena, desempenha um papel crucial no suporte às aprendizagens dos alunos, oferecendo espaço para o estudo individual ou em grupo, além de recursos para pesquisa. São também promovidas diversas atividades complementares, como masterclasses, semanas temáticas e projetos inovadores, que dignificam o currículo pedagógico da escola.

Em relação às instalações provisórias na Escola Secundária Marquês de Pombal, embora haja limitações de espaço, especialmente no número de salas, destaca-se a disponibilidade de espaços e de alguns campos de jogos ao ar livre, que “permite contribuir para uma permanência na escola mais saudável e para uma muito maior rentabilização dos benefícios das aulas de Educação Física.” (Projeto Educativo 2021/24, p.17). No entanto, a escassez de espaço continua a ser um desafio, afetando não apenas as admissões à sua frequência, com uma oferta insuficiente para a procura, mas também a própria atividade dos alunos e professores.

2.8 Plano de Atividades

O Plano de Atividades 2023/2024 da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, alinhado com o Projeto Educativo da escola, estabelece objetivos para desenvolver competências nos alunos dos níveis de Iniciação, nível Básico dos Cursos Artísticos Especializados (CAE) e nível Secundário dos CAE e dos Cursos Profissionais (CP).

As atividades são organizadas em seis eixos:

1. Eixo 1 | Masterclasses, seminários, palestras e conferências
2. Eixo 2 | Audições, concertos e espetáculos
3. Eixo 3 | Projetos de criação literária e artística
4. Eixo 4 | Concursos e competições
5. Eixo 5 | Ações educativas e de formação
6. Eixo 6 | Promoção de saúde e bem-estar

A organização de cada atividade proposta é apresentada através de uma análise detalhada, que considera a Calendarização, Local, Descrição, Objetivos, Coordenação e Público-Alvo (alunos/turmas implicados). Essas informações estão disponíveis no Plano de Atividades 2023/2024, acessível no site da instituição.

Este plano visa qualificar os alunos de forma abrangente, promovendo valores de cidadania, responsabilidade, integridade, curiosidade e inovação. Embora os alunos sejam os principais beneficiários, tanto o corpo docente quanto o não docente, como os encarregados de educação e famílias, também se beneficiam indiretamente, participando no desenvolvimento das propostas.

2.9 Resultados / Reflexão

A Escola Artística de Música do Conservatório Nacional é indiscutivelmente uma instituição de grande relevância histórica no panorama do ensino musical em Portugal. A sua trajetória ao longo dos anos demonstra não apenas dedicação, mas também uma notável capacidade de adaptação e desenvolvimento contínuo. Desde o seu surgimento no século XIX até os dias de hoje, a escola enfrentou diversas transformações, reformas na educação e difíceis adversidades, contudo manteve-se resiliente e firme na sua missão de promover a educação musical do país.

Ao integrar alunos de várias idades, diferentes anos de escolaridade e de diferentes contextos sociais, a escola mostra-se inclusiva. A oferta de cursos permite o acesso facilitado à música erudita em todos os regimes (integrado, articulado e supletivo) e níveis (básico e secundário), enquanto o acesso ao jazz está atualmente restrito ao curso profissional.

Apesar das adversidades relativas à falta de espaço e à espera indefinida da reabilitação da sua sede, é evidente o enorme esforço e compromisso do conservatório em manter um ambiente adequado e de qualidade para o ensino da música.

Como conclusão, a EAMCN tem sido testemunha do crescimento de inúmeros músicos de destaque ao longo de gerações, e mantém-se firme na formação de novos músicos talentos, contribuindo assim de forma duradoura e significativa para o desenvolvimento e progresso do cenário musical nacional.

3. Práticas Educativas Desenvolvidas / Estágio

3.1 Enquadramento

No contexto da unidade curricular de Estágio do Ensino Especializado (EEE), integrada no segundo ano do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa (ESML), tive o privilégio de realizar um estágio na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN) durante o ano letivo de 2022/2023. Este estágio, em regime de observação, concentrou-se na supervisão das aulas de três alunas de voz do curso profissional de Jazz, sob a tutela pedagógica da professora cooperante Catarina dos Santos.

Ao longo desse período, totalizando 90 horas de acompanhamento, distribuídas equitativamente entre as três alunas, foi possível analisar e compreender as práticas e abordagens educativas utilizadas pela docente. Além da observação das aulas, coube-me também a responsabilidade de lecionar um total de nove horas de aulas, distribuídas proporcionalmente entre as alunas.

O contacto com estudantes provenientes de diferentes *backgrounds*, com necessidades educacionais distintas e com níveis de escolaridade diferentes (duas frequentavam o 11º ano e uma o 10º ano), revelou-se extremamente útil para o meu crescimento enquanto professora que aspira lecionar num contexto oficial do ensino de música.

Por questões de privacidade, os nomes das alunas foram substituídos por letras (A, B e C).

3.2 Caracterização dos Alunos Selecionados

3.2.1 Aluna A – 10º ano

A aluna A, de 17 anos, natural de um país da América Latina, chegou recentemente a Portugal e está no primeiro ano do curso. As diferenças linguísticas podem ter sido um desafio inicial. No entanto, a professora demonstrou sempre empatia, explicando frequentemente os exercícios em espanhol. Apesar disso, uma vez que a maioria do repertório estudado está em inglês e a língua inglesa não está tão presente no seu país de origem como em Portugal, a aluna enfrentou algumas dificuldades tanto na dicção quanto na interpretação das letras, aspetos amplamente abordados nas suas aulas.

Pelo facto de a aluna não ter tido qualquer formação musical prévia, a quantidade de informação a assimilar em pouco tempo para acompanhar os conteúdos do curso constituiu um desafio considerável.

Apesar das dificuldades iniciais na técnica e prática da voz a aluna mostrou um crescente envolvimento com o curso e evolução no final do ano.

3.2.2 Aluna B – 11º ano

A aluna B, de 15 anos, encontra-se no segundo ano e adquiriu todo o seu conhecimento musical durante o seu percurso no curso profissional. Antes de frequentar a EACMN, nunca teve qualquer formação em música, o que resultou em algumas dificuldades no acompanhamento de certos conteúdos, especialmente relacionados com teoria musical, por vezes afetando a sua motivação. No entanto, o Jazz é um género musical que a inspira e motiva, evidenciando-se o seu interesse nas aulas e no estudo extraescolar.

Possui uma notável capacidade auditiva e sensibilidade musical, demonstrando ser uma aluna extremamente dedicada e empenhada na sua evolução como cantora.

3.2.3 Aluna C – 11º ano

A aluna C, com 17 anos de idade, encontra-se no segundo ano do curso e, tal como a aluna B, todo o seu conhecimento musical foi adquirido durante o curso. Antes de

ingressar nesta escola, não teve qualquer formação musical formal, à exceção da disciplina de música da escola básica, no 5º e 6º ano.

Nas suas aulas, destacam-se os seus pontos fortes, nomeadamente a sua facilidade auditiva, a sua criatividade e uma personalidade musical vincada. Apesar destes pontos fortes e do seu entusiasmo pelo repertório em estudo, a própria reconhece que a improvisação é o seu ponto fraco, devido à dificuldade que sente ao executá-la, algo que a desmotivou durante o ano letivo. Além do canto, também se dedica ao piano, embora apenas com base na teoria ensinada ao longo do curso.

3.2 Descrição das Aulas Observadas

De acordo com diversos pedagogos do jazz vocal, como Michele Weir, Bob Stoloff e Judy Niemack, é fundamental que um cantor de jazz desenvolva o seu vocabulário musical e a sua aptidão para a improvisação através de dois princípios: o conhecimento teórico e o desenvolvimento auditivo. O conhecimento teórico compreende o estudo de escalas, modos, intervalos, figuras rítmicas, fundamentos básicos de harmonia e progressões idiomáticas. Paralelamente, o desenvolvimento auditivo pode ser trabalhado por meio da transcrição de solos, exercícios específicos para assimilar determinadas sonoridades e exercícios de reconhecimento e reação auditiva. No decorrer das observações, foquei-me em compreender a metodologia de ensino da professora cooperante, avaliando se a mesma seguia esses princípios, também presentes no plano curricular, e em analisar como as alunas interagem com os conteúdos abordados, identificando eventuais dificuldades e analisando o seu empenho no estudo autónomo. Durante o período de observação, ficou claro que a escassez de tempo fora do horário das aulas afetava significativamente as alunas. Isso devia-se não só ao tempo consumido em deslocções entre casa e escola, mas também à quantidade extensa de horas letivas exigidas pelo curso, além do facto de existir apenas uma sala de ensaios dedicada aos alunos de jazz.

Considerando as dificuldades mencionadas, aliadas à exigência e complexidade do plano curricular para alunos sem formação musical prévia, procedi à análise do método de organização das aulas pela docente, com base nos seguintes tópicos:

- Técnica Vocal
- Teoria / Treino Auditivo
- Improvisação / Transcrição de Solos
- Interpretação
- Repertório
- Recursos de Apoio ao Estudo

A seleção destes tópicos fundamenta-se na sua prevalência nos planos curriculares da maioria das instituições de ensino especializado do jazz em Portugal, nomeadamente a Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra, Escola Profissional de Artes Performativas da Jobra, Escola Artística do Conservatório de Música Caloust Gulbenkian e a Escola Artística de Música do Conservatório Nacional.

Relativamente ao aquecimento vocal e à técnica do instrumento, a professora manteve-se comprometida a essa prática em todas as aulas, dedicando-lhe uma média de 15 a 20 minutos, o que corresponde a aproximadamente um terço do tempo total de uma aula. No início das aulas, pedia às alunas que aquecessem o corpo e adotassem uma postura correta, preparando-as assim para a prática vocal subsequente.

Os aquecimentos, transversais às três alunas, consistiam em melodias com ritmos e sílabas específicas, por vezes idiomáticas da linguagem jazzística (*scat syllables*⁶) propostas pela professora, tendo sempre por base um modo ou uma escala. Esta abordagem, caracterizada pela repetição sistemática das escalas e arpejos, ascendentes e descendentes, constituía um exercício simultâneo de treino auditivo e aquecimento vocal, resultando na memorização mais facilitada da sonoridade das escalas/modos. Para além

⁶ Sílabas “Scat”

disso, era também dedicada uma atenção cuidada ao suporte, respiração, vogais abertas, articulação e projeção vocal. Para tal, a docente fazia uso de um espelho na sala de aula, permitindo às alunas uma visualização concreta de possíveis tensões ou inadequações posturais e vocais, e, ocasionalmente incentivava o uso da imaginação espacial como meio de concretizar determinados sons, explorar diferentes timbres e técnicas de colocação vocal.

Como estipulado no programa, para a professora era imperativo que as alunas adquirissem um conhecimento profundo do seu corpo e do aparelho vocal, razão pela qual dedicou uma parcela significativa do tempo das aulas a este ponto.

No âmbito da teoria e do treino do ouvido interno, embora todas as alunas tenham seguido a mesma linha de exercícios, verificou-se uma ligeira diferença nos conteúdos entre as alunas do 11º e a do 10º ano. A aluna A concentrou grande parte do seu ano letivo na memorização, execução e compreensão da organização da escala maior e respetivos modos, das escalas pentatónicas maior e menor, da escala de blues, e da formação dos intervalos. Por outro lado, as alunas B e C trabalharam não apenas os modos da escala maior, mas também os modos da escala menor melódica, a análise harmónica e melódica de alguns dos temas estudados, o conceito de tonalidade e identificação a partir da armação de clave, intervalos, escala-acorde, progressões [II⁷ – V⁷ – I] e [II^o - V⁷ – I⁷], exercícios melódicos e de articulação retirados do livro *Scat!* (1996) de Bob Stoloff, dominantes secundários e substituições tritónicas.

No que concerne à prática da improvisação, a maioria dos exercícios propostos pela docente foram idênticos para todas as alunas. Estes incluíam cantar as tónicas e as terceiras dos acordes, cantar o *voice leading*⁸ e criar linhas melódicas que seguissem a harmonia dos temas, geralmente pensados e elaborados pela professora. Complementarmente, as alunas por vezes cantavam os arpejos de cada acorde, criavam melodias com base na sonoridade dos modos, improvisavam em torno de um motivo rítmico utilizando sílabas *scat* (sem harmonia), desenvolviam células rítmicas com notas em comum e improvisam a partir do conceito pergunta-resposta com a professora.

⁸ Condução de vozes que seguem a harmonia dos temas, movendo-se o menos possível

Quanto a transcrições e à aprendizagem de solos de outros músicos, na maioria das vezes apenas três motivos ou ideias eram escolhidos pela professora para as alunas estudarem. Durante o período que pude observar, apenas uma aluna aprendeu um solo na sua íntegra, novamente com base na aprendizagem auditiva e através da transcrição realizada pela professora.

Assim como a técnica vocal constituía um ponto central para a professora, a interpretação das músicas era também um tópico de grande relevância. Na minha experiência acadêmica, por vezes, a interpretação não recebia a mesma atenção que outras matérias que eram priorizadas, como a improvisação. No entanto, para esta docente, era crucial que as alunas compreendessem o texto, cantassem com uma pronúncia correta, tanto em inglês como em português do Brasil (no caso das músicas de MPB⁹), assumissem um compromisso com o conteúdo das letras como se estivessem a interpretar uma personagem, fazendo o paralelismo com os atores, e entendessem o contexto histórico e cultural das músicas e respetivas letras, conforme mencionado no programa curricular.

Do ponto de vista técnico era comum ouvirem-se diferentes versões das músicas estudadas, seguidas de comentários e comparações entre as mesmas. Por vezes, as alunas imitavam interpretações de cantores ou instrumentistas e como exercício faziam algumas variações, melódicas ou rítmicas, utilizando recursos como antecipação e atraso da melodia.

Conforme anteriormente mencionado, a falta de tempo para estudo individual juntamente com a grande diversidade de conteúdos do programa do curso, ocasionalmente implicava que houvesse espaço nas aulas de voz para o esclarecimento de dúvidas e para a prática de repertório de outras disciplinas, particularmente de combo. Verificou-se que em diversas ocasiões a professora teve de dedicar parte do tempo das suas aulas ao trabalho de repertório que extrapolava o âmbito originalmente planeado. Contudo, surpreendentemente, foi possível abordar aproximadamente nove peças por aluna, num período de seis meses. O repertório trabalhado por cada aluna pode ser consultado detalhadamente na tabela 3.

⁹ Música Popular Brasileira

Outra estratégia educativa que pude observar ao longo do estágio e que considero relevante destacar neste relatório foi o empenho notável da professora no desenvolvimento pedagógico e apoio pessoal das suas alunas. Elaborou material de apoio com exercícios específicos sobre as matérias estudadas, orientações sobre organização do estudo e gestão de tempo e ainda como criar uma partitura no programa *Musescore*¹⁰. Além disso, incentivou-as a realizarem exercícios de aquecimento sozinhas durante as aulas para que pudessem replicá-los em casa, enquanto se acompanhavam ao piano. Deu-lhes ainda a oportunidade de selecionarem parte do repertório para as suas audições/avaliações, permitindo-lhes escolher dois *standards*¹¹ presentes nos *songbooks*¹² da cantora Ella Fitzgerald, o que não só estimulou o interesse das alunas por uma variedade de discos importantes, como também lhes concedeu o controle sobre o que queriam aprender e cantar.

O estímulo ao diálogo e à autoavaliação foram também elementos essenciais que contribuíram significativamente para a relação professora-aluna. Esse respeito mútuo e empatia foi construído de forma admirável. Tendo sido testemunha de momentos desafiantes enfrentados pelas alunas, como desmotivação, vontade de desistir do curso e problemas pessoais, posso garantir que os mesmos foram sempre acompanhados pela professora com preocupação e cuidado.

Relativamente ao cumprimento do programa, de um ponto de vista geral, a professora abordou e trabalhou a maioria das competências previstas. Contudo, não foi possível cumprir integralmente todos os conteúdos, devido à extensa quantidade de matérias distribuídas pelos três módulos de cada ano letivo, bem como à necessidade de ajustar o ensino às características individuais de cada aluno, como desempenhado pela docente.

No entanto, observando de um ponto de vista externo, percebi que algumas dificuldades das alunas não foram tratadas com a devida atenção, especialmente no que se refere à componente teórica, como escrita e leitura. Por exemplo, a partir do segundo ano, o programa propõe que as alunas cantem e transcrevam um solo idiomático. Conforme

¹⁰ Programa de escrita musical disponível gratuitamente na internet

¹¹ Conjunto de músicas populares e composições tocadas extensivamente por músicos de jazz

¹² Compilações de músicas de um determinado compositor num disco ou livro

mencionado anteriormente, quando estudavam solos utilizavam frequentemente transcrições já feitas, muitas vezes pela própria professora. Embora tenha observado alguns exercícios de transcrição de pequenas frases, as alunas apresentavam tantas dificuldades que quase se recusavam a realizá-los, quanto mais transcrever um solo completo. Assim, ainda que a linguagem e o solo fossem trabalhados de certa forma, o propósito da transcrição perdia-se devido às dificuldades das alunas.

Acredito que seria benéfico introduzir este tipo de exercício desde o início do curso, ainda que com pequenas frases ou compassos, para que pudessem desenvolver gradualmente essa técnica e adquirir maior familiaridade com o ritmo, identificado como um dos principais problemas.

Tabela 3 - Repertório detalhado de cada aluna

Aluna A	Aluna B	Aluna C
Bag's Groove	Moanin'	Moanin'
What is this thing called love	Time will tell	My little suede shoes
My funny valentine	Moolight in Vermont	All of me
There will never be another you	A night in Tunisia	I'll be seeing you
Autumn leaves	Someone to watch over me	A night in Tunisia
The man I love	Alone together	Stella by starlight
Too darn hot	My shining hour	Speak low
Straighten up and fly right	The other woman	Whisper not
I fall in love too easily	No moon at all	Smile
Crazy Race (combo)	Solo apagado (combo)	Confirmation
-	Desafinado (combo)	Chega de saudade (combo)
-	Twentysomething (combo)	Song for my father (combo)
-	-	The Jody Grind (combo)

3.3 Descrição das Aulas Lecionadas

Após 90 horas de observação, distribuídas igualmente entre as três alunas selecionadas, coube-me como parte do estágio lecionar nove horas de aulas, sendo três horas destinadas a cada aluna. Diante dos conteúdos estudados pelas alunas, tanto em repertório quanto em matérias de teoria, optei por adotar uma abordagem pedagógica ligeiramente distinta daquela utilizada pela professora. Considerando a grande quantidade de matérias trabalhadas nas aulas e a consequente limitação de tempo para explorar temas específicos, como por exemplo a improvisação, julguei pertinente planejar exercícios destinados a fomentar a criatividade, a capacidade de resposta auditiva e a consciência melódica, harmônica e estrutural das alunas. Estas atividades foram delineadas seguindo métodos de ensino aplicados à improvisação, incluindo a exploração do instrumento através da improvisação livre, conforme apresentado no artigo "Improvisation Begins with Exploration" de Micah D. Volz (2005), que afirma: "Exploration is the first step for a beginner of any age or ability." Posteriormente, num contexto idiomático, a improvisação foi desenvolvida a partir da melodia de um *standard* previamente estudado pela aluna nas suas aulas. Este método, que utiliza a melodia como ponto central para a improvisação, servindo como guia e recurso, é discutido por inúmeros pedagogos e aplicado na prática por importantes músicos, como Lee Konitz. A escolha dos exercícios teve como objetivo proporcionar um processo estruturado que conduzisse as alunas a improvisar de forma mais fluida e confortável.

Posto isto, optei por adotar uma estrutura de aula semelhante à da professora, mas com uma seleção de conteúdos ligeiramente diferente. Tal como a professora, iniciei as aulas com um aquecimento vocal, trabalhando os modos da escala maior e posteriormente explorando a voz com exercícios de improvisação livre, uma prática até então não utilizada nas aulas que tive oportunidade de observar. De seguida, escolhi um dos temas que as alunas estavam a trabalhar, tendo como foco a interpretação e, mais especificamente, a improvisação.

Todos os exercícios foram os mesmos para todas as alunas, no entanto adaptados às suas necessidades individuais e ao que considerei relevante para cada uma delas estudar.

Para o aquecimento, em contraste com a prática comum da professora cooperante de seleccionar um modo e repeti-lo transpondo-o meio-tom para cima, achei interessante escolher uma tonalidade aleatória e pedir à aluna que entoasse sequencialmente os modos da mesma escala utilizando *lip trills*, por exemplo, no caso de sol maior cantar: sol jónio, lá dórico, si frígio, dó lídio, ré mixolídio, mi eólio e fá# lócrio. Esta escolha justifica-se pelo facto de, embora as alunas tenham conhecimento teórico sobre a relação tonal dos modos, raramente os aplicarem conscientemente na prática. Esta abordagem visa demonstrar como a reprodução dos modos se torna mais facilitada quando inserida num contexto tonal, em contraste com uma perspectiva individualizada.

Outro ponto observado durante as aulas foi, apesar da atenção dedicada à qualidade do som e à técnica vocal durante a interpretação dos temas, o facto de as alunas mostrarem maiores dificuldades em manter uma boa colocação vocal, cuidado tímbrico e afinação durante a improvisação. Esta dificuldade é compreensível, uma vez que a atenção durante a improvisação está mais direccionada para a expressão criativa e a reação auditiva.

De acordo com Volz (2005, p.50), "Dar aos alunos tempo para explorar os sons que podem produzir com os seus instrumentos e vozes é o primeiro passo para ajudá-los a se tornarem improvisadores bem-sucedidos." Com base nessa premissa, propus às alunas que improvisassem sobre uma nota aleatória tocada por mim no piano. Inicialmente, solicitei apenas que prestassem atenção à qualidade do seu som e utilizassem exclusivamente vogais. Conforme o exercício progredia, fui sugerindo diferentes abordagens, tais como focar e desenvolver uma ideia inicial em vez de procurar constantemente novas melodias, ou ainda, utilizar diferentes dinâmicas.

Das três alunas, a aluna A revelou-se menos confortável com o exercício de improvisação livre, devido à sua pouca experiência neste tipo de prática. A aluna manifestou algum receio em errar, o que constitui uma reação comum a grande parte dos iniciantes. Weir (2015) refere que todos os improvisadores precisam de tempo para se familiarizarem com o processo e aprenderem por tentativa e erro num ambiente seguro. O medo de cometer erros, comum entre iniciantes, diminui à medida que ganham familiaridade e experiência com a improvisação.

No fim de cada sessão de improvisação, revelou-se crucial estabelecer um diálogo entre professora e aluna, permitindo assim uma compreensão das perspetivas de cada uma, incentivando a reflexão e autoavaliação.

Após a fase de aquecimento, procedemos ao estudo do repertório e interpretação.

No caso da aluna A, abordei "Straighten up and fly right" de Nat King Cole, um tema com uma estrutura harmónica idêntica a um *Rhythm Changes*. Uma vez que a aluna apresentou algumas dúvidas em relação à melodia, letra e à estrutura da música, dediquei parte da aula à resolução dessas questões. Posteriormente, realizámos uma breve análise da harmonia da peça e prosseguimos com os exercícios de improvisação previamente planeados.

Em relação às alunas B e C, abordei a interpretação dos temas atribuídos a cada uma, sendo estes "No moon at all" para a aluna B e "Stella by Starlight" para a aluna C, aproveitando para corrigir e esclarecer eventuais dúvidas relativas à melodia das composições.

Posteriormente, adotei um modelo de prática de improvisação baseado em conceitos apresentados nos livros *Thinking in Jazz* (1994) de Paul Berliner e *How to improvise* (1993) de Hal Crook e ainda no "10 step Method de Lee Konitz". Estes autores defendem que a melodia de cada composição contém informação crucial para a improvisação, podendo servir inclusive como recurso e orientação, especialmente numa fase inicial de aprendizagem.

Na segunda parte deste relatório irei aprofundar significativamente o conteúdo destes exercícios, uma vez que este constitui o ponto central da minha investigação.

4. Reflexão Final

O final do estágio na EACMN marca um passo significativo no meu percurso acadêmico e pedagógico. Durante um total de 99 horas de aprendizagem constante, tive uma experiência profundamente enriquecedora, da qual guardarei uma série de recursos pedagógicos que irei aplicar num futuro próximo.

A oportunidade de observar as aulas de canto sob uma perspectiva externa proporcionou-me uma visão privilegiada sobre os métodos de ensino adotados pela professora e o processo de aprendizagem das alunas. Além disso, pude lecionar um total de 9 horas, distribuídas entre as mesmas. Esta experiência revelou-se particularmente gratificante, pois pude concretizar exercícios que idealizei previamente e constatar resultados positivos a curto prazo.

Ao refletir sobre os objetivos iniciais estabelecidos para o estágio, que incluíam compreender o planeamento das aulas de acordo com os conteúdos do programa, bem como a motivação e autonomia de estudo dos alunos fora do contexto escolar, constatei que há uma limitação de tempo que dificulta a aprendizagem das matérias de forma abrangente.

Ao longo do estágio, tornou-se evidente que algumas alunas tiveram dificuldades em compreender e interiorizar todos os conteúdos abordados nas aulas e presentes no plano curricular, o qual se revela ambicioso não só pela quantidade e dificuldade dos conteúdos, mas também por não se adequar ao nível de entrada dos alunos e ao tempo de estudo extraescolar disponível. É importante destacar que para além da matéria da aula de voz, parte considerável das aulas era dedicada ao esclarecimento de dúvidas e estudo de outras disciplinas, nomeadamente repertório de combo, assim como ter em conta eventuais questões pessoais das alunas, recorrentes na fase da adolescência e de necessária atenção.

A falta de tempo não só prejudica os alunos, mas também coloca os professores sob pressão para acelerarem os processos de aprendizagem, os quais, idealmente, exigiriam uma abordagem mais gradual, permitindo uma assimilação progressiva dos conteúdos. Esta questão levanta a reflexão sobre a pertinência de existir um curso básico de ensino oficial de jazz ou música moderna, como alternativa ao ensino estritamente erudito

atualmente disponível. Um curso desse tipo poderia servir como uma base preparatória para o ensino especializado em fases mais avançadas, como os cursos profissionais.

Contudo, apesar dos desafios enfrentados, as alunas apresentaram uma evolução notável, resultado não apenas do seu trabalho e dedicação, mas também do trabalho da professora que sempre incentivou o estudo e a disciplina, auxiliando-as na organização do estudo e autonomia, e encorajando-as a questionar sempre que surgissem dúvidas.

A cooperação da professora Catarina dos Santos, a quem devo um enorme agradecimento, foi fundamental para a recolha de informação para este relatório, ao conceder-me liberdade para planear as aulas que lecionei, ao integrar-me e envolver-me nas suas aulas e ao proporcionar conversas extra-aula sobre o curso, música em geral e ensino.

O estágio foi crucial para a segunda parte deste relatório, proporcionando o ambiente ideal para estudar e aplicar questões relacionadas com o ensino, um tema que continuará a despertar o meu interesse e a motivar a minha investigação futura.

Parte II
Investigação

1. A melodia de um *standard* como guia e recurso para a improvisação

1.1 Descrição, Motivações e Objetivos do Projeto de Investigação

O tema central deste Projeto de Investigação teve origem num estudo realizado no âmbito da cadeira de Metodologia de Investigação, durante o Mestrado em Ensino da Música, em junho de 2022. Nesse estudo, através de um pequeno questionário, foram levantadas questões a nove estudantes de jazz do ensino secundário sobre a sua relação com a improvisação. O objetivo era compreender de que forma os alunos estudavam e pensavam a improvisação, que ferramentas utilizavam durante o processo, quais as dificuldades que enfrentavam, e se esta prática os motivava.

Os resultados revelaram-se surpreendentemente positivos, com a maioria dos alunos a afirmar que gostava de improvisar. No entanto, tornou-se evidente que a improvisação nem sempre se revelava um processo confortável ou fácil para todos, uma vez que alguns estudantes referiram sentir insegurança, especialmente relacionada com o medo de errar.

Uma das perguntas do questionário, de escolha múltipla, revelou-se fundamental para o desenvolvimento posterior deste projeto de investigação: “No momento da tua improvisação, pensas:

1. Na melodia do tema
2. Em escala-acorde
3. Em *guide-tones* ou notas alvo
4. Em *licks* ou frases decoradas
5. Reages ao que outros músicos estão a tocar
6. Segues o teu ouvido interno de forma intuitiva”

As respostas ao questionário mostraram as estratégias mais confortáveis para estes alunos no momento da improvisação. A maioria dos estudantes (sete em nove) indicou que pensa na melodia do tema ou segue o seu ouvido interno de forma intuitiva, o que reflete uma abordagem mais espontânea e menos teórica. Em contraste, apenas dois alunos mencionaram o uso da estratégia “escala-acorde”, frequentemente destacada no ensino da improvisação. Este resultado expõe uma importante questão pedagógica: embora o estudo

das escalas, modos e acordes seja fundamental para o desenvolvimento técnico e auditivo, os estudantes em fases iniciais de aprendizagem parecem preferir guiar-se pela melodia e pela intuição. Isto é especialmente relevante numa etapa em que a linguagem do jazz e o ouvido ainda está em desenvolvimento.

De acordo com Ake (2002), para incluir a improvisação no ensino formal do jazz, foram desenvolvidos sistemas que institucionalizam essa prática. Este sistema *chord-scale*¹³, por exemplo, permite que os estudantes identifiquem rapidamente uma escala ou modo que minimize as notas erradas em relação à estrutura harmónica. Embora este método seja eficaz para garantir a utilização de notas “corretas” do ponto de vista harmónico e facilitar a aprendizagem de acordes mais complexos, tende a negligenciar aspetos fundamentais da improvisação, como o timbre, o ritmo e, sobretudo, a interação musical entre os músicos. (Ake, 2002, pp. 266-267, apud Varela, 2020). Essa abordagem técnica pode limitar o desenvolvimento da criatividade, que é central para a prática da improvisação.

A insistência, nos currículos académicos, para que os alunos memorizem rapidamente todos os modos da escala maior e os apliquem usando o sistema *chord-scale*, de modo a garantir a execução correta das notas da harmonia, nem sempre reflete a forma como os alunos de voz se orientam durante a improvisação, apesar da sua importância. A relação com o medo e o desafio de começar de um “vazio”, também levanta problemas no processo de exploração da improvisação e, se os alunos forem desde cedo ensinados a encará-la de uma perspectiva mais teórica do que livre, isso pode gerar desmotivação e aumentar o desconforto em relação à prática improvisativa. Em entrevista a David Kastin publicada na revista *DownBeat*, o saxofonista Lee Konitz afirma:

The goal of having to unfold a completely new melody on the spot and appraise it as you go, the closer you look at it, can be frightening! So, I think that first and foremost, you have to adhere to the song for a much, much longer period of time. You have to find out the meaning of embellishment before going on to try to

¹³ Escala-acorde

create new melodies. I believe that the security of the song itself can relieve much of the anxiety of jumping into the unknown. (Kastin,1985, p.2).

Lee Konitz, saxofonista e uma figura incontornável da história do Jazz, defendia que a melodia de um *standard* de jazz deve ser o principal foco da improvisação. Para Konitz, a melodia não é apenas uma introdução ou um “enfeite” inicial antes de se entrar no universo da improvisação, mas sim o alicerce para criar variações criativas. Essa ideia reflete uma visão de que a improvisação é uma extensão orgânica da melodia, evitando que se torne em meras sequências de frases desconectadas ou pré-definidas, os chamados *licks* (Hamilton, 2007).

A partir desta premissa, Konitz desenvolveu o “10-step Method”, um processo que começa com a execução da melodia original de um *standard*, sendo este o nível mais importante. Gradualmente, o método evolui através de níveis mais sofisticados de ornamentação, onde a melodia original é progressivamente substituída por novas estruturas melódicas, culminando num ato que Konitz descreve como “pura inspiração”. Ao contrário da abordagem tradicional, centrada na harmonia, o método de Konitz foca-se exclusivamente no desenvolvimento melódico. Este processo é também detalhado na entrevista conduzida por David Kastin, publicada na revista *Down Beat* em dezembro de 1985 (Hamilton, 2007).

Com base nas reflexões de Lee Konitz e nos testemunhos de músicos, educadores de jazz e etnomusicólogos sobre o ensino da improvisação, decidi investigar, de forma prática, como a melodia pode ser utilizada como um veículo e guia para a improvisação, procurando responder às seguintes perguntas de investigação:

- Qual o papel e a importância da melodia na improvisação?
- Pode a melodia de um *standard* servir como veículo, guia e recurso para a improvisação?
- Qual a pertinência de trabalhar a melodia e o seu desenvolvimento como ferramenta para o ensino da improvisação?

Para responder a estas questões, aproveitei a oportunidade de realizar o estágio na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN), onde, através do uso de fichas de observação das aulas como fonte de dados e das nove aulas que lecionei no Conservatório, desenvolvi uma análise prática. Além disso, implementei alguns exercícios com dois alunos da Escola Superior de Música de Lisboa (ESML), onde lecionei como monitora, e com uma aluna particular que nunca tinha improvisado anteriormente. Desta forma, consegui reunir três contextos de aprendizagem distintos para avaliar se os resultados obtidos podem ser aplicados positivamente a diferentes níveis de ensino, desde uma aluna sem qualquer experiência prévia em improvisação, três alunas do curso profissional de jazz e dois alunos do ensino superior.

O objetivo desta investigação é, através de um estudo de três casos, compreender a relevância da exploração melódica em oposição ao foco excessivo na teoria associada à improvisação, uma abordagem frequentemente praticada nas instituições de ensino para tornar o processo mais académico, concreto e sistemático. Apoiada em autoras como Forbes, Shapiro e Hargreaves, acredito que a criatividade e a exploração devem surgir de um espaço confortável, sobretudo para os cantores, que enfrentam particularidades associadas ao seu instrumento, o que pode gerar bloqueios e atrasar o seu progresso em comparação com os colegas instrumentistas. Esta investigação também visa refletir sobre a importância de adaptar o ensino às necessidades dos alunos, tendo em conta as especificidades de cada instrumento.

Com isto, não pretendo criticar o ensino do jazz de forma generalizada, mas levantar questões e reflexões sobre as estratégias pedagógicas atualmente aplicadas. Será que estas são as mais eficazes e práticas?

2. Estado de Arte e Revisão de Literatura

2.1 O papel da voz e a evolução da improvisação vocal na História do Jazz

A voz desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento do jazz, tendo servido, inicialmente, como modelo para os instrumentistas que procuravam emular as suas qualidades expressivas na interpretação e improvisação melódica. Ted Gioia (1997, p. 9) destaca que uma das características da música africana é o foco nos sons e timbres, em detrimento das notas, como é comum na tradição musical ocidental. Por essa razão, os instrumentistas procuravam emular as subtis modulações e nuances da voz humana. Com o tempo, essa influência tornou-se recíproca, com cantores a imitarem técnicas instrumentais, recriando timbres, formas específicas de articulação, que posteriormente resultaram no *Scat*.

Estas trocas entre a voz e os instrumentos foi essencial para o desenvolvimento da linguagem do jazz, como ressalta Berliner (1994, p.95), ao afirmar que “within the jazz tradition, instrumentalists and vocalists continue to influence one another,” o que reflete a interconexão contínua entre os dois. A improvisação vocal, profundamente enraizada nas tradições musicais africanas e no *blues*, desempenhou um papel central ao criar uma relação simbiótica entre cantores e instrumentistas, moldando a expressividade e a técnica no jazz (Gioia, 1997; Berliner, 1994).

Influências da Música Africana

A influência africana no *blues* é particularmente evidente no uso da técnica *call-and-response* (chamada e resposta), que tem origem nas tradições musicais da África Ocidental. Esta forma de interação, na qual um cantor ou instrumentista entoava uma frase e o grupo responde, não se limita a ser uma prática musical, mas também desempenha um papel fundamental na integração social. Como destaca Gioia (1997), esta técnica predominante da música africana está presente em géneros como as *work songs*, o *blues* e o jazz, refletindo a herança africana nos Estados Unidos. Na sua forma original, essa prática dissolvia a separação entre o artista e os ouvintes, promovendo um ambiente de participação coletiva. Shapiro (2016) acrescenta que, nos cânticos dos escravos africanos,

as frases musicais variavam de duração e seguiam uma escala distinta da ocidental, única da África Ocidental. Essa escala, que influenciou e deu origem à escala de *blues*, permitia aos cantores prolongar uma nota e “deslizar” suavemente para a seguinte, criando um efeito melódico bastante característico. “These gatherings created an opportunity for different West African musical traditions to meld together into something unique to New Orleans”. (Shapiro, 2016, p.3).

Características do *Blues*: Bessie Smith

A improvisação vocal no blues assenta num conjunto de técnicas expressivas que, conforme descrito por Shapiro (2016), se distingue claramente das tradições musicais clássicas e teatrais. Essa prática destaca-se pela sua espontaneidade e intensidade emocional: “he or she can add emotional flourishes such as growls, moans, or cries, or even speak a word aloud”. A atenção ao ritmo, o cantar “fora de tempo”, a antecipação de notas e melodias e ainda o uso de dinâmicas, são características frequentes na interpretação e improvisação dos cantores de *blues*. (Shapiro, 2016, pp. 5,6).

Outro aspeto característico é a improvisação lírica, em que o cantor pode introduzir uma palavra ou frase, como “let me tell you about it”, a meio da música. Esta alternância entre falar e cantar confere uma dimensão conversacional, aproximando o público da narrativa. Entre os elementos distintivos dos intérpretes de *blues* destaca-se também o uso das chamadas *blue notes* (notas ligeiramente abaixo do tom esperado, que intensificam a expressividade da interpretação) e a improvisação sobre a melodia e letra: “blues singers will often slide into or off of notes, purposely leaning into a word or bending the pitch on a note for emphasis”. (Shapiro, 2016, p.7).

Shapiro sublinha ainda que a improvisação vocal não é planeada previamente, resultando da combinação intuitiva destes elementos que, com o tempo, permitiram aos cantores desenvolver a sua própria voz e a sua forma única de cantar (Shapiro, 2016, p.7). Desta forma, a improvisação no *blues* configura-se como uma arte intuitiva e individual, que emerge não de uma análise teórica, mas das tradições orais e culturais afro-americanas.

Bessie Smith, conhecida como “The Empress of the Blues”, foi uma das primeiras cantoras a explorar a sua voz desta forma profundamente expressiva. Embora tivesse uma

extensão vocal relativamente limitada, Smith tinha uma notável capacidade de projeção, conseguindo fazer-se ouvir até às últimas filas das salas onde atuava (Gioia, 1997). Distinguia-se pela sua capacidade de interpretar e improvisar sobre as melodias, intensificando o conteúdo emocional das letras e atribuindo um significado mais profundo ao texto.

Nas suas colaborações com músicos como Louis Armstrong, Smith preservava a essência do *blues*, recorrendo a notas longas e uma entrega intensa, em contraste com a ornamentação melódica mais elaborada de Armstrong. De acordo com Gioia (1997), este equilíbrio entre o “poder” e a “vulnerabilidade” tornava as suas interpretações únicas. “Down Hearted Blues” (1923) e “Back Water Blues” (1927) são exemplos claros de como Smith aplicava essas técnicas, consolidando-se como uma das cantoras mais influentes da sua época.

A expressividade melódica: Billie Holiday

Neste contexto, é imprescindível referir Billie Holiday, uma das intérpretes que mais impactou gerações de músicos com a sua abordagem intimista, emocional e única. Como afirmado por Gioia (1997, p.177), “Holiday lacked the scat-singing chops of an Ella Fitzgerald, the tonal purity of a Sarah Vaughan, the exuberance of a Louis Armstrong - but what she had more than made up for these deficiencies.” Apesar do seu registo vocal limitado a uma oitava e meia e de algumas limitações na projeção vocal, a sua mestria residia no incomparável sentido de *timing*, no fraseado flexível e descontraído, e, sobretudo, na capacidade de conferir às letras uma profundidade de significado até então inédita. Nas palavras de Gioia, “One might say that Billie Holiday was a stylist, not a virtuoso — unless emotional depth is a type of virtuosity. Her interpretations cut to the quick of a song, crafting a music of interiors, not surfaces.” (Gioia, 1997, p.177).

Ao contrário das cantoras tradicionais de *blues*, Holiday evitava o uso de glissandos e de *blue notes*, mantendo, contudo, uma proximidade estética com o *blues*. Em gravações como “What a Little Moonlight Will Do” (1935) e “I Cover the Waterfront” (1941), o seu estilo “fora do tempo”, recorrendo ao “back phrasing”, demonstrava um elevado controlo rítmico. Esta maneira de cantar passou a caracterizar Billie Holiday, destacando-

a de outras cantoras de jazz da sua época. Nas suas gravações de meados e finais da década de 1930, pode ouvir-se a sua evolução e desenvolvimento do fraseado rítmico, e apesar da sua voz se ter tornado mais áspera ao longo dos anos, o seu fraseado mantinha-se irrepreensível (Shapiro, 2016)

Outro aspeto singular do seu estilo era a capacidade de transformar uma canção num lamento profundo e melancólico, revelando o seu poder interpretativo, como é evidente em temas como “I Cried for You” (1936) e “Strange Fruit” (1939), uma canção que denunciou os linchamentos de afro-americanos. A gravação “Strange Fruit” não só elevou a sua carreira a um novo patamar de notoriedade, como também evidenciou a sua coragem artística e o compromisso com questões sociais relevantes (Shapiro, 2016).

De acordo com o saxofonista Lee Konitz, numa entrevista a Andy Hamilton, Billie Holiday é referida como uma das suas cantoras preferidas. Konitz cita as palavras de Cassandra Wilson para a descrever: “She would find the center of the note and weave a small tight circle around it, and shape it like no one else could ... and weave patterns that give rise to colors and overtones and to a clear emotional message.” (Hamilton, 2007, p.131).

Scat: Definição e o papel de Louis Armstrong

Bob Stoloff (1996) define *scat* como a vocalização de sons e sílabas que possuem um carácter musical, mas sem qualquer tradução ou significado literal. Os cantores de *scat* utilizam uma diversidade de sons, quase comparáveis a dialetos linguísticos, nos quais a escolha das sílabas pode ser aleatória, mas tem um papel fundamental na articulação de ritmos e melodias.

Esta prática evoluiu ao longo do tempo, e muitos cantores incorporaram as sonoridades das suas línguas nativas nas improvisações. A sua origem exata, contudo, é difícil de determinar. No final dos anos 20, Bing Crosby e o grupo “Rhythm Boys” já usavam o *scat*, imitando vocalmente sons de instrumentos de sopro e percussão (Shapiro, 2016). Niemack (2004) acrescenta que a própria técnica instrumental dos músicos influenciava a escolha das sílabas e das inflexões utilizadas nas suas vocalizações:

The originators of scat singing were jazz instrumentalists who sang their improvised solos as well as played them. They projected their own playing into their vocals without actually imitating their instruments, and the attack and inflections of their instrumental solos were reflected in their choice of syllables. (Niemack, 2004, p.35).

Embora existam várias teorias sobre a sua origem, é inegável o papel de Louis Armstrong na popularização e consolidação do *scat* enquanto forma de expressão artística no jazz. Apesar de não ter sido o primeiro a utilizá-lo, é frequentemente considerado, erradamente, o primeiro a gravá-lo. Nicholson (1994) refere que o autor Will Friedwald, no seu livro *Jazz Singing* (1990), identifica alguns casos de *scat* anteriores a Armstrong, mencionando, por exemplo, Gene Green em 1917. Entre os primeiros intérpretes de *scat*, destaca-se Cliff Edwards, um cantor reconhecido particularmente pela sua interpretação da canção “When You Wish Upon a Star”, do filme *Pinóquio*, da Disney. Edwards lançou o seu primeiro disco em 1923, no qual, de acordo com Friedwald, já utilizava algum fraseado *scat* que poderia ter sido tocado pelo trompetista Joe Smith numa gravação de Bessie Smith. Friedwald, conforme Nicholson, salienta:

Edwards was the first performer to make scat singing part of his act and developed it into a whole style. I guess the point there is that they are genuine scat improvisations. He’s not just scatting the melody, he’s really making up a tune, as far as I can tell, on the chordal structure. Bing Crosby said that he listened to people like Cliff Edwards. You don’t have to guess, it’s documented; he would have been very interested in anybody who was doing popular songs in a jazzy way in the early days. (Friedwald, 1994, apud Nicholson, 1994, p.90).

A célebre história da gravação de “Heebie Jeebies”, de 1926, conta que, durante a sessão, Armstrong deixou cair a partitura que continha a letra, e, sem a saber de cor, improvisou a melodia recorrendo a sílabas e sons vocais. Este momento tornou-se um marco na

história do jazz vocal, pois a partir daí, a técnica *scat* passou a ser amplamente reconhecida e adotada por inúmeros cantores de jazz (Gioia, 1997; Niemack, 2004; Stoloff, 1996).

Niemack (2004) refere que as linhas de *scat* de Armstrong eram tão sofisticadas quanto os seus solos de trompete. Stoloff (1996), por sua vez, destaca que Armstrong fundia o *scat* com as letras, criando uma marca vocal distintiva que influenciou profundamente os músicos da sua época e das gerações seguintes, como Bing Crosby, Billie Holiday, Ella Fitzgerald, Frank Sinatra, Betty Carter, e muitos outros.

De acordo com Ted Gioia: “He, more than anyone else, showed the way to a more complex and sophisticated conception of the jazz solo, a conception that would change the music forever.” (Gioia, 1997, p. 50).

Swing:

A Era do Swing, que surgiu nas décadas de 1930 e 1940, trouxe não só o desenvolvimento das *big bands*, mas também uma transformação significativa na forma como os cantores se inseriam no contexto musical. Compostas por amplas secções de sopros e uma secção rítmica, estas orquestras criaram um ambiente propício para os cantores, influenciados pelos instrumentistas de sopro, começaram a explorar novas formas de expressão vocal, através da improvisação e do *scat*. Para além da assimilação dos ritmos e acentuações característicos do *swing*, os cantores tinham liberdade para interpretar e alterar as linhas melódicas das músicas. Numa fase inicial do *swing*, a improvisação focava-se mais no fraseado rítmico e no uso subtil de ornamentos melódicos e de *blue notes*, em vez de uma exploração de notas ou de um fraseado mais virtuoso, característico do que viria posteriormente com o *bebop* (Shapiro, 2016). Este meio permitiu que cantoras como Ella Fitzgerald, Sarah Vaughan e Anita O'Day se destacassem, evidenciando uma evolução progressiva na improvisação vocal e na técnica do *scat*.

Bebop: Virtuosismo e Técnica

A era do *bebop* destacou-se na virtuosidade instrumental e numa maior exploração da improvisação. Este estilo exigia uma base técnica sólida, conhecimento harmónico e

destreza para criar e emular com precisão linhas melódicas semelhantes às dos instrumentos de sopro. Sendo o *bebop* caracterizado por tempos rápidos e considerando que os cantores não possuem teclas, botões ou cordas para dedilhar, a afinação e a precisão das notas tornaram-se aspetos particularmente exigentes. Este contexto trouxe novas preocupações técnicas para os cantores, aproximando-os das práticas instrumentais dos restantes músicos. “This new style of jazz presented a challenge to vocalists, since the focus was no longer on song structure and lyrics but more on technical and improvisational mastery.” (Shapiro, 2016, p.15).

William R. Bauer (2002) observa que, com o surgimento do *bebop*, o papel do cantor de jazz sofreu uma grande transformação. Até então, todas as *dance bands* contavam invariavelmente com um cantor, ainda que, pelas suas palavras, por vezes estes desempenhassem um papel essencialmente ornamental. No entanto, com a ênfase do *bebop* na virtuosidade instrumental, a voz raramente encontrava lugar nas formações deste estilo. David Stowe acrescenta que a desvalorização dos cantores já era evidente nas *big bands*, onde muitos músicos e entusiastas viam os vocalistas (sobretudo as mulheres, mas também a maioria dos homens) como concessões comerciais indesejáveis. O facto de a maioria dos músicos não ter aproveitado a popularidade dos cantores reforça a ideia de que adotaram uma postura não comercial em relação à sua arte, numa espécie de oposição, dado que os cantores estavam intrinsecamente associados a essa imagem comercial (Bauer, 2002).

Apesar disso, o facto de os cantores das *big bands* ouvirem, noite após noite, os solos dos instrumentistas de sopro, fez com que, com o tempo, começassem a utilizá-los como ponto de partida e inspiração para os seus próprios solos vocais:

Ella Fitzgerald sat on a chair next to the band, listening to the horn players soloing while waiting her turn to sing. As time went on, Ella incorporated the horn riffs and solos of the band into her own singing, imitating the horn players' phrasing. (Shapiro, 2016, p.69).

Tal como referido por Shapiro, Ella Fitzgerald constitui um exemplo claro de como os cantores interiorizaram a “linguagem” *bebop* através da audição intensiva dos músicos,

nomeadamente, no seu caso, na orquestra de Dizzy Gillespie. Como aponta Nicholson, “When Dizzy Gillespie worked with Ella in 1941, she would have had the opportunity of hearing firsthand the new musical ideas from one of the music’s architects.” (Nicholson, 1994, p. 93). Nestes contextos, os cantores tiveram a liberdade de explorar a sua voz e de se aproximar a uma abordagem mais instrumental, reduzindo a distinção entre vocalistas e instrumentistas. Esta nova conceção da voz demonstrou o seu potencial enquanto veículo musical autónomo, capaz de se expressar através de sílabas sem significado literal.

Investigadores e músicos destacam frequentemente a influência dos instrumentistas na abordagem dos cantores, especialmente no caso de Ella Fitzgerald, sublinhando a sua oportunidade em acompanhar de perto a transição do *swing* para o *bebop*. No entanto, importa reconhecer que a própria não só fez parte dessa mudança, como também contribuiu significativamente para ela, transformando e inovando a sua prática vocal e influenciando gerações futuras de cantores e improvisadores. Exemplos disso podem ser encontrados em gravações como “Flying Home” (1945) e “Lady Be Good” (1947).

Stuart Nicholson (1994) refere, no seu livro *Ella Fitzgerald: A Biography of the First Lady of Jazz* que, embora Fitzgerald não tivesse plena consciência do seu impacto na época, a gravação de “Flying Home” representou um ponto de viragem na sua trajetória artística. A sua relevância advém não apenas da excelência técnica e expressiva que a consolidou como uma das grandes intérpretes do género, mas também da forma como integrou o *scat*. Como observa Nicholson,

(...) if ‘Flying Home’ revealed Ella’s close affinity with bop, her tour with Gillespie allowed her to embrace the music wholeheartedly. When the tour started, she was an ‘outsider’; when it finished, she had earned the approbation of her peers, she was ‘in’ (Nicholson, 1994, p. 96).

A própria cantora confirma esta experiência:

When the band would go out to jam, I liked to go out with Dizzy because I used

to get thrilled listening to them when he did his bebop. That's actually the way I feel I learned what you call bop. It was quite an experience, and he used to always tell me, 'Come on up and do it with the fellas.' That was my education in learning how to really bop. We used to do 'Oo-Bop-Sh 'Bam-aKlook-a-Mop.' That's one of the first things I remember he used to do ... and that fascinated me. When I felt that I could sing that, then I felt like I was in. (Nicholson, 1994, p. 96).

Novas direções: Avant-garde e Free Jazz

Após o auge do *bebop*, o jazz entrou num período de ampla diversificação estilística. Embora antes da década de 1950 fosse relativamente fácil aplicar um modelo teleológico à história do jazz, em que se associavam cronologicamente estilos a determinadas Eras, a partir da segunda metade dessa década tornou-se praticamente impossível identificar uma única tendência dominante entre os músicos. Segundo Meeder (2008), nos anos 50 destacaram-se três movimentos principais: o *hard bop*, uma extensão das ideias do *bebop*, como se pode observar no trabalho de “The Jazz Messengers”; o *cool jazz*, cuja estética era mais contida e introspetiva do que a do *hard bop*, representado especialmente por Miles Davis; e o *Third Stream*, conceito criado por Gunther Schuller, que combinava elementos do *bebop* com estruturas e harmonias provenientes da música erudita europeia, sendo o “Modern Jazz Quartet” um dos seus exemplos mais claros.

Apesar da escassa informação sobre o contributo dos cantores neste período, houve uma figura que se destacou de forma incontestável, Betty Carter. Não apenas pela forma como fez a transição do *bebop* para os estilos subsequentes, mas também pela maneira como transformou a improvisação vocal em diferentes contextos.

O *bebop* foi a sua porta de entrada no universo jazzístico, e essa ligação foi determinante na construção da sua identidade musical, permitindo-lhe explorar novas possibilidades rítmicas e melódicas. Carter aprendeu ao lado de mestres como Dizzy Gillespie e Charlie Parker, tendo sido profundamente influenciada por Ella Fitzgerald e Sarah Vaughan, que, nas suas palavras, “Before Ella and Sarah you had to sing the melody straight. They

opened it up for others to follow individual styles of their own.” (Crowther e Pinfeld, 1997, p. 136). Desde os primeiros anos da sua carreira, demonstrou uma abordagem singular na utilização da voz, do timbre e das sílabas, distinguindo-se dos seus contemporâneos (Shapiro, 2016).

No final da década de 50 e a partir dos anos 60, Carter desenvolveu um estilo de interpretação cada vez mais livre e desvinculado das convenções estilísticas do jazz, talvez influenciada pelo movimento musical que estava a emergir, o *free jazz*. Começou a tratar as melodias com mais liberdade, alterando-as e modificando as estruturas em tempo real, em função do contexto e da interação com o acompanhamento instrumental. O álbum *The Audience with Betty Carter* de 1979 é um exemplo claro dessa abordagem (Bauer, 2002). Gioia (1997, p.383) observa que, embora a sua experimentação se inspirasse na tradição dos seus primeiros mestres, como Cole Porter, Charlie Parker e Billie Holiday, a cantora também tomou “extremas liberdades rítmicas”, oferecendo por vezes reinterpretações de *standards* tão enigmáticas que se torna tentador incluí-la entre os músicos do jazz *avant-garde*. Niemack (2004), acrescenta ainda que “Betty Carter, one of the great innovators in vocal jazz, added sounds such as 'la', 'loa' and 'le' to the scat vocabulary. This creates a free-flowing mood and fits her favorite device: stretching phrases over the bar lines” (Niemack, 2004, p. 37).

Para Carter, a improvisação não constituía um elemento isolado, mas sim uma extensão orgânica da composição e da performance. Contrariamente à abordagem dominante entre os cantores de jazz, a cantora rejeitava a imitação dos instrumentos, preferindo desenvolver uma identidade vocal autónoma:

I'm not a trumpet and I wasn't about to imitate one, sound-like. I have a tiny sound in the first place; it's not mellow, except when I sing ballads. When I sing fast and brassy my sound has a tang in it, anyway; there ain't nothing I can do about it.... I may simulate an instrument without really trying to do that. But because I avoid certain sounds that are typically voice sounds... like shoobedoobie, I may remind you of

what a trumpet may do (Ellerbee, 2012, p. 22).

Segundo Crowther e Pinfold (1997), Betty Carter encontrou uma maneira de expandir o papel do cantor para além da interpretação vocal. Integra composição (música e letra), arranjo, performance e improvisação numa expressão artística muito própria. Como referem os autores: “She works them into something more than a style, more than an approach or a point of view, but an entire musical universe” (Crowther e Pinfold, 1997, p. 402). O seu contributo para a improvisação vocal não se limitou à inovação técnica, mas redefiniu também uma nova postura do cantor de jazz, aproximando-o do estatuto de instrumentista/músico e de *bandleader*.

Apesar das particularidades de Betty Carter e da sua abordagem mais livre aos *standards* e às suas composições, não se pode classificá-la como uma cantora de *free jazz*, pois mantinha uma ligação musical forte à tradição. A própria referiu que a estética do *free* distanciou a comunidade negra:

Some of the music turned off Black listeners, because it had no beat or pulse. But this is what Black people love: to pat their feet and move their heads. I can't blame this [the movement away from jazz] on the audience. I blame it on the music, which didn't have any Black rhythms. We had people thinking they had to be intellectuals to understand the music. (Marshall, 1988, p. 98 apud Baskerville, 1994, p. 495).

O *free jazz*, também denominado *The New Thing*, *The New Black Music* ou *Black Music*, constituiu um movimento com uma forte componente política. A sua génese e consolidação foram profundamente marcadas pelo contexto sociopolítico da década de 1960, especialmente pelo movimento *Black Power*. Os músicos viam-se como participantes ativos na transformação cultural, rejeitando identidades impostas e reivindicando o património histórico afro-americano através da música. Para muitos, a designação da palavra “jazz” era problemática, por ser percecionada como uma categorização imposta que desvirtuava as raízes e a diversidade do género. (Baskerville, 1994) Segundo Berendt (1992), os músicos de *free jazz* consideravam que as

possibilidades estruturais e expressivas do jazz tradicional estavam esgotadas, tornando-se previsíveis e limitadas. Tal como aconteceu com o surgimento do bebop, procuraram novas abordagens que restituíssem à música um carácter espontâneo e imprevisível, reintroduzindo a improvisação coletiva e promovendo interações livres entre os músicos (próximo do jazz de Nova Orleães, ainda que com diferenças significativas). A busca pela liberdade traduzia-se frequentemente no afastamento das estruturas harmónicas e formais da tradição europeia, funcionando como uma rejeição simbólica da opressão cultural e afirmando uma nova forma de expressão musical autêntica e emancipatória (Berendt, 1992). Para além disso, o *free* trouxe uma liberdade rítmica significativamente maior.

Free jazz demolished the two pillars of conventional jazz rhythm — meter and beat. The beat was replaced by the pulse, and the meter, which was passed over by some free-jazz drummers as if it did not exist, was replaced by wide arches of rhythmic tension, built up with an incredible intensity (Berendt, 1992, p. 27).

Houve também um afastamento da tonalidade, uma expansão do som incorporando novos elementos como o *noise* (ruídos), uma nova conceção rítmica caracterizada pela desintegração da métrica, do tempo e da simetria, e uma abertura e mistura do jazz a todas as grandes culturas musicais, desde a Índia à África e do Japão à Arábia. Berendt observa ainda que, embora o jazz historicamente se destacasse pela sua expressividade, nunca esta intensidade fora explorada de forma tão extática, orgiástica e, por vezes, até religiosa. Muitos músicos transformaram essa intensidade num “verdadeiro culto”. Músicos como John Coltrane, Ornette Coleman e Cecil Taylor tornaram-se referências fundamentais deste movimento.

Infelizmente, não há tantas mulheres reconhecidas no *free jazz* quanto homens, e como refere Ellerbee (2012), este período do jazz não se destacou propriamente pela presença de cantores, com exceção de algumas cantoras, como Jeanne Lee e Patty Waters.

Jeanne Lee, pouco antes da sua morte, em 2000, descreveu-se como “a jazz singer, poet/lyricist, composer/improviser, who since the 1960s [had] extended the vocal jazz

tradition to keep pace with the innovations made by instrumentalists [...] [and] extended the jazz song into a foundation for multi-disciplinary (music, dance, slides, film) performance” (Lee, “Overview” apud Porter, 2006, p.1). Apresentou-se em vários contextos e, enquanto artista multidisciplinar trabalhou com músicos americanos e europeus como Carla Bley, Anthony Braxton, Marion Brown, Andrew Cyrille, Sheila Jordan, Archie Shepp, Cecil Taylor e Reggie Workman, tendo também realizado algumas performances com John Cage.

O percurso artístico de Lee foi marcado pelo seu interesse por formas experimentais de expressão, incluindo *sound poetry*, que destaca a comunicação através da entoação e de sons não verbais, e à conexão entre a poesia e ao movimento e sensação do corpo. A própria afirmou que o seu envolvimento com estas correntes artísticas surgiu, em parte, da percepção das limitações do jazz vocal, mesmo que transportasse os seus *skills* enquanto improvisadora e compositora para estes movimentos. Como descreveu:

As an improvising singer, there was always the option to scat, thus imitating the jazz instrumental sounds. There were also jazz lyricists who set words to instrumental solos.¹⁴ Since neither of these options allowed space for the natural rhythms and sonorities or the emotional content of words, I started composing music for the sound-poetry of Dick Higgins, Alison Knowles, Dieter Rot, Ian Hamilton Finlay and Henri Schaeffer, first at the Open Theater in Berkeley, California, as part of a multi-disciplinary company of musicians, painters/slide projectionists, sound poets and dancers (1964-1966). (Porter, 2006, p.2)

Lee, tal como Carter, rejeitava a ideia de imitar o som dos instrumentos, afirmando: “I’m more interested in what the voice is in itself”. Progressivamente, afastou-se da conceção convencional de música, defendendo que era possível “retirar a música da musicalidade, acrescentar espaço e silêncio”. Nas suas performances, passou a integrar a sua própria

¹⁴ A técnica de escrever/cantar letras para solos instrumentais, designa-se vocalese

poesia e música, não se limitando a recitar poemas acompanhada por músicos, mas utilizando a poesia como ponto de partida para a improvisação (Porter, 2006). Explorou as possibilidades sonoras da linguagem poética, recorrendo à repetição de palavras, sílabas, vogais e consoantes, fundindo-os com “grunhidos”, estalos, gritos e outras vocalizações não necessariamente relacionadas diretamente com a fala. Considerava a performance vocal um processo corporal, no qual o significado surgia da interação entre voz e movimento, integrando a sua formação em dança para desenvolver essa técnica. Como explicou:

The voice is a very important instrument, it's part of the body and can emulate bodily feelings. [. . .] [S]o using the psoas muscles and the diaphragm together you can take it into dance or voice or both [. . .] you learn to work with the dynamics of the feeling [. . .] you learn to work with the emotions [. . .]. [W]hen your body is working you don't have to think of a horn but you can think of body movement. (Riggins, apud Porter, 2006, p.3).

No final da década de 1960, Lee reafirmou-se como uma voz de destaque nos círculos de música improvisada afro-americana e europeia. Em 1961, gravou o álbum *The Newest Sound Around* em parceria com o pianista Ran Blake. Apesar do reconhecimento e da popularidade alcançados na Europa, onde realizaram uma digressão bem-sucedida em 1963, a recepção nos Estados Unidos foi diferente, e quase um ano após a gravação ainda não tinham conseguido atuar em clubes de jazz (Porter, 2006). A relação musical entre Lee e Blake neste disco não se configurava segundo a tradicional dinâmica entre cantora e acompanhador, mas antes como um diálogo contínuo entre dois improvisadores. Interpretando standards conhecidos como “Summertime” ou “Blue Monk” de Thelonious Monk, o duo rearranjava e reinterpretava quase numa perspectiva cubista. Os músicos adotaram uma abordagem mais livre e expressiva, próxima do *free jazz* e da música contemporânea europeia, com harmonias atípicas frequentemente dissonantes, tempos elásticos e uma tendência para a desconstrução melódica, colocando em destaque o som da palavra e a sua fonética. A improvisação de Lee distinguia-se completamente das práticas vocais improvisativas anteriores ao privilegiar o timbre, o som e a flutuação

melódica sobre as harmonias densas de Blake, em detrimento das frases ou *licks* convencionais. A sua improvisação recorria sobretudo a vogais, evitando a articulação consonântica típica do *scat*. De facto, este disco representou uma proposta sonora verdadeiramente nova, sobretudo pela forma como ambos assumiam os papéis de solista e de acompanhador.

Em 1978, participou no disco do contrabaixista italiano Marcello Melis, ao lado de músicos como Sheila Jordan e Enrico Rava, explorando a voz exclusivamente como instrumento, sem recorrer a texto, letra ou significado literal.

Jeanne Lee, tal como Patty Waters, destacou-se sobretudo na capacidade de redefinir as definições tradicionais da voz e da improvisação, construindo uma ética em que a arte servia tanto para afirmar-se como para criticar e subverter as exclusões de género e raciais comuns na sociedade e, particularmente, no meio musical.

Jazz vs Improvisação: Exploração Vocal

Conforme discutido anteriormente, ao longo da história do jazz, o papel da voz sofreu alterações consideráveis, transformando-se tanto como veículo de transmissão de mensagens quanto como instrumento musical por direito próprio. Com o tempo, a percepção da voz como elemento “acessório” e associada à comercialização do jazz foi progressivamente questionada, permitindo aos cantores desenvolver novas técnicas e adaptarem-se a novas sonoridades e estéticas. Neste processo, muitos cantores emanciparam-se desses preconceitos, frequentemente marcados também por questões de género, uma vez que a maioria dos vocalistas de jazz são mulheres, tornando-se central a procura pelo reconhecimento como músicos completos, com estatuto equivalente ao dos instrumentistas. Paralelamente, a crescente acessibilidade ao ensino musical proporcionou aos cantores um conhecimento mais aprofundado de teoria e prática, permitindo-lhes compor, arranjar e desenvolver projetos artísticos com maior autonomia e afirmação estética.

O jazz, influenciado por diversas culturas e tradições musicais, expandiu-se significativamente a partir das décadas de 1960 e 1970, num contexto de proliferação de novos géneros musicais e de um crescente cruzamento de linguagens. Nesse período e

nas décadas subsequentes, os cantores começaram a explorar novas possibilidades expressivas, utilizando a voz de forma mais livre e afastando-se progressivamente das estruturas convencionais do jazz. Este fenómeno suscita um debate atual sobre os critérios que definem e caracterizam um cantor de jazz. Embora a improvisação seja um elemento central do género, a delimitação daquilo que constitui um cantor de jazz permanece complexa e ambígua. Artistas como Bobby McFerrin, Meredith Monk, Theo Bleckmann, Jen Shyu e Maria João, apesar de frequentemente associados ao jazz, são sobretudo reconhecidos pela sua relação próxima com a improvisação, experimentação e exploração vocal. Estas abordagens exploratórias assentam na utilização de técnicas que ultrapassam as convenções tradicionais do canto, incluindo as chamadas “técnicas estendidas” ou “técnicas expandidas”, definidas como “toda forma não tradicional de se utilizar o instrumento respeitando [as] suas possibilidades físico-acústicas” (Pontes, 2010 apud Oliveira; Assis, 2016, p. 1). A utilização dessas técnicas tem levado a novas relações interdisciplinares, nomeadamente através da incorporação de eletrónica e processadores de voz, ampliando as possibilidades tímbricas e expressivas da voz.

2.2 A voz enquanto instrumento único e implicações no ensino

A voz é um instrumento orgânico, dotado de múltiplas particularidades que influenciam significativamente a prática e a aprendizagem da improvisação. Segundo Sá (1997), “o cantor é o único músico que passa pela experiência de apenas ele próprio poder usar o seu ‘instrumento’, já que este é o seu próprio corpo” (Sá, 1997, apud Oliveira, 2017, p.9). Assim, ao longo deste capítulo, a voz é abordada como um instrumento único, na medida em que cada voz é intrinsecamente diferente, uma vez que está indissociavelmente ligada à individualidade biológica e corporal de cada um.

Hargreaves (2014) desenvolveu um estudo sobre as diferenças entre cantores e instrumentistas na improvisação do jazz. A autora salienta: “Literature shows that vocalists and instrumentalists encounter fundamental differences in the instrument they ‘play’. While instruments are composed of natural and/or manufactured materials, the vocal instrument is a unique, complex and wholly organic structure located inside the living human body.” (Hargreaves, 2014, p.166). A investigação revelou que, por se tratar de uma experiência humana universal, a prática vocal tende a ser percecionada como algo

natural e acessível, não exigindo, à partida, investimento em formação especializada. Uma das entrevistadas observa, por exemplo, que não é necessário pagar aulas para cantar, já que todas as pessoas cantam no seu dia-a-dia. De facto, o canto é frequentemente visto como a forma mais imediata e comum de fazer música, precisamente por não requerer a aquisição de um instrumento externo. No entanto, essa percepção de naturalidade contrasta com a complexidade inerente ao controlo vocal. Sendo um instrumento interno, a voz apresenta uma elevada variabilidade ao nível do timbre, da afinação e de outras características que serão discutidas mais à frente. Esta instabilidade entra em conflito com a percepção inicial de que cantar é simples. Como resultado, o cantor depara-se com o desafio de dominar um instrumento sensível e pouco previsível, cuja variabilidade é muitas vezes mal compreendida ou pouco aceite, especialmente em contextos exigentes como o jazz (Hargreaves, 2014).

Derivado da natureza biológica da voz, os cantores estão restringidos a fontes limitadas de *feedback* motor, ou seja, da informação sensorial que o corpo fornece durante a execução de uma ação. Como refere Shapiro (2016, p.73): “The singers have no buttons to push or strings to pluck. Instead, we only have our ears and voices.” Ao contrário dos instrumentistas, que podem contar com *feedback* visual e tátil através do contacto direto com o instrumento, os cantores dependem quase exclusivamente do *feedback* auditivo, sendo o *feedback* cinestésico, por norma, menos fiável e preciso. No contexto da improvisação vocal, Hargreaves (2014) destaca que o *feedback* auditivo se torna particularmente relevante, sublinhando a importância da audição, tanto externa como interna, enquanto mecanismo essencial para o desenvolvimento técnico e expressivo. A autora conclui que o papel da *audiation*, (conceito criado por Edwin Gordon em 1980, que “significa a capacidade de ouvir e compreender musicalmente quando o som não está fisicamente presente”, por outras palavras a capacidade de ouvir internamente) é especialmente relevante para os cantores, pois o ouvido interno assume um papel determinante no processo da afinação pré-fonatória, ou seja, na preparação do som antes da sua emissão (Hargreaves, 2014; Caspurro, 2007, p.6).

A investigação mostra também que cantores iniciantes na improvisação tendem a apoiar-se mais em ideias auditivas do que em estratégias baseadas em teoria musical, como por

exemplo, o uso de “notas-alvo”. Estas estratégias teóricas revelam-se muitas vezes mais difíceis de aplicar devido às limitações do *feedback* motor, nomeadamente à ausência de sinais físicos claros que ajudem a localizar a altura dos sons, exigindo que o cantor ouça previamente as notas para as poder emitir com precisão. Por este motivo, o trabalho auditivo deve ser priorizado face a uma abordagem excessivamente teórica. Hargreaves refere ainda que “The results show beginner vocal improvisers have a higher probability of learning by ear than instrumentalists. Conversely, instrumentalists are more than twice as likely to start improvising by aiming to use goal notes.” (Hargreaves, 2014, p.108). Uma das entrevistadas confirma esta ideia ao afirmar:

If you study theory and you're an instrumentalist, to some extent you can put your fingers in the right place and if you know that this arpeggio goes with this chord, even if your ear isn't really up to understanding why, if you put your fingers in the right place you can play notes that are going to work. Whereas I think with vocalists you have to hear what's happening because otherwise you can't physically make your voice go to the right notes. In that way I think that there probably has to be a more advanced level of aural development and acuity before a vocalist can really successfully improvise. (Hargreaves, 2014, p.109).

Os próprios instrumentistas reconhecem a importância de cantar como um desafio e como ferramenta para melhorar a sua prática improvisativa. Lee Konitz (2007) refere:

Singing will put you more immediately in touch with what you're hearing. It's harder to sing mechanically - at least for a nonsinger. I think so. But hearing in your inner ear is the first step (...) Chet Baker sang, or played, what he could hear, and so he sounds like himself in both cases. Singing is the main instrument, there's nowhere to hide. (Hamilton, 2007, p.108)

No mesmo sentido, Berliner (1994) acrescenta: “Fred Hersch is not really sure which ‘comes first, the singing or the playing, but it’s the same thing really.’ He teaches his students that ‘any jazz player should be able to scat sing his solo.”, reforçando esta ideia com uma referência à tradição dos músicos de New Orleans:

Indeed, early New Orleans musicians cautioned, ‘If you can’t sing it, you can’t play it.’ The argument is that while it may be possible to perform phrases on an instrument mechanically, by translating representations like chord symbols directly into finger patterns without pre-hearing the sounds for which they stand, singing requires that artists both grasp ideas firmly in their imaginations and invest them with expressive qualities. (Berliner, 1994, p. 227,228).

Relativamente a este aspeto, os cantores têm uma vantagem, uma vez que não necessitam de traduzir as suas ideias musicais para um instrumento externo, o que os pode afastar, em certa medida, da dependência de construções teóricas que, para os instrumentistas, são muitas vezes indispensáveis à execução.

Para além destas particularidades, existem ainda fatores que acentuam a vulnerabilidade do cantor em comparação com outros músicos. Como refere Sá (1997), o som produzido por um instrumento é percebido por todos da mesma forma, enquanto o som da própria voz é ouvido de forma diferente por quem a emite: “Ninguém se ouve a si próprio como os outros o ouvem, e esse é um fenómeno puramente físico. Cada qual se ouve sobretudo através de condução óssea, e só muito reduzidamente por condução aérea.” (Sá, 1997 apud Oliveira, 2017, p.9,10). Esta discrepância compromete a percepção exata do som produzido. Outras implicações relevantes dizem igualmente respeito à fisiologia do corpo, nomeadamente o facto de o desempenho vocal ser fortemente influenciado por fatores físicos e emocionais. Uma simples constipação pode comprometer o timbre, a dicção e a afinação. Do mesmo modo, estados emocionais como o medo, a ansiedade ou a tristeza afetam o controlo respiratório e a estabilidade da emissão vocal. A vulnerabilidade da voz, aliada ao preconceito que muitas vezes recai sobre os cantores de

jazz enquanto improvisadores, contribui para o desenvolvimento de um forte medo de errar (Forbes,2021).

Forbes (2021) dedica o primeiro capítulo do seu artigo *Giving voice to jazz singers' experiences of flow in improvisation* à crítica de vários investigadores que desvalorizam o papel dos cantores enquanto músicos improvisadores. No seu discurso, faz referência a Hargreaves (2014), que relata que “alguns músicos de jazz e certos educadores veem os cantores como improvisadores de baixo desempenho em comparação aos instrumentistas”. Acrescenta ainda que MacDonald e Wilson (2005) optaram por excluir cantores do seu estudo sobre “identidades de músicos de jazz”, justificando essa decisão com a ideia de que os cantores desempenham “um papel musical menos improvisado”, e salienta que “outros especulam que simplesmente não existem muitos cantores improvisadores competentes.” Por conseguinte, é fácil compreender que estudantes de canto que contactem com este tipo de discursos possam sentir uma maior pressão para não falhar, numa tentativa de serem reconhecidos como músicos competentes. Bengmark (2022, p.11) afirma: “I think unless you're practiced at self-forgiveness, and practiced at letting go of self-judgment, improvised performance can be very stressful. It becomes hard to stay focused in the present moment if you're always judging your ‘mistakes’.”

No estudo de Forbes, a autora procurou compreender de que forma os cantores de jazz vivenciam a improvisação, estabelecendo uma ligação com o *flow*, ou estado de fluxo, um conceito criado por Mihaly Csikszentmihalyi para descrever: “moments when our consciousness intensifies, our self-consciousness disappears, and we perform at our best” (Csikszentmihalyi, 2009, 2016, apud Sutton, 2025). Apesar de durante as entrevistas não ter havido qualquer referência específica à palavra *flow*, curiosamente todos recorreram à palavra para descrever o estado emocional em que se encontram quando a improvisação lhes corre bem. O estado de fluxo, caracterizado por uma concentração profunda, uma sensação de suspensão do tempo e uma fluidez natural do discurso musical, está extremamente associado a um sentimento de conforto e felicidade. Para que este estado seja alcançado, é necessário que existam condições físicas, mentais e ambientais favoráveis. Como a autora refere “Jazz improvisation inevitably involves making mistakes”, o que pode afetar a autoconfiança do músico, desencadeando pensamentos

negativos e avaliações autocríticas que dificultam a entrada no estado de fluxo. Esta frustração pode originar uma perda de motivação e, a longo prazo, o desinteresse pela improvisação, um fenómeno que deve merecer especial atenção por parte dos educadores de jazz (Forbes, 2021, p.5).

Hargreaves (2014) aponta que o reconhecimento das diferenças entre instrumentistas e cantores ainda não se reflete nos modelos pedagógicos do ensino do jazz. De acordo com a autora, os currículos académicos continuam, em grande medida, a negligenciar as especificidades da voz como instrumento, oferecendo escassas, ou mesmo inexistentes, adaptações às necessidades singulares dos estudantes de voz. Em vez disso, os cantores são instruídos a agir mais como instrumentistas, numa tentativa de colmatar um atraso percebido na realização da improvisação de jazz vocal. Esta estratégia revela-se ineficaz, pois ignora o facto de que aplicar métodos idênticos a instrumentos de natureza distinta não gera, necessariamente, os mesmos resultados. Assim, Hargreaves defende que qualquer tentativa de corrigir esta diferença deverá ser precedida por uma análise aprofundada das características próprias do instrumento vocal. Cherilee Walker (2005) complementa esta crítica, sublinhando que a voz humana, por ser um instrumento interno, exige metodologias que não dependam de referenciais visuais ou táteis, como o dedilhado de teclas ou posições das mãos. Torna-se, portanto, evidente a necessidade de investigação adicional no domínio da improvisação de jazz vocal, com o objetivo de desenvolver estratégias pedagógicas mais eficazes, que permitam aos cantores responder com maior rapidez e precisão a estímulos harmónicos específicos.

De seguida, irei apresentar as estratégias pedagógicas para o estudo da improvisação vocal, mais frequentemente utilizadas e apresentadas em livros e currículos académicos.

2.3 Improvisação Vocal: abordagens e estratégias pedagógicas

Conforme exposto no primeiro subcapítulo, a improvisação vocal está presente desde os primórdios do jazz, desenvolvendo-se gradualmente como uma forma de expressão artística adotada por inúmeros cantores. Com o surgimento das escolas e a consequente academização do jazz, procurou-se sistematizar a improvisação de forma teórica, visando permitir que iniciantes pudessem desenvolver competências para improvisar sobre estruturas harmônicas, nomeadamente sobre os *standards* de jazz. Para tal, escolas e educadores desenharam métodos e definiram pontos-chave a trabalhar com os seus alunos (Biasutti, 2017).

Neste subcapítulo, abordo alguns dos principais aspetos identificados em livros e artigos dedicados à improvisação vocal jazzística, assim como os objetivos gerais presentes nos planos curriculares de algumas escolas e conservatórios portugueses.

A improvisação pode ser definida como uma atividade criativa e espontânea, criada em tempo real. No caso da improvisação idiomática, o objetivo consiste em criar melodias que funcionem sobre uma estrutura harmónica pré-existente, de acordo com um idioma concreto. Biasutti (2017) refere que a improvisação é uma das formas mais complexas do comportamento criativo, citando Beaty (2015, p. 109), que explica que o músico improvisador gere simultaneamente vários processos em tempo real, como a criação e avaliação de sequências melódicas e rítmicas, interagindo com os restantes músicos, sempre com o intuito de criar música apelativa.

Michele Weir (2015), no artigo *The Scat Singing Dialect – An Introduction to Vocal Improvisation*, refere que a improvisação vocal no jazz é muitas vezes entendida como sinónimo de *scat singing* ou *scatting*, sendo semelhante à improvisação instrumental na medida em que o intérprete cria espontaneamente linhas melódicas sobre a progressão harmónica de uma canção. De acordo com a autora, os principais objetivos musicais dos cantores e dos instrumentistas são: 1. improvisar linhas melódicas criativas que funcionem dentro da progressão de acordes (conhecidos como *changes*); 2. tornar a improvisação ritmicamente interessante; e 3. soar de forma conversacional, como se o improvisador estivesse a contar uma história criada no momento. Apesar de estabelecer

estes paralelismos entre cantores e instrumentistas, Weir, tal como Hargreaves, posteriormente sublinha diferenças fundamentais em vários aspetos entre a improvisação vocal e a instrumental, sobretudo no que diz respeito às suas necessidades pedagógicas específicas. Entre essas diferenças, destaca-se, em primeiro lugar, a utilização do *scat* como forma de articulação pelos cantores, sendo o desenvolvimento de um vocabulário e “repertório” de sílabas uma tarefa indispensável e que não deve ser subestimada, pois sem domínio confortável sobre essa articulação, o cantor estará em desvantagem na expressão das suas ideias musicais. Em segundo lugar, os cantores necessitam de um treino auditivo mais avançado e rigoroso, uma vez que, ao contrário dos instrumentistas que podem recorrer ao conhecimento técnico para executar as ideias, os cantores precisam de ouvir internamente cada nota antes de a emitirem.

De acordo com Weir (2015) e Biasutti (2017), a improvisação no jazz desenvolveu-se, historicamente, num contexto oral e informal, em que a aprendizagem acontecia sobretudo através da escuta ativa, da imitação e interação em performances ao vivo. Esta tradição privilegiava o ouvido e a transmissão cultural entre músicos, tornando o desenvolvimento da improvisação uma prática natural e intuitiva. No entanto, com a introdução do ensino formal do jazz nas academias, esse modelo deu lugar a um ensino formalizado, baseado em currículos estruturados, exercícios técnicos e fundamentos teóricos baseados na instrução. Foi apenas no final da década de 1940 que o jazz começou a ser ensinado em instituições de ensino, inicialmente com foco quase exclusivo nos instrumentistas. O ensino só se consolidou verdadeiramente a partir da década de 1970, mantendo, ainda assim, a vertente vocal numa fase embrionária. Este método de ensino, centrado no domínio da “gramática” do jazz (escalas, arpejos, acordes e progressões harmónicas), afastou-se de práticas orais e informais anteriormente valorizadas. Embora esta academização tenha contribuído para a legitimação do jazz no meio académico, resultou também numa certa perda da espontaneidade e da oralidade que caracterizavam a tradição jazzística (Biasutti, 2017).

Tendo em conta os aspetos e exercícios propostos em livros como *Scat!: Vocal Improvisation Techniques*, e *Vocal Improvisation: An Instru-Vocal Approach for Soloists, Groups, and Choirs*, de Bob Stoloff; *Hear It and Sing It*, de Judy Niemack; *So*

You Want to Sing Jazz, de Jan Shapiro; *Jazz Vocal Techniques*, de Anne Farnsworth; bem como em artigos como *The Scat Singing Dialect: An Introduction to Vocal Jazz Improvisation*, de Michelle Weir, e nos planos curriculares de várias escolas e conservatórios em Portugal, destacam-se os seguintes pontos na aprendizagem da improvisação vocal:

1. Transcrições de solos;
2. Domínio das escalas e a sua aplicação prática;
3. Estar confortável com a harmonia, ouvir as progressões harmónicas (*changes*), cantar as tónicas e fundamentais, desenvolver e cantar *guide-tone lines*¹⁵;
4. Exploração do ritmo, articulação e vocabulário silábico (*scat*);
5. Desenvolvimento e repetição de motivos melódicos e rítmicos, praticando-os em todas as tonalidades;
6. Prática com *play-alongs*¹⁶ e em contextos ao vivo, como *jam sessions*¹⁷

A transcrição de solos é referida por inúmeros músicos, pedagogos e investigadores como uma das formas mais eficazes de absorção de linguagem musical. Quando praticada com regularidade, esta técnica pode trazer resultados muito positivos, especialmente para estudantes com menor familiaridade com o jazz. É frequentemente comparada à aprendizagem de uma nova língua, como refere Berliner: “Just as children learn to speak their native language by imitating older competent speakers, so young musicians learn to speak jazz by imitating seasoned improvisers” (Berliner, 1994, p. 95). A transcrição permite adquirir um vocabulário musical, que poderá ser posteriormente usado na construção de frases improvisadas.

Weir (2015) reforça a importância da transcrição, salientando o seu valor pedagógico, pois requer escuta repetida e permite a absorção de material melódico, rítmico e

¹⁵ Linhas com notas guia

¹⁶ Gravações de áudio que servem para acompanhar o músico

¹⁷ Reunião informal de músicos que se juntam para tocar música, geralmente sem ensaio prévio ou partituras (Pinheiro, 2011).

harmónico que vai sendo interiorizado ao longo do processo. Para a autora, no caso dos cantores, poderá ser suficiente cantar os solos, dispensando a transcrição escrita, desde que sejam replicados com a maior precisão possível. Nesta perspetiva, o objetivo não é apenas reproduzir a melodia, mas também imitar as subtilezas do estilo, da sensação rítmica, da articulação, do vibrato, do fraseado e até da cor tímbrica. Para Art Farmer, a transcrição no seu sentido literal (escrever nota a nota) é relevante por permitir uma análise mais aprofundada da relação entre a melodia e a harmonia. Como refere, após uma transcrição: “(...) I would learn, ‘Well, you can do this at this time. You can do that at that time.’ It was like getting your vocabulary straight.” (Berliner, 1994, p. 95). Konitz partilha desta perspetiva, defendendo que a aprendizagem de solos é essencial e deve incluir ouvir, cantar, tocar, escrever e analisar. Este mesmo processo deve ser aplicado também aos nossos próprios solos, permitindo-nos confrontar aquilo que tocamos com aquilo que estudamos (Berliner, 1994; Hamilton, 2007). Na dissertação de mestrado “O papel da transcrição no desenvolvimento de competências rítmicas – swing”, Francisco Andrade concluiu que a transcrição é “de suma importância para o músico em qualquer estágio da sua formação”, e reforçou que através dos exercícios propostos no estudo, os alunos perceberam “os elementos característicos do fraseado” e ganharam “consciência de todo o processo. Aos poucos, foram desenvolvendo a capacidade auditiva, técnica, memorização e musicalidade, que, não fazendo parte diretamente do estudo, foram uma consequência do mesmo por estarem inerentes ao processo da transcrição.” (Andrade, 2019, p.102).

O estudo de escalas e modos está presente em praticamente todos os livros e artigos sobre improvisação vocal que indiquei anteriormente e em todos os planos curriculares que consultei. A importância das escalas reside no facto de que, se os cantores as dominarem, será mais fácil criar melodias sobre determinados acordes, reduzindo a probabilidade de cantar notas fora da harmonia. Segundo Stoloff (1996), a improvisação melódica exige familiaridade com uma variedade de escalas que sirvam de base para percorrer uma sequência de acordes, designada por progressão. O autor afirma: “The most important melodic consideration is, of course, singing the correct notes on each chord” (Stoloff, 1996, p. 55). Stoloff propõe uma sequência progressiva de exercícios que inclui: (1) tocar o acorde e cantar a escala correspondente; (2) cantar arpejos com as notas principais da

escala; (3) praticar padrões tradicionais a partir da tônica; e (4) improvisar frases curtas de forma livre (*rubato*), até se estar confortável com a tonalidade. Contudo, esta técnica teórica pode influenciar músicos iniciantes a improvisar de uma forma “rígida” e pouco expressiva, reproduzindo apenas escalas em vez de frases melódicas com intenção musical e direção, sem exprimir nenhuma emoção ou intuição (Oliveira, 2017).

Dedicar tempo ao estudo da harmonia dos *standards* é fundamental para a fluidez de um solo improvisado, permitindo que os cantores se sintam suficientemente confortáveis, sem depender exclusivamente da intuição. Weir (2015), no âmbito deste tipo de exercícios, explica que o primeiro objetivo é conseguir identificar auditivamente a tônica (ou fundamental) de cada acorde da progressão, uma tarefa mais desafiante do que parece. As tônicas são determinantes na definição de uma progressão harmónica e, por isso, merecem atenção e tempo de prática, a partir daí, pode-se improvisar em torno dessas tônicas, acrescentando graus vizinhos. A autora também sugere cantar as três primeiras notas da escala correspondente a cada acorde e, posteriormente, trabalhar os arpejos ascendentes e descendentes. Quando os sons das tônicas, das 3^{as}, 5^{as} e 7^{as} estão já consolidados, torna-se mais fácil organizar ideias de forma horizontal, aproximando os exercícios da prática final. Para tal, pode-se praticar com *guide-tone lines*, que consiste em criar linhas melódicas a partir de notas-alvo, geralmente a 3.^a e a 7.^a de cada acorde (ou 5^{as}, no caso de serem alteradas) conectando-as através de movimentos próximos. Como Hal Crook explica, estas linhas ajudam a delinear bem a harmonia, ao mesmo tempo que reforçam a memorização auditiva dos sons importantes de cada acorde (Crook, 1991, p.48).

Pedagogos como Bob Stoloff e Michele Weir desenvolveram uma série de exercícios e explicações centradas no estudo de escalas, modos e sobretudo no ritmo, articulação e uso de sílabas *scat*. Estes exercícios abordam, entre outros aspetos, que sílabas funcionam melhor em determinados contextos rítmicos, propondo variações que contribuem para um fraseado mais interessante, uma vez que existe uma tendência natural para privilegiar o conteúdo melódico, afastando a componente rítmica para segundo plano. Estes autores também fornecem *play-alongs* de apoio aos exercícios, incentivando a prática desses elementos no estudo individual. Os materiais de estudo são, sem dúvida, extremamente

importantes no desenvolvimento da aprendizagem, no entanto, como referido num estudo de Bengmark, a sua eficácia depende da forma como são posteriormente aplicados: “It’s important to practice ear training and other skills like scales, licks, etc., but use them in a creative way in the present situation.” (Bengmark, 2022, p.10).

Num estudo com estudantes universitários de música, Johanssen (2016) observou que, embora os participantes demonstrassem um elevado grau de consciência teórica relativamente à harmonia, escalas, conceitos de composição, estruturas, formas e outros conhecimentos musicais, este domínio teórico parecia constituir uma pré-condição para uma posterior exploração e envolvimento com abordagens mais experimentais. (Bengmark, 2022, p.3). Por outro lado, autores como Kratus e Volz defendem a importância da exploração do instrumento como ponto de partida para o desenvolvimento da improvisação, devendo ser incentivada desde cedo no contexto educativo: “Giving students time to explore the sounds they can make with their instruments and voices is the first step to helping them become successful improvisers” (Volz, 2005, p. 50).

Esta análise levanta uma questão central sobre os métodos através dos quais o ensino formal do jazz tem sido estruturado. Biasutti (2017) acredita que o ambiente de aprendizagem deve ser pensado de modo a incluir métodos como a aprendizagem pela prática, a aprendizagem indutiva, o pensamento crítico e o desenvolvimento da criatividade, enfatizando que o foco deve estar na qualidade dos processos.

2.4 O papel e relevância da melodia de um *standard* no estudo da improvisação

Do ponto de vista prático, a improvisação pode ser uma experiência assustadora, intimidante e até stressante, por estar frequentemente associada à ideia de que é necessário criar algo completamente novo a partir do zero. No caso dos cantores, a ausência de *feedback* motor pode intensificar estas sensações, e ainda o medo de errar (Konitz, 1985; Bengmark, 2022). Com base na minha experiência enquanto aluna, estagiária e professora, posso constatar que quando a improvisação é diretamente associada ao domínio do conhecimento teórico, a sua prática pode tornar-se mais difícil para quem está a iniciar-se no canto ou na execução de um instrumento, sobretudo se ainda não tiver adquirido competências musicais básicas. Nestes casos, é comum que o estudante sinta que não está preparado para improvisar, sobretudo pela pressão e medo de errar.

Na improvisação idiomática do jazz, é habitual improvisar-se sobre uma estrutura harmónica estabelecida, após a exposição do tema. Considerando que a melodia da canção funciona com a harmonia, coloca-se a questão: por que motivo se insiste tanto na aprendizagem de escalas e acordes isolados numa fase inicial? Não será mais intuitivo para o aluno começar o processo improvisativo a partir daquilo que já consegue cantar, ouvir e que sabe que resulta musicalmente?

A escola de Lennie Tristano sustenta precisamente esta ideia, defendendo que a melodia constitui a informação mais relevante e é um excelente ponto de partida para a improvisação. Tristano era um defensor convicto da interiorização das melodias dos *standards* antes de qualquer tentativa de improvisação. Nas suas aulas, os alunos não eram autorizados a improvisar sem antes realizarem uma prática rigorosa de memorização e estudo das melodias, complementada com outros exercícios fundamentais. Só após a assimilação integrada desses elementos é que poderiam iniciar o caminho da improvisação. Independentemente do instrumento, Tristano pedia aos seus alunos que tocassem lentamente a melodia com um metrónomo, sem qualquer acompanhamento harmónico. Muitos relataram que este processo lhes permitiu ouvir as suas próprias ideias melódicas, transformando a melodia preexistente numa fonte direta para a improvisação (Shim, 2007).

Dois dos seus discípulos mais reconhecidos, Warne Marsh e Lee Konitz, perpetuaram este método nas suas práticas pedagógicas. Warne Marsh esperava que os seus alunos fossem capazes, em primeiro lugar, de interpretar uma melodia de forma convincente. O passo seguinte consistia em improvisar a partir dessa mesma melodia, sendo posteriormente introduzida a consciência da harmonia e das restantes notas, sem nunca perder de vista que todo o processo deveria partir da melodia (Shim, 2007, p. 144-145). Por sua vez, Lee Konitz afirma: “My approach, when I’m talking to a player who’s beginning, is that they shouldn’t even think of the chord progressions – just play on the melody for a while, and then add the chord progressions.” (Hamilton, 2007, p. 117). Acrescenta ainda: “(...) first and foremost you have to adhere to the song for a much, much longer period of time. You have to find out the meaning of embellishment before going on to try to create new melodies.” (Hamilton, 2007, p. 115).

Este processo de estudo revela-se igualmente eficaz como guia para o seguimento da estrutura dos temas. A cantora Sheila Jordan refere: “(...) I learned that as long as I keep the melody of the tune in my head subconsciously, I never get lost.” (Shim, 2007, p. 145). Lou Donaldson partilha da mesma perspetiva: “Keeping the melody in mind, you always know where you are, even when you play intricate things.” (Berliner, 1994, p. 170). Hal Crook reforça esta ideia ao afirmar:

Once a song's melody has been learned (memorized) through repeated playing, it functions in the mind's ear much like a musical compass, guiding the improviser through the form and chord progression (harmony) of the song. This is an important advantage to have before trying to solo on a tune since it greatly reduces the chances of losing your place while improvising. And if you do get lost, finding your place in the song's form will be much easier if you can hear the song's melody while listening to the harmony (which is often outlined or implied by the melody). (Crook, 2012, p. 23)

A valorização da melodia como ponto de partida para a improvisação reflete a conceção horizontal que Tristano tinha deste processo. Para ele, o *bebop* deveria ser entendido

como o desenvolvimento de uma linha melódica contínua, sendo os solos de Lester Young um exemplo muito claro dessa abordagem linear. Em contraste, uma improvisação centrada sobretudo na harmonia pode dar origem a solos baseados em relações verticais, o que, do ponto de vista melódico, poderia tornar-se menos interessante (Shim, 2007). Como afirma Konitz: “Jazz tunes are great vehicles. They are forms that can be used and reused. Their implications are infinite.” (Berliner, 1994, p. 88)

A variação melódica era uma prática muito comum entre os cantores de *blues*, funcionando como uma forma primária de improvisação. Michele Weir sublinha: “Melody variation is an excellent way to begin the practice of vocal improvisation; it is a sure path to getting anyone scatting quickly and easily.” (Weir, 2015, p. 30). Por sua vez, Berliner (1994) destaca que as referências à melodia funcionam como elo de ligação entre o solo e o tema original, reafirmando a identidade da composição e trazendo ao solo características específicas. É precisamente isso que, segundo Lee Konitz, faz com que as improvisações em diferentes temas soem realmente diferentes, sobretudo quando partilham estruturas harmônicas semelhantes, ou mesmo iguais como é o caso dos *Blues*.

Desta forma, este método de aprendizagem mostra-se um ótimo ponto de partida para o estudo da improvisação. Desde logo, contribui para resolver algumas dificuldades típicas no início desta prática, especialmente no caso de cantores, cuja improvisação depende inteiramente do ouvido interno. Por um lado, desmistifica medos e inseguranças, ao trazer uma base sólida e segura, libertando o estudante da obrigação de criar a partir do vazio ou da dependência exclusiva de escalas e fórmulas (*licks*). Por outro, funciona como um guia de apoio, prevenindo perdas na estrutura harmônica, algo que, quando guiado apenas pela intuição, pode dificultar a percepção do início e fim de cada estrutura. Por fim, contribui para atenuar a ansiedade inerente a uma prática que deveria estar intrinsecamente associada à liberdade criativa e ao prazer de tocar.

3. Metodologia da Investigação

Considerando a informação recolhida sobre o ensino da improvisação, em especial sobre o uso da melodia como recurso para a aprendizagem e desenvolvimento da improvisação, procurei responder às perguntas de investigação através de uma abordagem prática. Em primeiro lugar, através da observação de aulas no Curso Profissional de Jazz da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN), analisei de que modo a improvisação era abordada e trabalhada em contexto de sala de aula, avaliando igualmente as competências dos alunos. Em segundo lugar, a partir de propostas de músicos e pedagogos como Lee Konitz e Hal Crook, elaborei uma série de exercícios que apliquei ao longo de nove aulas com alunas da mesma instituição. Posteriormente, esses mesmos exercícios foram testados com dois alunos da Escola Superior de Música de Lisboa (ESML) e com uma aluna particular iniciante. Desta forma, foi possível abranger três contextos pedagógicos distintos, permitindo aferir em que medida os exercícios podem ser transversais às várias fases de aprendizagem.

3.1 Investigação-Ação

Kurt Lewin, considerado um dos pais fundadores da investigação-ação, descreve-a como um processo cíclico, que comporta as fases seguintes: planificação, ação e avaliação (Kemmis & McTaggart, 1992, apud Cardoso, 2014). Posteriormente, este modelo foi reformulado “no sentido de uma maior especificação dos passos envolvidos, sendo, atualmente, descrito como ‘uma espiral autorreflexiva de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão’” (Kemmis, 2007, p. 168, apud, Cardoso, 2014, p.31). Segundo Ana Paula Cardoso, a investigação-ação conquistou uma grande popularidade no campo da educação e da formação de professores, em grande parte por constituir uma alternativa à investigação tradicional, “aliando a pesquisa à transformação da realidade educativa, e ao consequente desenvolvimento de competências profissionais e pessoais do professor” (Cardoso, 2014, p.33).

Partindo dos princípios da investigação-ação, o estudo estruturou-se em dois momentos distintos: a observação de noventa aulas de três alunas da EAMCN e a realização de dezasseis aulas com seis alunos de níveis diferentes. Neste processo, recorri, numa

primeira fase, a parâmetros de observação previamente estabelecidos com o intuito de identificar problemas relacionados com o ensino e a aprendizagem da improvisação no caso das três alunas do conservatório. Com base nessa análise, desenvolvi estratégias e exercícios que pudessem responder a essas dificuldades e, simultaneamente, investigar o potencial da improvisação com base na melodia como recurso pedagógico.

Em coerência com este modelo de investigação, optei por uma metodologia qualitativa, recorrendo a diários de aula e a gravações de áudio, recolhidos tanto nas aulas que observei como naquelas que lecionei. No caso dos alunos da ESML e ensino privado, os dados resultam exclusivamente das aulas que conduzi. As três alunas do conservatório participaram, cada uma, em três horas letivas dedicadas à aplicação dos exercícios desenvolvidos; os dois alunos do ensino superior realizaram duas horas de trabalho, distribuídas por diferentes sessões; e, por fim, a aluna do ensino particular teve um total de três horas de acompanhamento.

A opção por uma abordagem qualitativa justifica-se pelo seu foco na compreensão precisa de processos, significados e dinâmicas pedagógicas. Como refere Iolanda Évora (2006),

(...) em ciências sociais, a pesquisa qualitativa preocupa-se com um nível da realidade que não pode ser quantificado, ou seja, 'trabalha com um universo de significados, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenómenos e não podem ser reduzidos a operacionalizações de variáveis' (Minayo, s.d; apud Évora, 2006, p.7)

Neste sentido, o interesse recai sobre fenómenos que, embora não possam ser medidos, “merecem ser conhecidos e interpretados”, como salienta a psicóloga social Arakcy Martins Rodrigues (Évora, 2006, p. 7).

3.2 Parâmetros de observação

3.2.1 Observação de aulas na EAMCN

Optei por pré-estabelecer alguns parâmetros para a observação das aulas na EAMCN, com o intuito de, posteriormente, desenvolver exercícios adaptados a cada aluna, considerando as suas especificidades individuais.

O primeiro parâmetro teve como foco a abordagem da professora em relação ao ensino da improvisação. Pretendia compreender com que regularidade abordava a improvisação nas suas aulas e de que forma o fazia.

Num segundo ponto, mais centrado nas alunas, procurei perceber se estas demonstravam à-vontade com os conteúdos propostos nos livros de improvisação que analisei e nos planos curriculares, nomeadamente no domínio da linguagem do jazz, escalas, modos, transcrição, capacidade de delinear bem a harmonia e de seguir as estruturas dos temas sem se perderem.

Procurei ainda observar aspetos relacionados com a criatividade, espontaneidade, capacidade de resposta auditiva, relação com o ouvido e com o instrumento, e perceber se recorriam mais a um processo racional ou intuitivo durante a improvisação. Por fim, considerei relevante verificar a eventual presença de medos ou ansiedades associadas à prática da improvisação, por se tratarem de fatores ligados à motivação ou à sua ausência.

3.2.2 Aulas lecionadas nos três contextos pedagógicos

Para as aulas que lecionei, tive como principal objetivo observar de que forma os alunos pensavam no momento da improvisação, se de uma forma racional, intuitiva ou uma combinação de ambas. Pretendia também perceber se aplicavam, de forma consciente ou inconsciente, os conhecimentos teóricos previamente adquiridos, nomeadamente o uso de escalas específicas, frases melódicas de solos estudados e, de forma espontânea, a utilização da melodia como ponto de partida ou recurso para as suas ideias.

Paralelamente, analisei a capacidade de resposta auditiva dos alunos, o seu grau de conforto e familiaridade com a harmonia e estruturas dos temas, e ainda, avaliei o nível

de autonomia na improvisação, por exemplo, a capacidade de improvisar sem o apoio de uma base harmónica, *acappella*.

Neste seguimento, procurei verificar se a melodia dos *standards*, aliada aos exercícios propostos, poderia efetivamente constituir uma ferramenta útil no desenvolvimento e na exploração da improvisação dos alunos.

3.3 Alunos selecionados

Uma vez que irei apresentar três contextos distintos de alunos, e sendo esta uma apresentação anónima individual, optei por utilizar os seguintes códigos para os identificar:

1. Alunas da EACMN/Conservatório (C): C1; C2; C3
2. Alunos da ESML/Superior (S): S1; S2
3. Aluna iniciante/ Privada (P): P

Como lecionei as aulas às mesmas alunas que observei no contexto da unidade curricular de Estágio do Ensino Especializado (EEE), estas já foram descritas na primeira parte do presente relatório. Assim, farei aqui apenas um resumo e acrescentarei informações que considero relevantes para as suas caracterizações.

Aluna C1 - Está no 10.º ano e tem 17 anos. Mudou-se recentemente para Portugal e não teve qualquer formação musical antes de ingressar no curso profissional. A ausência de conhecimentos musicais e teóricos básicos traduziu-se em dificuldades na assimilação de alguns conteúdos, nomeadamente ao nível da teoria e do treino auditivo. A nível técnico, iniciou o estudo da voz do zero, mas revelou sempre uma postura empenhada e motivada para melhorar, especialmente no que diz respeito à afinação, colocação vocal e respiração. O seu contacto com o jazz teve início com o curso, não tendo previamente qualquer repertório ou vocabulário estilístico do género.

Aluna C2 - Tem 16 anos e frequenta o 11.º ano, o segundo do curso. Nunca teve formação musical antes de entrar na escola, embora já ouvisse jazz, demonstrando interesse pela música da era do *swing* e por cantoras como Ella Fitzgerald e Sarah Vaughan. Apesar do

seu entusiasmo pelo estilo, a ausência de bases técnicas e teóricas por vezes afetava a sua confiança e motivação. O mesmo se verificava no âmbito da improvisação, embora demonstrasse gosto, sensibilidade auditiva e intuição, ainda sentia insegurança na prática. Era, contudo, visível o seu empenho e dedicação no processo de aprendizagem.

Aluna C3 - Tem 17 anos e frequenta também o 11.º ano. À semelhança das anteriores, não teve formação musical antes do curso, tendo desenvolvido os seus conhecimentos técnicos e teóricos exclusivamente no contexto escolar. Apesar da sua evidente musicalidade e facilidade auditiva, revelou ao longo do ano alguma desmotivação relativamente ao curso e à prática vocal, colocando-se frequentemente num patamar inferior ao das colegas, por falta de reconhecimento das suas próprias capacidades. Demonstra gosto pela música de forma geral e aprendeu piano como autodidata, utilizando os conhecimentos adquiridos no curso para se acompanhar. Apresenta algumas dificuldades ao nível da teoria musical, o que, por vezes, abrandava o ritmo das aulas. Contudo, tinha uma enorme criatividade na forma como interpretava e improvisava sobre os temas e uma grande facilidade para improvisar de forma intuitiva (reagindo aos acordes, apesar de não ter qualquer consciência da harmonia).

Aluna S1 - Tem 25 anos e frequenta o segundo ano da licenciatura em Voz na ESML. Procurou-me para aulas de apoio para trabalhar, sobretudo, aspetos técnicos e explorar melhor a improvisação, com o objetivo de se sentir mais segura e confiante. É multi-instrumentista e estuda música desde os 5 anos, tendo formação em saxofone e piano. Antes de iniciar a licenciatura, frequentou algumas aulas de jazz, onde teve oportunidade de explorar a linguagem e a improvisação, assim como de aprender parte do repertório de *standards*. Revela à-vontade com instrumentos harmónicos, nomeadamente piano e guitarra, e demonstra bons conhecimentos de harmonia e leitura musical. Para a aluna, a improvisação é um momento divertido, sendo descrita por ela como “contar uma história sem palavras e sem pensar muito nas notas, ouvindo mais a minha intuição”. No entanto, por vezes, mostrava alguma dificuldade em acompanhar a estrutura harmónica dos temas, em clarificar certas partes da harmonia e em relacionar a melodia dos temas com a improvisação. É, sem dúvida, uma aluna motivada, interessada em desenvolver uma identidade musical própria.

Aluno S2 - Tem 26 anos e encontra-se igualmente no segundo ano da licenciatura, tendo voltado a frequentar a unidade curricular do primeiro ano de Voz, por se ter ausentado durante o segundo semestre do ano anterior. Antes da licenciatura, completou um curso profissional de jazz com especialização em bateria. Possui uma linguagem jazzística interiorizada, fruto do seu percurso formativo e da audição continuada. As suas improvisações revelavam grande fluidez e domínio da linguagem, embora de forma predominantemente intuitiva. Um dos seus principais objetivos era adquirir um maior domínio teórico da harmonia, para que a sua improvisação fosse mais consciente e menos limitada.

Aluna P - Tem 26 anos, é hospedeira de bordo e frequentou aulas privadas de canto comigo. Inicialmente procurou trabalhar o desenvolvimento técnico da voz, mas posteriormente demonstrou interesse pelo repertório de jazz e bossa nova, bem como pela improvisação. Aproveitei esse interesse para integrar alguns exercícios exploratórios nas nossas aulas. A aluna não tinha conhecimentos teóricos musicais, exceto os conteúdos básicos abordados nas aulas (nome das notas, escala maior, diferenças auditivas entre acordes e intervalos). Apesar do entusiasmo, a sua participação foi breve, devido à dificuldade em conciliar as aulas com o seu horário profissional, sendo difícil dar continuidade dos exercícios e à investigação.

3.4 Exercícios

Os exercícios desenvolvidos nas minhas aulas práticas foram ajustados em função das necessidades individuais dos alunos e do respetivo enquadramento académico. No caso das alunas do conservatório, tentei articular a proposta de trabalho com os objetivos específicos da disciplina, selecionando temas que já estavam a estudar e que, por sua vez, estavam a preparar para os recitais finais. Para os alunos da ESML, os próprios escolheram um *standard* para trabalhar os exercícios, o que representou um desafio adicional ao conteúdo que vinham a desenvolver anteriormente, podendo ser encarado quase como um laboratório de experimentação. Relativamente à aluna em regime de aulas particulares, os exercícios foram adaptados de forma a respeitar as suas capacidades, tendo em conta o pouco conhecimento teórico e a falta de familiaridade com o jazz. Dessa forma, escolhi omitir alguns dos exercícios aplicados aos restantes alunos.

Tabela 4- *Standards* estudados pelos alunos

Alunos	<i>Standards</i> Estudados
C1	Straighten Up and Fly Right
C2	No Moon at All
C3	Stella by Starlight
S1	All of me
S2	I remember you
P	Autumn Leaves

Apesar dos alunos se encontrarem em níveis diferentes, utilizei a mesma sequência de exercícios para todos.

Iniciei cada aula com um aquecimento vocal, seguindo todos os modos da escala maior segundo a sequência do campo harmônico da tonalidade, em vez de isolar um modo específico. De seguida, propus um exercício de improvisação livre, com foco na qualidade do som, afinação e aspetos técnicos da voz durante a improvisação. Para este exercício, dava apenas a referência de uma nota, tocando-a no piano como um pedal. A partir dessa nota ou à volta dela, os alunos eram livres de cantar o que quisessem. Após cada improvisação, pedia que comentassem como se sentiram, que dificuldades surgiram e que momentos tinham apreciado mais. Procurei fomentar o diálogo e a reflexão, promovendo a consciência sobre o que estavam a fazer e incentivando a escuta externa. Por vezes, sugeria também propostas específicas para experimentarem na improvisação seguinte, (na apresentação de resultados explicarei a relevância destes exercícios no projeto de investigação).

Depois do aquecimento vocal, passávamos ao trabalho centrado na improvisação dos *standards*. Para isso, comecei por lhes perguntar que versões da música conheciam e quais gostavam mais. Como os exercícios partiam das melodias, seria importante que os alunos tivessem ouvido diferentes versões e formas de as cantar/tocar, não só como referência estética, mas também como ferramenta de memória auditiva.

Começando o trabalho prático da improvisação, segui uma sequência de exercícios que desenvolvi a partir do “10-Step Method” de Lee Konitz e do capítulo “Song Melody” da primeira secção do livro *How to Improvise: An Approach to Practicing Improvisation*, de Hal Crook (1991). Para maior clareza, apresentarei um exemplo prático dos exercícios com base nos primeiros oito compassos do tema “Autumn Leaves”, estudado pela aluna P:

1. Cantar a melodia – Para confirmar se está bem interiorizada e clara;
2. Cantar a exposição do tema – Improvisar 1 chorus – Fazer reexposição;
3. Repetir a mesma ordem do exercício anterior, mas o solo será *acappella*;

Figura 1 Melodia com as Notas-Alvo Assinaladas

The fall - ing leaves drift by my win - dow the au - tumn
 leaves of red and gold I see your

4. Identificar auditivamente as notas-alvo – notas importantes da melodia (fig.1);
 Escreve-las numa nova estrutura e cantá-las repetidamente até a sequência estar memorizada (fig.2);
5. Analisar as notas-alvo em relação à harmonia para haver consciência do que estão a cantar (fig.2);

Figura 2 Notas-Alvo Isoladas com análise dos graus

leaves win - dow
 leaves gold

6. A partir das notas-alvo:

- cantá-las com ritmos e motivos rítmicos diferentes;
- ligá-las com tons próximos, graus conjuntos e aproximações (fig.3);
- arpejar ascendente ou descendente conforme a qualidade do acorde (fig.4);

Figura 3 Tons Próximos, Graus Conjuntos e Aproximações

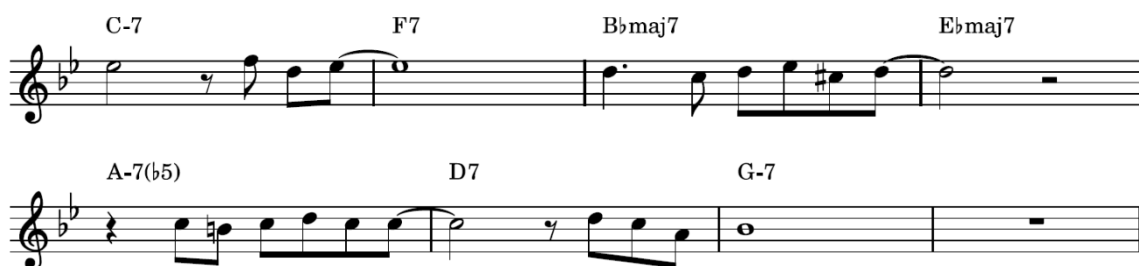


Figura 4 Arpejos Ascendentes e Descendentes



7. Improvisar incorporando a melodia no solo:

- Frase da melodia (azul) – Descansar – Improvisar (laranja), (fig.5);
- Repetir de modo inverso;
- Iniciar uma frase com parte da melodia e desenvolvê-la (fig.6);
- Iniciar uma frase de forma livre e terminá-la com a melodia;

Figura 5 Melodia - Descansar - Improvisar

Musical score for Figure 5, showing two staves of music in 4/4 time with a key signature of two flats. The top staff has four measures with chords C-7, F7, Bb maj7, and Eb maj7. The bottom staff has four measures with chords A-7(b5), D7, and G-7. Blue and orange lines highlight specific melodic phrases in both staves.

Figura 6 Começar com Melodia e Desenvolver

Musical score for Figure 6, showing two staves of music in 4/4 time with a key signature of two flats. The top staff has four measures with chords C-7, F7, Bb maj7, and Eb maj7. The bottom staff has four measures with chords A-7(b5), D7, and G-7. The melody starts with a rest in the first measure and then develops across the subsequent measures.

8. Improvisar livremente e ao sinal (dado por mim) cantar a melodia correspondente nessa parte da estrutura;
9. Voltar a solar *acappella*.
10. Repetir o segundo exercício (Cantar a exposição do tema – Improvisar 1 chorus – Fazer reexposição) e refletir sobre a sequência destes exercícios.

Quanto à aluna P, por ser a primeira vez que estava a praticar e experimentar improvisar sobre uma estrutura harmónica, decidi omitir o exercício *acappella* e o dos arpejos.

4. Análise e Discussão dos Resultados

4.1 Análise das aulas observadas na EACMN

Tal como apresentado no ponto 3.2.1, o primeiro foco de observação incidiu sobre a frequência com que a improvisação era integrada nas aulas de voz das alunas da EACMN, assim como que estratégias e metodologias eram utilizadas pela professora para trabalhar a improvisação. Consoante os conteúdos abordados nas aulas, foi possível identificar com maior clareza as principais dificuldades de cada aluna, assim como alguns desafios comuns de forma mais geral.

Ao iniciar a análise das fichas de observação, tornou-se evidente que seria insuficiente focar-me apenas na frequência com que a professora trabalhava a improvisação. Muitas vezes, as alunas realizavam exercícios que funcionavam como preparação para improvisarem, mas não chegavam efetivamente a improvisar durante essa mesma aula. Perante esta constatação, tornou-se imperativo dividir a análise em duas partes: uma dedicada ao número de aulas que as alunas improvisaram, e outra centrada nos exercícios de preparação, como o desenvolvimento de sílabas *scat*, escalas e modos, aprendizagem das harmonias dos *standards*, *voice leading*, entre outros.

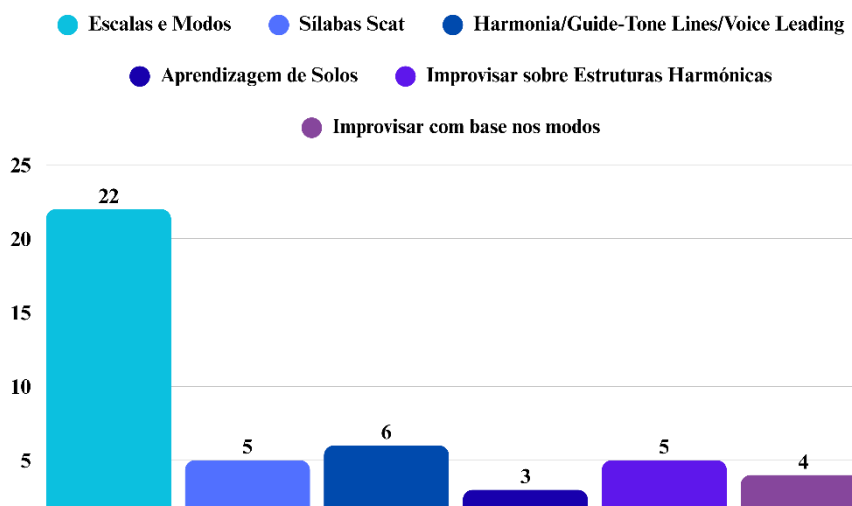
A aluna C1, num total de 30 aulas improvisou em 9 aulas (fig.7).

Figura 7 Número de aulas a improvisar (C1)



Quanto aos conteúdos trabalhados na preparação para a improvisação (fig.8), destacam-se as “Escalas e Modos” que foram estudadas em 22 das 30 aulas. Este número elevado deve-se ao facto de a professora integrar frequentemente o seu estudo no aquecimento vocal, recorrendo à repetição contínua como estratégia para a memorização dos sons característicos de cada escala. Dos restantes conteúdos, alguns deles trabalhados na mesma aula, posso destacar “Sílabas Scat” (5), estudo da “Harmonia/Guide-Tone Lines/Voice Leading” (6), “Transcrição/Aprendizagem de Solos” (3), “Improvisar sobre Estruturas Harmónicas” (5), “Improvisar com base nos modos” (4).

Figura 8 Conteúdos trabalhados no estudo da improvisação (C1)

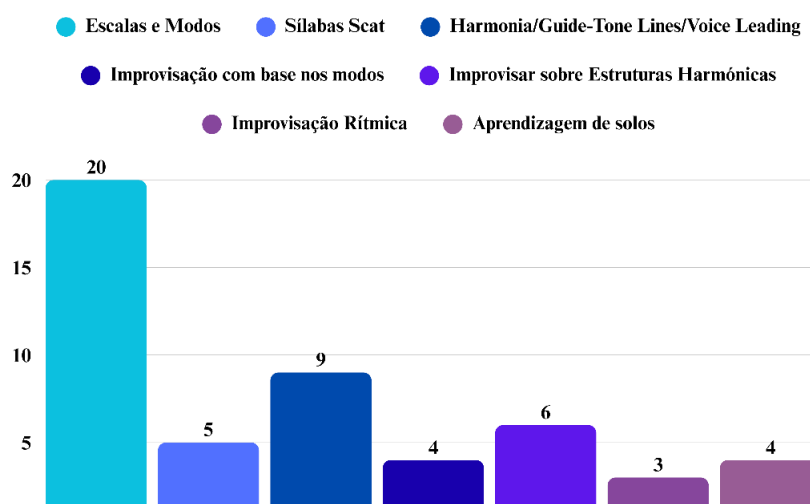


No caso da aluna C2, os resultados divergem ligeiramente, revelando um pequeno aumento da frequência com que a improvisação foi praticada em aula. Num total de 30 aulas, a aluna improvisou em 11, sendo que algumas destas foram dedicadas quase na totalidade ao estudo da improvisação e das estruturas harmónicas dos temas (fig.9). À semelhança da aluna C1, as “Escalas e Modos” (20 aulas) constituíram um dos conteúdos mais trabalhados, uma vez que a professora integrava o seu estudo nos exercícios de aquecimento e técnica vocal (fig.10). Para além disso, destacam-se ainda o estudo da “Harmonia/Progressões/Guide-Tone Lines/Voice Leading” (9 aulas), exercícios com “Sílabas Scat” (5), “Improvisação com base nos modos” (4), “Improvisação Rítmica” (3), “Improvisação sobre Estruturas Harmónicas” (6) e “Aprendizagem de Solos” (4).

Figura 9 Número de aulas a improvisar (C2)



Figura 10 Conteúdos trabalhados no estudo da improvisação (C2)



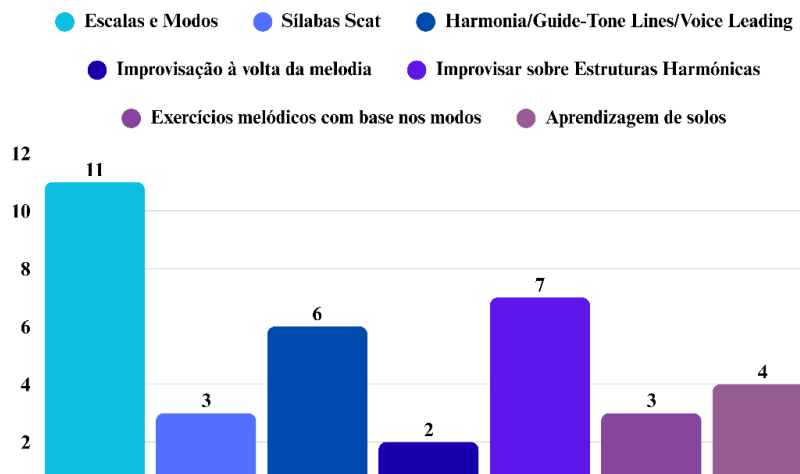
A aluna C3 apresenta algumas particularidades, uma vez que, durante o período de observação, atravessou uma fase de desmotivação que se refletiu em algumas faltas às aulas de voz. Em determinados momentos, as aulas assumiram sobretudo a forma de conversas com a professora, pelo que optei por contabilizar apenas 24 aulas. Dentro dessas, contudo, não se verificaram problemas no estudo, a aluna mostrou sempre disponibilidade para aprender, sendo proativa na realização das propostas de trabalho. Num total de 24 aulas, improvisou em 9 (fig.11). Em termos de frequência, o número de aulas em que improvisou ou praticou exercícios de preparação para improvisar foi superior ao das suas colegas (fig.12). O conteúdo mais recorrente foi novamente “Escalas

e Modos” (11), seguido de “Sílabas Scat” (3), “Harmonia/Progressões/Guide-Tone Lines/Voice Leading” (6), “Exercícios melódicos com base nos modos” (3), “Improvisação à volta da Melodia” (2), “Improvisação sobre Estruturas Harmónicas” (7) e “Aprendizagem de Solos” (4).

Figura 11 Número de aulas a improvisar (C3)



Figura 12 Conteúdos trabalhados no estudo da improvisação (C3)



Muitos dos exercícios praticados com sílabas *scat*, progressões e melodias baseadas em modos específicos foram retirados do livro *Scat!* de Bob Stoloff. No entanto, a professora referia-se a estes exercícios como uma forma de “articulação artificial”, uma vez que não correspondem às sílabas mais usadas pelos cantores, servindo sobretudo como treino de articulação e interiorização de determinadas progressões ou sonoridades, e não como prática de linguagem.

4.1.1 Dificuldades observadas na prática da improvisação

Apesar de se encontrarem em níveis diferentes, todas as alunas apresentaram características semelhantes na sua relação com a improvisação, ainda que em graus distintos. Relativamente ao domínio da linguagem do jazz, verificou-se uma diferença assinalável entre a aluna C1, que iniciou o estudo de jazz nesse mesmo ano, e as suas colegas C2 e C3. Estas, para além de terem mais um ano de experiência, tinham também o hábito de ouvir jazz regularmente, o que contribuiu positivamente para o processo de aprendizagem.

Um dos principais problemas observados foi a falta de domínio da estrutura do repertório estudado. Apesar da boa reação auditiva em relação aos acordes, as alunas perdiam-se frequentemente no decorrer do solo, dependendo quase exclusivamente do acompanhamento. Verificou-se ainda a dificuldade em delinear de forma clara determinadas partes da harmonia, como por exemplo cantar a sétima menor num acorde dominante.

Outro aspeto relevante que afetou o estudo da improvisação foi o facto de todas as alunas apresentarem grandes limitações ao nível da teoria musical. Os solos trabalhados foram, em todos os casos, transcritos pela professora, uma vez que as alunas não conseguiam escrever corretamente os ritmos. O trabalho de análise dos solos revelou-se igualmente comprometido devido ao desconforto que apresentavam perante os conteúdos teóricos. Apesar destas fragilidades, verifiquei que o processo auditivo da aprendizagem dos solos ou partes trouxe vantagens, ao aprenderem de ouvido tinham uma linha condutora mais presente e perdiam-se menos nas estruturas, estando também mais confortáveis com a improvisação.

No caso da aluna C1, as dificuldades teóricas atrasaram particularmente o processo de exploração da improvisação. A professora insistiu em grande parte no ensino dos modos e das sonoridades das escalas, mas alguns graus mostravam-se difíceis de cantar, dado que a aluna ainda não dominava conceitos como intervalos, quer em termos teóricos quer auditivos. Acrescia ainda a incapacidade de contar compassos ou de reconhecer fórmulas de compasso, o que dificultava manter-se a tempo e acompanhar as estruturas. Este

desconforto perante a teoria, aliado à insistência em exercícios que lhe eram especialmente difíceis, resultava por vezes em bloqueios e receios no momento de improvisar. Contudo, ao longo das aulas foi progressivamente ganhando confiança, ficando mais à-vontade com a improvisação e começando a expor ideias musicais interessantes.

A aluna C2 demonstrava confiança, gosto e facilidade na improvisação e apresentava boas ideias musicais. Ainda assim, partilhava igualmente dificuldades teóricas, o que a impedia de compreender plenamente alguns conceitos. Por vezes, não conseguia acompanhar a harmonia de forma fluida, ficando “presa” a determinadas sonoridades, sobretudo às escalas. Era também comum perder-se na estrutura, revelando dependência do acompanhamento para se situar e improvisar a partir da sua reação auditiva.

A aluna C3, mostrou uma ótima reação auditiva e uma forte intuição musical, à semelhança da aluna C2. No entanto, reconhecia sentir “desconforto/dificuldade a solar”, o que lhe causava alguma desmotivação, apesar do interesse no repertório que estava a estudar. Do meu ponto de vista, este desconforto resultava da pressão que colocava em si própria para que o solo corresse bem, da falta de à-vontade em ouvir a sua própria voz durante o solo e da reduzida familiaridade com a harmonia. Muitas vezes ia “à deriva” do acompanhamento, sem plena segurança ou sensação de controlo.

De forma geral, as principais dificuldades e problemáticas observadas foram:

- Perda nas estruturas;
- Incapacidade de delinear claramente a harmonia;
- Tendência para solos baseados sobretudo em escalas;
- Dificuldades teóricas significativas;
- Ansiedade e medo perante a improvisação;
- Pouca autonomia;
- Sensação constante de não ter controlo;
- Tempo reduzido dedicado à exploração e prática da improvisação nas aulas.

4.2 Análise dos alunos da ESML e Aluna Privada

Antes de explorar os exercícios, decidi analisar a relação com a improvisação dos alunos da Escola Superior de Música de Lisboa e da minha aluna privada, de forma a identificar possíveis dificuldades e problemáticas nesse domínio, que pudessem ser trabalhadas e potencialmente melhoradas com a prática dos exercícios que propus, seguindo os seguintes parâmetros:

1. Como pensam no momento da improvisação: se de forma racional (baseando o solo no conhecimento que têm da harmonia ou na qualidade dos acordes), intuitiva ou de ambas as formas;
2. Se aplicam naturalmente as escalas, solos estudados ou recorrem à melodia dos *standards* nas suas improvisações;
3. Reação Auditiva;
4. Se conseguem seguir uma estrutura harmónica sem se perderem;
5. Nível de Autonomia na Improvisação (se dependem exclusivamente do apoio harmónico)

Para tornar mais clara a apresentação dos resultados individuais, a análise de cada aluno será organizada de acordo com os pontos numerados acima.

Aluna S1

1. Pensa maioritariamente de forma intuitiva, embora utilize o raciocínio em passagens com as quais ainda não se sente totalmente confortável;
2. Não recorre à melodia dos *standards* de forma natural. Apresenta alguma linguagem e *licks* interiorizados no estudo de solos e pensa maioritariamente de um ponto de vista tonal;
3. Reação auditiva muito boa;
4. Na maioria das vezes consegue seguir a estrutura, mas por vezes não está totalmente consciente da harmonia, o que a leva a se perder;

5. Consegue ser autónoma, mas sente desconforto sem apoio harmónico e perde-se com maior facilidade.

Aluno S2

1. Improvisa unicamente de forma intuitiva;
2. Não recorre à melodia dos *standards*, mas apresenta uma linguagem jazzística sólida e canta melodias idiomáticas, recorrendo por vezes a *licks* aprendidos auditivamente. Não tem o hábito de aprender e praticar solos, mas tem uma ótima memória auditiva e consegue transportar facilmente ideias musicais para os seus solos;
3. Reação auditiva muito boa;
4. Depende do seu conhecimento do *standard*. Tem dificuldade em seguir uma partitura, por exemplo;
5. Extremamente dependente do acompanhamento. Muitas vezes tem dificuldade em articular claramente a harmonia e admite sentir-se “preso” às mesmas ideias.

Aluna P

1. Improvisa de forma intuitiva;
2. Recorre naturalmente à melodia dos *standards*, usando o solo quase como uma extensão da melodia;
3. Reação auditiva boa (ainda em desenvolvimento);
4. Consegue seguir a estrutura porque pensa maioritariamente na melodia;
5. Precisa de acompanhamento para improvisar; sem ele, é difícil manter a tonalidade e seguir a estrutura.

Posto isto, posso concluir que as principais dificuldades observadas, são:

- Dependência do Acompanhamento: Improvisação predominantemente dependente da reação auditiva;
- Dificuldade em delinear claramente a harmonia;
- Perda nas estruturas;
- Bloqueio de Ideias: Sensação de estarem “presos” às mesmas ideias constantemente;

4.3 Resultado dos Exercícios Propostos

Perante as dificuldades observadas nos alunos, elaborei exercícios que procurassem responder a esses desafios e às perguntas de investigação. Em particular, pretendi avaliar se a melodia de um *standard* pode efetivamente servir como veículo, guia e recurso para a improvisação, e qual a pertinência de trabalhá-la e desenvolvê-la como ferramenta no ensino.

No aquecimento, a opção de cantar os modos pela sequência do campo harmónico da tonalidade, em vez de isolar um específico, deve-se ao facto de esta abordagem permitir estabelecer uma ordem e uma conexão mais orgânica com a tonalidade. Do ponto de vista prático, quando se improvisa num tema tonal, é muito mais proveitoso conhecer a relação entre os modos e conseguir cantá-los de acordo com a harmonia, do que pensar isoladamente em cada acorde. Mesmo as alunas da EACMN, que por vezes revelavam dificuldades em cantar determinados graus dos modos, realizaram o exercício sem problemas, de forma natural e sem esforço significativo. Em alguns momentos nem tinham consciência do modo que estavam a cantar, mas simplesmente seguiam o que fazia sentido ao ouvido. Este processo resultou numa ligação mais profunda ao universo tonal, o que permitiu uma maior fluidez na improvisação.

O exercício de improvisação livre (pouco praticado pelas alunas da EACMN) evidenciou, desde o início, que estas manifestavam um forte receio de errar ou de cantar melodias que “não fizessem sentido”. A proposta consistiu em cantar livremente a partir de uma nota pedal. A tendência inicial foi, antes de qualquer exploração, procurar definir logo uma

escala, como se fosse uma pré-condição para improvisar. Quando lhes foi dito que estavam completamente livres, o resultado foi cantarem de forma espontânea, um ou mais modos, sendo depois feita a identificação do que cantaram. Ou seja, em vez de partirem de uma ideia prévia, o objetivo era explorarem a sua criatividade e musicalidade e apenas depois racionalizarem o resultado. Já os alunos da ESML realizaram o exercício com maior facilidade, sem pensar desde logo num modo, mas tendiam a permanecer numa mesma sonoridade, sentindo que a improvisação não ganhava direção. Quanto à aluna iniciante de ensino privado, sem conhecimentos prévios sobre modos e a sua aplicação, recorreu naturalmente à sonoridade que melhor conhece, a escala maior.

Apesar de o aquecimento não estar diretamente relacionado com o objetivo principal do estudo, abriu espaço para que os alunos se sentissem mais confortáveis na improvisação.

Partindo para os exercícios que apresentei no ponto 3.4 e os respetivos resultados, foi interessante observar que, à exceção da aluna P (sem qualquer experiência em improvisação), nenhum aluno recorria naturalmente à melodia do *standard* nos seus solos. Apenas quando lhes foi pedido que improvisassem *acappella* (sem qualquer acompanhamento) é que se verificou algum recurso à melodia. De todos os participantes, apenas a aluna S1 conseguiu cantar um *chorus (acappella)* sem se perder na estrutura (a aluna P não realizou este exercício). Curiosamente, após a prática e exploração dos exercícios, quando pedi que improvisassem sozinhos novamente nenhum dos alunos se perdeu na forma nem se sentiu em apuros como anteriormente. Este facto constitui, por si só, tal como apresentado no capítulo 2.4 por músicos como Sheila Jordan, Lou Donaldson e Hal Crook uma evidência de que pensar na melodia durante o solo não só garante ideias melódicas, como também ajuda a manter a orientação tonal, harmónica e estrutural.

Infelizmente, devido às restrições de tempo para a investigação e às características específicas de cada aluno, não foi possível explorar todos os exercícios com a profundidade necessária. Ainda assim, ficou claro que, mesmo que em alguns casos tenha sido de forma parcial, a exploração dos exercícios resultou em progressos consideráveis.

De forma geral, após a prática da sequência de exercícios, verificaram-se progressos claros:

- Já não se perdiam nas estruturas;
- Reconheceram que a melodia contém, por si só, informação harmónica relevante, que pode funcionar como guia (*guide-tone lines* e notas-alvo);
- Superaram certos receios e medos, como o de cantar notas “erradas”, ao explorarem algo que já lhes é familiar;
- Tiveram maior consciência do solo, deixando de reagir apenas aos acordes;
- Maior uniformidade no discurso musical;
- Menos ideias verticais, partindo de modos isolados;
- Maior controlo sobre a direção do solo, frases com sentido e espaço entre elas;
- Solos mais naturais e musicalmente interessantes;
- Ganharam maior autonomia, passando a ter consciência da estrutura e das notas que resultam em determinados momentos.

5. Limitações do Estudo

Uma vez que parte da recolha de informação para esta investigação decorreu no âmbito do estágio, com apenas três horas disponíveis por aluna, o estudo apresenta apenas resultados de curto prazo. Embora positivos, estes resultados não permitiram explorar em profundidade determinados aspetos, como o estudo mais detalhado da harmonia dos *standards* (essencial para que os alunos a consigam delinear com maior clareza), a experimentação de diferentes possibilidades e variações melódicas, a desconstrução da melodia até ao ponto em que esta é interiorizada e não precisa necessariamente de ser cantada, bem como a observação dos seus efeitos a longo prazo. Assim, fica a intenção

de, em investigações futuras, desenvolver este trabalho numa perspetiva temporal mais alargada.

6. Reflexão

Este estudo teve como objetivo compreender algumas das principais problemáticas e dificuldades dos cantores perante a improvisação, procurando identificar meios que possam contribuir para a sua resolução. A relação entre cantores e improvisação sempre os distinguiu dos restantes instrumentistas. Hargreaves (2014 apud Forbes, 2021, p. 3) observa que “some jazz musicians and certain jazz educators view singers as under-achieving improvisers compared to instrumentalists.” Outros chegam a sugerir que existem poucos cantores realmente competentes na improvisação: “for every first-rate scat singer in the world there must be 500 talented saxophonists” (Pressing, 1988, p. 135 apud Forbes, 2021, p. 3).

Esta perceção de menor valor, quase uma discriminação implícita, reflete-se também nos contextos escolares onde estudei, lecionei e estagiei. Muitas vezes, a ideia é transmitida por colegas ou até professores, contribuindo para a insegurança em relação à improvisação. É necessário, no entanto, reconhecer que os cantores são instrumentistas com particularidades próprias, como a ausência de *feedback* motor direto e a predominância do *feedback* auditivo. Nesse sentido, questiono a pertinência de aplicar os mesmos exercícios aos cantores e aos instrumentistas, esperando resultados equivalentes, quando o ouvido exige tempo para se desenvolver. Da mesma forma, pergunto-me se faz sentido teorizar a improvisação desde o início, quando os cantores tendem naturalmente a aprender de forma auditiva.

Konitz (1985) e Bengmark (2022) já destacavam que a improvisação pode ser intimidante e tende a gerar ansiedade numa fase inicial, sobretudo devido ao medo do erro. A minha investigação confirmou que trabalhar a improvisação a partir da melodia ajudou os alunos a superar estas barreiras, promovendo uma maior segurança e confiança.

Foi curioso constatar que, em três contextos e níveis de ensino distintos, repetiam-se problemas semelhantes, o que sugere que estas dificuldades não são ultrapassadas logo no início da aprendizagem e acabam por se acumular ao longo do percurso escolar.

No caso das alunas da EACMN, por exemplo, a improvisação não foi prioridade nas aulas de voz. Contudo, esta responsabilidade não pode ser imputada à professora, uma vez que o ensino do jazz e o próprio plano curricular não se centram apenas na improvisação. A docente optou, de forma compreensível, por privilegiar o que é fundamental para quem inicia o estudo de um instrumento, a base técnica, o treino auditivo e o cumprimento do plano curricular. O grande obstáculo, porém, é a falta de tempo. É irrealista esperar que alunas sem contacto prévio com o jazz ou a música consigam, em apenas três anos, adquirir todas as competências necessárias para ingressar no ensino superior.

É também interessante verificar que as alunas tiveram menos oportunidades de praticar e explorar a improvisação, comparativamente com o tempo dedicado aos exercícios preparatórios. Criou-se, assim, a percepção de que a aprendizagem teórica era uma pré-condição para a exploração prática.

A reflexão sobre os resultados obtidos revela uma forte consonância com a literatura. Tal como defendem Tristano (Shim, 2007), Konitz (Hamilton, 2007) ou Crook (1991), a melodia mostrou-se, também neste estudo, um ponto de partida seguro para a improvisação, funcionando como guia, recurso e atenuando medos frequentemente associados a esta prática. A experiência com os alunos confirmou que, ao tomarem a melodia como referência, o improvisador mantém uma maior consciência da forma e da harmonia, ao mesmo tempo que se liberta da pressão de criar a partir do vazio ou da dependência exclusiva de escalas.

Deste modo, os resultados apontam para a necessidade de continuar a observar o impacto desta perspetiva no desenvolvimento dos alunos e a estudar estratégias que facilitem a aprendizagem, em especial no caso dos cantores.

7. Conclusão Final

Considerando os dados recolhidos no estágio e ao longo da investigação, é possível retirar várias conclusões sobre o ensino em geral, o ensino da voz e, de forma mais específica, o ensino da improvisação.

Em primeiro lugar, destaca-se o impacto que um professor pode ter no percurso de um aluno. A motivação não depende apenas do estudante, mas também do docente. A capacidade de adaptar o ensino às especificidades de cada aluno é fundamental para promover a vontade de aprender, tendo em conta não só a sua personalidade e contexto, mas também as suas particularidades enquanto músico. É igualmente essencial que os alunos sintam que se encontram num espaço seguro, onde podem errar e questionar sem receios.

A criatividade não deve ser desvalorizada. O desenvolvimento musical do aluno está profundamente ligado ao seu crescimento pessoal, pelo que é necessário criar espaço para a expressão e a experimentação.

A improvisação vocal, no contexto idiomático do jazz, continua a ser um tópico delicado, por ser muitas vezes associada a execuções mal conseguidas e pouco interessantes, como proferido por Forbes (2021). Contudo, perpetuar esta visão poderá significar limitar a possibilidade de novos cantores explorarem o seu instrumento da mesma forma que qualquer outro instrumentista, porque desde o início os coloca perante uma barreira e uma pressão maior para sucederem bem nesta prática, apenas para provarem o contrário.

O ensino formal do jazz constitui-se como meio no qual a estruturação pedagógica pressupõe o seguimento de planos curriculares e, pelo menos na realidade portuguesa, não se tem mostrado totalmente eficaz. Muitos estudantes escolhem o curso de jazz por não se identificarem com o ensino da música erudita. Contudo, essa opção só se torna possível a partir dos 15 anos (10º ano) no âmbito do ensino profissional. Isso implica que alunos sem qualquer experiência prévia em música tenham de aprender rapidamente a ler música, a compreender e assimilar a teoria, a improvisar, a interpretar repertório, a adquirir linguagem e a preparar-se para níveis de exigência muito elevados para entrarem nas universidades públicas. Este cenário reforça o meu apelo e intenção de que sejam

criados cursos públicos de jazz e música moderna no âmbito do ensino artístico especializado, desde a iniciação, de forma a permitir que os alunos iniciem o contacto com estas práticas de uma forma progressiva e consistente.

No caso da voz, é fundamental que todos os professores que contactam com alunos cantores tenham noção das especificidades vocais, de modo a adaptar métodos e estratégias pedagógicas, para que cheguem aos mesmos resultados dos colegas instrumentistas, ainda que por diferentes vias (Walker, 2005; Hargreaves, 2014).

Quanto à improvisação, a prática deve ser valorizada tanto quanto a preparação técnica. O estudo de escalas, solos ou harmonia não é suficiente se não existir a aplicação prática. É preferível explorar o instrumento com poucos recursos musicais, mas de forma prática, do que esperar que o aluno domine primeiro uma base teórica extensa para depois improvisar (Volz, 2005; Biasutti, 2017; Bengmark, 2022).

O estudo da improvisação a partir da melodia mostrou-se um ótimo caminho para exploração em todas as fases de aprendizagem, especialmente na inicial. Embora os exercícios tenham sido aplicados a cantores, a sua utilidade estende-se a qualquer instrumentista. Mostrou-se um caminho seguro e cheio de ramificações, capaz de motivar quem está a improvisar, com novos capítulos e desafios sempre interligados entre si.

Respondendo diretamente às perguntas de investigação, conclui-se que:

- A melodia desempenha um papel essencial na improvisação, pois mantém a identidade da composição que pode ser explorada no solo, serve como guia da estrutura e da harmonia, e contém, por si só, imensa informação que pode ser estudada e desenvolvida.
- A melodia de um *standard* pode efetivamente servir como veículo, guia e recurso para a improvisação, como ficou evidente nos resultados desta investigação.
- Trabalhar a melodia como ferramenta pedagógica revelou-se pertinente, pois contribuiu para aumentar a confiança dos alunos nas suas ideias musicais e incentivou-os a explorar a harmonia a partir de um ponto de referência conhecido e confortável, em vez de conceitos ainda pouco assimilados.

8. Referências Bibliográficas

Andrade, J. F. F. (2019). O papel da transcrição no desenvolvimento de competências rítmicas – swing [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Música de Lisboa]. Repositório Científico do IPL. <http://hdl.handle.net/10400.21/10892>

Baskerville, J. D. (1994). Free Jazz: A Reflection of Black Power Ideology. *Journal of Black Studies*, 24(4), 484–497. <http://www.jstor.org/stable/2784566>

Bauer, W. R. (2002). *Open the door: The life and music of Betty Carter*. University of Michigan Press.

Bengmark, K. (2022). Pathways to vocal improvisation: To work in an artistic improvisational process with its possibilities and limitations [Relatório de projeto artístico, Universidade de Gotemburgo]. GUPEA.

Berendt, J.-E. (1992). *The jazz book: From ragtime to fusion and beyond*. Lawrence Hill Books.

Berliner, P. F. (1994). *Thinking in jazz: The infinite art of improvisation*. University of Chicago Press.

Biasutti M. (2017). Teaching Improvisation through Processes. Applications in Music Education and Implications for General Education. *Frontiers in psychology*, 8, 911. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00911>

Cardoso, A. P. P. O. (2014). *Inovar com a investigação: Desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0666-8>

Caspurro, H. (2007). Audição e audição. O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta. *Revista da APEM: Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, (127), 16–27.

- Costa, A. P. da. (2017). A autonomia e a autorregulação: contributos para o desenvolvimento da aprendizagem de piano [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.
- Crook, H. (1991). How to improvise: An approach to practicing improvisation. Advance Music.
- Crowther, B., & Pinfold, M. (1997). Singing jazz: The singers and their styles. Miller Freeman Books
- Duarte, M. de F. D. (2016). Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa.
- Ellerbe, T. N. (2012). The vocal jazz aesthetics of Betty Carter: Her musical development, distinctive contributions to jazz and legacy [Dissertação de mestrado, Rutgers, The State University of New Jersey]
- Évora, I. (2011). Sobre a metodologia qualitativa: Experiências em psicologia social. Apresentado nos Seminários em Psicologia - Universidade Autonomia de Lisboa (29/11/2006). ISEG – CEsa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.5/2944>
- Forbes, M. (2021). Giving voice to jazz singers' experiences of flow in improvisation. *Psychology of Music*, 49(4), 789–803. <https://doi.org/10.1177/0305735619899137>
- Gioia, T. (1997). The history of jazz. Oxford University Press.
- Hamilton, A. (2007). Lee Konitz: Conversations on the improviser's art. University of Michigan Press.
- Hargreaves, W. L. (2014). Jazz improvisation: Differentiating vocalists [Tese de doutoramento, Griffith University, Queensland Conservatorium]. <https://doi.org/10.25904/1912/655>
- Harris, P. (2014). Simultaneous learning: The definitive guide to the musical approach. Faber Music.

- Kastin, D. (1985). *Lee Konitz: Back to basics*. DownBeat.
- Kratus, J. (1995). A Developmental Approach to Teaching Music Improvisation. *International Journal of Music Education* 1995/11, p. 27-38: Sage Publications.
- Meeder, C. (2008). *Jazz: The basics*. Taylor & Francis.
- Nicholson, S. (1994). *Ella Fitzgerald: A biography of the First Lady of Jazz*. Charles Scribner's Sons.
- Niemack, J. (2004). *Hear it and sing it! Exploring modal jazz*. Second Floor Music.
- Oliveira, L., & Assis, A. C. de. (2016). Entre a fonte e o som: Técnicas estendidas no ensino de piano. Comunicação apresentada no Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), Belo Horizonte, Brasil.
- Oliveira, S. F. J. (2017). *A voz instrumental: Perspectiva dos cantores de jazz sobre a interpretação e improvisação* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Música de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Pinheiro, R. (2011). Aprender Fora de Horas: A Jam Session em Manhattan Enquanto Contexto Para a Aprendizagem do Jazz. *Acta Musicologica*, 83(1), 113–134. <http://www.jstor.org/stable/23075201>
- Porter, E. (2006). Jeanne Lee's voice. *Critical Studies in Improvisation / Études critiques en improvisation*, 2(1). <https://doi.org/10.21083/csieci.v2i1.53>
- Shapiro, J. (2016). *So you want to sing jazz: A guide for professionals*. Rowman & Littlefield.
- Shim, E. (2007). *Lennie Tristano: His life in music*. University of Michigan Press.
- Silva, C. I. A. (2009). *A observação de aulas enquanto prática reflexiva* [Dissertação de mestrado, Universidade da Beira Interior]. Repositório da Universidade da Beira Interior.

Stoloff, B. (1996). *Scat! Vocal Improvisation Techniques*. Gerard & Sarzin Publishing Company.

Sutton, J. (31 de março de 2025). Mihály Csíkszentmihályi: The Father of Flow. PositivePsychology.com. <https://positivepsychology.com/mihaly-csikszentmihalyi-father-of-flow/>

Teles, Â. R. M. (2014). O papel do encarregado de educação na autorregulação do aluno no contexto do ensino da viola d'arco [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho.

Varela, M. L. A. (2020). O papel da improvisação livre no ensino da música – O ponto de vista da comunidade e três casos de estudo [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Música de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa.

Volz, M. D. (2005). Improvisation Begins with Exploration. *Music Educators Journal*, 92(1), 50–53. <https://doi.org/10.2307/3400227>

Walker, C. W. (2005). Pedagogical practices in vocal jazz improvisation [Tese de doutoramento, University of Oklahoma]

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>

Williams, M. T. (1966). *Where's the melody? A listener's introduction to jazz*. Pantheon Books.

Anexo

Parecer do Orientador Cooperante



Mestrado em Ensino de Música

Didática do Ensino Especializado/
Estágio do Ensino Especializado

PARECER DO ORIENTADOR COOPERANTE

Nome do Mestrando: Marta Rodrigues	Data: 05/11/2025
Professor Cooperante: Prof. Catarina dos Santos	Local: Lisboa
Professor Orientador (ESML): Prof. Dr. Ricardo Pinheiro	

Apreciação global qualitativa: no que concerne o Estágio do Ensino Especializado avalio o desempenho geral da professora estagiária Marta Rodrigues como Excelente.

A Marta manifestou um envolvimento concreto com o processo de estágio, sendo assídua, interessada, e compreendendo a sua presença em aula, como assistente – em observação – e nos momentos de prática pedagógica. Neste âmbito mostrou grande capacidade de trabalho, e um interesse e conhecimento de temáticas relativas ao ensino do Jazz. A Marta procurou sempre encontrar no aluno os pontos de dúvida, aplicando variações ao método de explanação e exemplificação de exercícios de forma a ajudar o aluno a encontrar a solução. Neste sentido, a Marta sabe estabelecer em aula relações empáticas com os alunos. Promoveu um ambiente salutar entre alunos e colegas.

Concluindo, a presença da Marta como docente estagiária no Curso Profissional de Jazz da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional no ano letivo de 2022/23 foi uma mais valia para os alunos de Canto Jazz do Curso em questão.

Data 05/11/2025

O Professor Cooperante