

Relatório de Estágio

**O papel da transcrição no desenvolvimento de competências
rítmicas – *swing*.**

José Francisco Figueira Andrade

Mestrado em Ensino de Música

25 de setembro de 2019

Orientador: Professor Doutor Ricardo Pinheiro

Coorientador: Professora Irene Rodrigues

Relatório de Estágio

O papel da transcrição no desenvolvimento de competências
rítmicas – *swing*

José Francisco Figueira Andrade

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.

25 de setembro de 2019

Orientador: Professor Doutor Ricardo Pinheiro
Coorientadora: Professora Irene Rodrigue

Dedicatória

Dedico este trabalho ao meu amigo e Mestre Donato Gomes

A Luz que vai à frente é que alumia.

Agradecimentos

Agradeço à minha família por todo o apoio incondicional ao longo deste meu percurso de estudante.

Ao Professor Doutor Ricardo Pinheiro, pelo apoio e todas as dicas preciosas para a elaboração deste relatório de estágio.

À Professora cooperante, Ana Irene Rodrigues do CEPAM

Ao Doutor Carlos Gonçalves, diretor do CEPAM.

Aos amigos e alunos, pela sua generosidade e amizade.

Resumo I – Parte I Prática Pedagógica

O presente estágio foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Estágio do Ensino Especializado, Mestrado em Ensino da Música pela Escola Superior de Música de Lisboa. O relatório inicia-se com uma caracterização do estabelecimento de ensino onde decorreu o estágio, abordando a prática pedagógica desenvolvida no Conservatório - Escola das Artes da Madeira, Engº Luiz Peter Clode no ano letivo de 2018-2019, abrangendo três alunos de diferentes graus de ensino da classe de saxofone Jazz. Em seguida, inclui-se uma nota biográfica de cada aluno, apontando o percurso académico e os seus pontos fortes e fracos. São explicadas as práticas educativas que foram implementadas e desenvolvidas com cada um dos alunos (duas comuns aos três alunos e uma de forma individualizada). No final deste trabalho é feita uma reflexão sobre o desempenho enquanto professor, apontando os pontos positivos e negativos da prática pedagógica, reflexo do nível da atividade docente.

Palavras chave: saxofone, aprendizagem, improvisação, pedagogia, jazz

Abstract I – Part I Teaching

This internship was developed within the scope of the Specialized Teaching Internship, master's in music teaching in Escola Superior de Música de Lisboa. The report begins by characterizing the educational institution where the internship was realized by addressing a pedagogical practice developed at the Conservatório - Escola Profissional das Artes da Madeira EngºLuiz Peter Clode in the academic year of 2018 and 2019, with three students from different saxophone jazz students degrees. It starts by making a biographical note of each student, showing their strengths and weaknesses. There are explained educational practices that were implemented and reproduced with each student (two common to the three students and one personalized for each one). In the end of this report, a reflection is made on the performance as a teacher, giving positive and negative points of the pedagogical practice, reflecting the level of the teacher activity.

Keywords: saxofone, apprenticeship, improvisation, pedagogy, jazz

Resumo II – Parte II Projeto de investigação

Na segunda parte do trabalho, faz-se uma descrição do projeto de investigação: O papel da transcrição na aquisição de competências rítmicas – *swing*. Apresenta-se a revisão da literatura sobre os conceitos, a bibliografia, a problemática e os objetivos que se pretendem atingir com a investigação. Em termos metodológicos, utilizou-se o processo de Investigação-Ação através da recolha de dados em suporte áudio e tabelas de observação para posteriormente serem analisados e avaliados de forma qualitativa numa escala tipo *Likert*. Na última secção é feita a análise e reflexão sobre todo o processo das transcrições observadas, para verificar a pertinência do estudo no processo da transcrição de solos e de *standards*, como base para o estudo da improvisação, nomeadamente na aquisição de competências rítmicas.

Palavras chave: Transcrição, ritmo, improvisação, *swing*, competências

Abstract – Part II Investigation

In the second part of the work, a description of the research is given: *The role of transcription in the acquisition of rhythmic skills - swing*. Following is a review of the literature on the relevant concepts and bibliography, the problem and the objectives that are intended to be achieved with the investigation. The methodology used, the action research process, through the collection of data on audio support and observation tables to be analyzed and evaluated qualitatively on a Likert scale. In the last part, an analysis and reflection is made on the whole process of the observed transcriptions, to verify the pertinence of the study. That said, the emphasis will be on the process of transcribing solos and *standards* as the basis for the study of improvisation, namely the acquisition of rhythmic skills.

Keywords: Transcription, rhythm, improvisation, *swing*, skills

Índice

Dedicatória.....	iii
Agradecimentos	iv
Resumo I – Parte I Prática Pedagógica.....	v
Abstract I – Part I Teaching	v
Resumo II – Parte II Projeto de investigação	vi
Abstract – Part II Investigation.....	vi
Índice de figuras da Prática Pedagógica	xi
Índice de tabelas da Prática Pedagógica	xi
Índice de figuras da Investigação	xi
Índice de tabelas da Investigação	xi
Lista de abreviaturas	xii
Parte I – Prática Pedagógica	
1. Âmbito e objetivos	2
2. Conservatório - Escola Profissional das Artes da Madeira, Eng.º Luíz Peter Clode (CEPAM).....	3
2.1 Da contextualização histórica, geográfica e cultural da Madeira à formação da Academia de Música.....	3
2.2 História do CEPAM.....	5
2.3 Estrutura organizacional, a sede e seus núcleos.....	6
2.4 Projeto educativo, legislação e oferta educativa	7
2.4.1 Corpo docente	9
2.4.2 Corpo não docente.....	13
2.4.3 Planos curriculares gerais.....	14
2.5. Ligação à comunidade/Encarregados de educação.....	20
2.6 Ambiente educativo	21
2.6.1 Infraestruturas.....	21
2.6.2 Equipamentos	22

2.6.3 Gabinete de psicologia e orientação.....	23
2.6.4 Parcerias	24
2.7 Reflexão/Conclusão	25
3. Caracterização dos alunos	26
3.1 Enquadramento	26
3.1 Aluno A.....	27
3.2 Aluno B.....	29
3.3 Aluno C.....	31
4. Práticas educativas desenvolvidas na atividade de docente	34
4.1 Contextualização geral.....	34
4.2 Princípios didáticos adotados.....	35
4.3 Organização das aulas/atividades	38
4.4 Contextualização do processo – Apresentação do material didático.....	40
4.4.1 Prática de <i>Guide tones</i> e <i>Voice leading</i> - (Implementado a todos os alunos)	41
4.4.2 Exercícios de tríades diatónicas - (implementado a todos os alunos).....	42
4.4.3 Exercícios de base para desenvolver o som – (Aluno A).....	45
4.4.4 O sentido rítmico na improvisação – (Aluno C)	48
4.4.5 Progressões harmónicas típicas – diatónicas – (Aluno B)	50
4.5 Atividades extracurriculares	52
5. Reflexão e análise crítica da atividade docente.....	54
Parte II - Investigação	
1. O papel da transcrição no desenvolvimento de competências rítmicas – <i>swing</i>.	59
1.1 Descrição do projeto de investigação	59
1.2 Problemática do estudo	60
1.3 Estado da Arte/Revisão da Literatura	63
1.3.1 Contexto histórico da Transcrição.....	63
1.3.2 Processo de transcrição	66
1.3.3 Transcrição vs Improvisação.....	70
1.3.4 O Ritmo	73
1.3.5 Caracterização rítmica do fraseado jazzístico	74

1.3.6 Competências rítmicas	79
2. Metodologia da Investigação	80
2.1 Alunos Participantes	82
2.2 Temas e solos selecionados:	83
2.3 Audição	84
3. Critérios de análise	84
3.1 Planificações das aulas dedicadas ao projeto de investigação	85
3.1.1 Planificação da aula nº1 de 4.....	87
3.1.2 Planificação da aula nº2 de 4.....	89
3.1.3 Planificação da aula nº3 de 4.....	91
3.1.4 Planificação da aula nº4 de 4.....	93
3.2 Análise dos Resultados	94
3.2.1 aluno D- Quadro 1 – Gravação inicial	94
3.2.2 Aluno D - Quadro 2 – Gravação final	95
3.2.3 aluno B - Quadro 1 – Gravação inicial.....	96
3.2.4 Aluno B - Quadro 2 – Gravação final	97
3.2.5 aluno A- Quadro 1 – Gravação inicial	98
3.2.6 Aluno A - Quadro 2 – Gravação final	99
3.3 Avaliação comparativa do fraseado rítmico entre a 1ª e 2ª gravação.	100
4. Reflexão e Conclusões finais.	102
Glossário.....	104
Bibliografia.....	105
Webgrafia	107
Discografia.....	108
Anexos	
Parte I – Prática Pedagógica.....	110
Anexos em suporte digital (<i>pen drive</i>):	110
Anexo I – Planificação anual.	110
Anexo II – Planos de aula.	110
Anexo III – Gravação de 9 aulas lecionadas.....	110

Anexo IV – Parecer do orientador cooperante;.....	111
Anexo V – Programa de Masterclasses Funchal Jazz.....	112
Anexo VI – Quadro de atuações Públicas CEPAM.....	113
Anexo VII – 48 Tríades de Mário Delgado.....	114
Apêndice I – Consentimento para a realização das gravações;	115
Parte II – Investigação	116
Anexos em Suporte Digital.....	116
Anexo I – Gravação transcrição aluno D	116
I1 – Gravação inicial.....	116
I2 – Gravação final	116
Anexo II – Gravação transcrição aluno B	116
II1 – Gravação inicial	116
II2 – Gravação final	116
Anexo III – Gravação Transcrição aluno A	116
III1 – Gravação inicial	116
III2 – Gravação final.....	116
Anexo IV – Transcrição do solo <i>Alone Together</i> – Sonny Stitt	117
Anexo V – Transcrição do solo <i>You’d Be So Nice to Come Home To</i> – Art Pepper ...	120
Anexo VI – Transcrição do solo <i>Willow Weep for Me</i> – Dexter Gordon.....	121
Índice Remissivo	123

Índice de figuras da Prática Pedagógica

Figura 1 Localização do conservatório e polos.	7
Figura 2 Distribuição dos alunos pelas diferentes modalidades de formação.....	9

Índice de tabelas da Prática Pedagógica

Tabela 1 Distribuição do pessoal docente do CEPAM.....	11
Tabela 2 Polivalências dos professores de Jazz do CEPAM.....	12
Tabela 3 Corpo não docente	13
Tabela 4 Curso de iniciação Musical Infantil	14
Tabela 5 Ensino artístico, 5º e 6º ano - 2º ciclo	14
Tabela 6 Ensino Artístico, 7º, 8º e 9º ano - 3º ciclo.....	15
Tabela 7 Ensino Artístico - 10º, 11º e 12º ano - Ensino Secundário	16
Tabela 8 Curso Profissional de Instrumento - 10º, 11º e 12º ano - Ensino Secundário.	17
Tabela 9 Curso Profissional de instrumentista de Jazz - 10º, 11º e 12º ano - Ensino Secundário.	18
Tabela 10 Curso de Jazz	19
Tabela 11 18 Escalas Básicas para a Improvisação.....	33

Índice de figuras da Investigação

Figura 1 Exemplo de articulação	73
Figura 2 Exemplo de subdivisão da articulação	73
Figura 3 Exemplo de subdivisão do <i>swing</i>	74
Figura 4 Exemplos de tipos de <i>nuances</i>	74
Figura 5 Exemplos de colocação rítmica	74
Figura 6 Exemplos de polirritmia.....	75
Figura 7 Exemplos de fraseado sobre o tempo.....	75

Índice de tabelas da Investigação

Tabela 1 Alunos participantes.....	81
Tabela 2 Cronograma das aulas dedicadas à transcrição.....	81
Tabela 3 Temas e solos selecionados.....	82
Tabela 4 Avaliação comparativa do fraseado rítmico entre a 1ª e 2ª gravação.....	94

Lista de abreviaturas

AACMM – Associação Amigos do Conservatório de Música

ADAM – Associação de Dança e Artes da Madeira

AOCM – Associação Orquestra Clássica da Madeira

ANSA – Associação Notas e Sinfonias Atlânticas

CEPAM – Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira

CPI – Curso Profissional de Instrumentista

CPIJ – Curso Profissional de Instrumentista de Jazz

DESEAM – Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia

E.A.E – Ensino Artístico Especializado

ESML – Escola Superior de Música de Lisboa

ESELx – Escola Superior de Música de Lisboa

MPB – Música Popular Brasileira

OCM – Orquestra Clássica da Madeira

RAM – Região Autónoma da Madeira

TEF – Teatro Experimental do Funchal

Parte I – Prática Pedagógica

1. Âmbito e objetivos

O presente trabalho apresenta as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade curricular de Estágio do Ensino Especializado (EEE) do mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa (ESML). O documento descreve a minha prática educativa, enquanto estagiário em exercício no Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira – Engº Luis Peter Clode, durante o ano letivo 2018-2019, com a coorientação da Professora Irene Rodrigues, docente de saxofone na referida escola e sob a orientação científica do Professor Doutor Ricardo Pinheiro.

A primeira parte deste relatório contém informações sobre a instituição de acolhimento, sua caracterização e oferta à comunidade. Relativamente à prática educativa, após caracterização dos alunos, procede-se à descrição das metodologias utilizadas nas aulas, concluindo-se com uma reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido.

A segunda parte, apresenta o projeto de investigação: “O papel da transcrição no desenvolvimento de competências rítmicas – *swing*”, e a sua implementação na prática letiva. Aborda estudos/opiniões de músicos e pedagogos sobre o ensino da improvisação, destacando a importância da transcrição como método no desenvolvimento rítmico. No final desta, procede-se a uma reflexão sobre todo o trabalho de Investigação-Ação realizado em torno da temática em estudo.

2. Conservatório - Escola Profissional das Artes da Madeira, Eng.º Luíz Peter Clode (CEPAM)

2.1 Da contextualização histórica, geográfica e cultural da Madeira à formação da Academia de Música.

O Arquipélago da Madeira, situado em pleno oceano Atlântico, a sudoeste da costa Portuguesa, é formado pelas Ilhas da Madeira, Porto Santo, Desertas e Selvagens, sendo estas últimas desabitadas. A descoberta do arquipélago, iniciou-se em 1418 com a Ilha do Porto Santo, e, mais tarde em 1419 a Ilha da Madeira (Pereira, 1939, p. 163).

O Infante D. Henrique divide as Ilhas em três capitanias pelos descobridores João Gonçalves Zarco e Tristão Vaz Teixeira, a quem atribui a capitania do Funchal e a de Machico respetivamente, e por Bartolomeu Perestrelo, fidalgo da sua casa, a quem concedeu a capitania do Porto Santo. Após a descoberta e divisão administrativa, fazem-se todos os preparativos para o seu povoamento, sabendo-se que em 1425 as Ilhas já estavam povoadas pelos capitães donatários, suas respetivas famílias e “outras gentes”. As ilhas, mais propriamente a Madeira, devido à sua situação geográfica e à continuação da empresa marítima levada a cabo pelos portugueses, tornou-se um ponto estratégico, quase obrigatório, das rotas comerciais europeias, na segunda metade do século XV.

Paulatinamente, introduziram-se algumas culturas, nomeadamente o trigo, sendo a ilha no início do povoamento, apelidada de “celeiro do reino”. Destaca-se também a cultura da cana de açúcar, cujas primeiras estacas importadas da Sicília em 1425, foram parte integrante do primeiro viveiro mandado plantar no Campo do Duque, local onde hoje se ergue a Sé do Funchal. Esta cultura e o produto dela extraído, o açúcar (ou “ouro branco”), foi de tal importância, que serviu de moeda de troca para a compra do grande espólio artístico existente no arquipélago. Logo de seguida é introduzida a vinha, sendo o vinho nos séculos XVII e XVIII o grande marco e impulsionador económico da região. Nos séculos XIX e XX, dá-se um grande incremento turístico na Ilha, passando esta a constituir uma referência europeia no setor.

A Ilha da Madeira, em 1976, ganha poder legislativo, passando a ser uma Região Autónoma da República Portuguesa. Segundo os dados da Direção Regional de Estatística da Madeira, a 31 de dezembro de 2015, residiam na Região Autónoma da

Madeira (RAM) 256.424 pessoas, das quais 119.635 eram homens e 136.789 mulheres, distribuídas pelos seus 11 concelhos, tendo como capital a cidade do Funchal.

A Região Autónoma da Madeira, tem uma maior densidade populacional nos concelhos da costa sul, sendo eles: Funchal, Câmara de Lobos, Ribeira Brava, Ponta de Sol, Calheta, Santa Cruz, Machico e Porto Santo, destacando-se o Funchal com o maior valor (1 239,9Hab/Km²). Por outro lado, a costa norte tem menor densidade (29,5Hab/Km²), devido à proximidade da montanha ao mar, situando-se aqui os concelhos de Santana, São Vicente e Porto Moniz.

A nível cultural, a sociedade madeirense criou a sua própria identidade, resultado da influência de quem foi passando e permanecendo na Ilha¹.

Sendo uma terra acolhedora de várias culturas, a Madeira desenvolveu ao longo dos séculos, através dos seus trovadores, grupos, bandas, orquestras de corda, tunas e outras formas de manifestação, um modelo estético de vida musical muito característico e fortemente vivido, que faz parte do património imaterial coletivo do seu povo (Camacho, 2008, p. 21).

Vários relatos de viajantes que conheceram a Madeira setecentista e oitocentista, dão valiosas informações, da qualidade da música que era praticada na ilha, seja ela popular ou erudita, dos locais onde era executada, assim como fazem referência às suas características (Pereira, 1939). As permanentes mostras da vivência musical nas gravuras da Madeira oitocentista (Camacho, 2008), nas pinturas de Max Römer e em estudos do musicólogo Platão de Vackcel publicados na *Gazeta da Madeira* (Pereira, 1939) são a confirmação de que esta arte, tida como uma das mais antigas aquisições da humanidade, nunca esteve distante do quotidiano do seu povo, fazendo parte da sua genealogia e urbanidade.

Em 1943, com a necessidade de uma oferta cultural na área da música, surge a Sociedade de Concertos (por sugestão do Dr. Williams Edward Clode e Eng. Luís Peter Clode) que contrata músicos portugueses e/ou estrangeiros, e tem como objetivo a realização de concertos no Funchal (Pereira, 1939). Estas manifestações culturais e a existência de músicos, é determinante no panorama regional. Por diligência da Sociedade de Concertos

¹ No livro de Receitas e Despesas do Convento da Encarnação, referente aos anos de 1767 e 1768 existem lançamentos de dinheiro pago à musica dos “pretos das xaramelas” por tocarem nas festas de Domingo do senhor, Nossa senhora do Monte e Santa Clara, sempre celebradas com pompa religiosa e “teatro profano de arraial” (Pereira, 1939, p. 167)

da Madeira em 1946, funda-se a Academia de Música da Madeira, e pela primeira vez o ensino artístico especializado da música, tem uma forma organizada e institucional. Desde então, a Academia de Música assume-se com identidade cultural e como referência na divulgação da música.

2.2 História do CEPAM

A Sociedade de Concertos da Madeira, por Iniciativa do Eng.º Luíz Peter Clode, fundou a Academia de Música da Madeira a 1 de outubro de 1945, surgindo a sua abertura oficial a 13 de outubro de 1946, com um corpo docente próprio e a inauguração da sua sede na Avenida Arriaga, nº13. A 5 de outubro de 1947, é concedido o alvará, autorizando definitivamente o funcionamento do estabelecimento de ensino com 228 alunos, em conformidade com os programas oficiais do Conservatório Nacional. Em 1949 são oficializados os exames do curso geral e em 1952 do curso superior. Em 1953 dá-se início ao curso infantil para alunos dos 5 aos 10 anos e mais tarde, em 1956, é convertida em Academia de Música e Belas Artes da Madeira, com a criação do curso de Belas-Artes, associando assim à música a pintura e a escultura (Projeto educativo do CEPAM 2017/2022).

Em 1977 a Academia de Música e Belas Artes da Madeira converte-se em duas instituições: Conservatório de Música da Madeira e Instituto Superior de Artes Plásticas da Madeira. Em 1986, o ensino da música é regionalizado, ficando sob a tutela da Secretária Regional da Educação, passando a designar-se por Escola Secundária do Ensino Artístico. No ano 2000 o seu estatuto altera-se para Escola Profissional, advindo daí a designação atual: Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira – Eng.º Luíz Peter Clode, consagrando desta forma um dos seus fundadores. Atualmente é seu presidente o Doutor Carlos Meneses Gonçalves, nomeado a 9 de janeiro de 2017.

2.3 Estrutura organizacional, a sede e seus núcleos

O Conservatório de Música da Madeira, foi convertido em Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira, Engº Luiz Peter Clode, sujeito à tutela científica, pedagógica e funcional da Secretaria Regional da Educação, pelo Decreto Legislativo Regional nº2/2000/M de 31 de janeiro.

Relativamente à estrutura organizacional pedagógica, destaca-se o Presidente da Direção, responsável por toda a área pedagógica, tendo a assessorar as suas funções um assessor pedagógico. As coordenações das diferentes áreas de ensino, têm dois tipos de coordenadores: os dos três ramos de ensino (iniciação, especializado e profissional) nomeados pela direção, e os delegados de grupo eleitos entre os docentes de cada grupo. Existem ainda os Coordenadores dos Núcleos, nomeados pela Direção e o assessor para a coordenação artística.

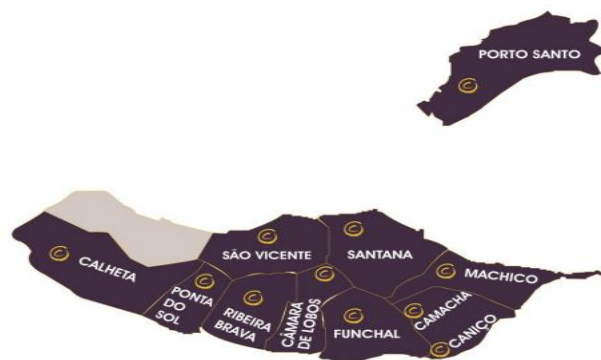
A estrutura organizacional do CEPAM surge através do Decreto Regulamentar nº35/2012/M de 14 de dezembro, criando um estabelecimento público de ensino secundário, onde são ministrados, o ensino profissional e a educação artística. É composta pela Direção, Conselho Consultivo, Conselho Administrativo e Conselho Pedagógico, tendo ainda outras estruturas de apoio, tais como: o Gabinete dos Recursos Humanos e Assessoria Jurídica; o Serviço de Contabilidade e Tesouraria, Património e Económico; um Serviço de Administração Geral Pessoal e de Secretariado; um Serviço de Produção, Comunicação e Relações Externas, e ainda estruturas de apoio pedagógico.

O CEPAM, tem a sua sede no Funchal, na Avenida Luís de Camões, nº1, no edifício do antigo Hotel Nova Avenida, onde se reúnem os serviços de direção, administrativos e operacionais. Além do Curso Especializado de Música, aqui se ministra o Curso de Jazz e Profissional de Instrumento (nível IV, equivalente ao 12º ano). O Curso Profissional de Artes do Espetáculo/Interpretação e de Interpretação de Dança Contemporânea são lecionados na Escola Profissional Dr. Francisco Fernandes, em São Martinho.

Para além da sede no Funchal, foram criados ao longo dos anos núcleos por toda a Ilha da Madeira e Porto Santo (figura 1). A grande maioria dos núcleos criados (7) encontram-se, tal como a população, na vertente sul: Machico, Caniço, Camacha, Câmara de Lobos, Ribeira Brava, Ponta de Sol e Calheta, na vertente norte (2): Santana e São Vicente. Na ilha de Porto Santo (1) na vertente sul.

Figura 1 Localização do conservatório e núcleos

Fonte: Projeto educativo do CEPAM 2017/2022



Os núcleos servem cerca de 6% da população e garantem a acessibilidade da mesma, aos cursos ministrados.

2.4 Projeto educativo, legislação e oferta educativa

O foco na missão do projeto educativo 2017-2022 do CEPAM passa por: “Formar cidadãos para as artes e profissionais de excelência, proporcionar uma quanto maior cobertura de ensino de música coerente e estruturado, destinado à faixa etária crítica em que podem ser semeadas raízes de um comportamento culturalmente sensível, sensato e afetivo” (Alves, Loreto, Andres, & Gomes, 2017, p. 16)

Através destes objetivos, o processo dotará os alunos de conhecimento, através da aprendizagem e experiência, proporcionando o desenvolvimento de competências com vista à consolidação de aptidões específicas e criando um público instruído, consumidor de arte.

A oferta do CEPAM, é composta pelo Ensino Artístico Especializado (E.A.E.), formado por quatro ciclos, abaixo citados:

- Iniciação Musical Infantil [nível 0 a nível 4], conteúdos e níveis de exigência que sejam adequados a uma formação iniciante específica para crianças.
- 2º Ciclo [1º e 2º graus] ao abrigo da portaria nº 225/2012, de 30 de julho – novo regulamento, conteúdos e exigências apropriadas para uma abordagem mais generalizada da música, com vista a um desenvolvimento de competências

cognitivas e sensoriais (memória, concentração, coordenação motora, leitura) e a uma maior sensibilização cultural para as artes performativas.

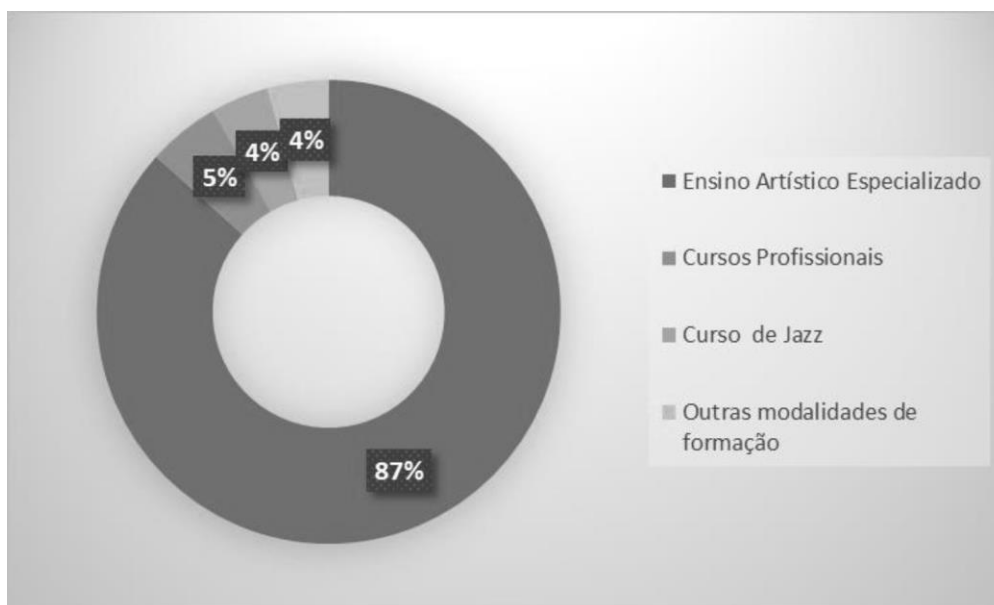
- 3º Ciclo [3º, 4º, e 5º graus] conteúdos que proporcionam um nível de exigência com vista a um desenvolvimento técnico e artístico mais apurado. Estes conteúdos mais exigentes serão o reflexo da primeira fase de especialização artística destes cursos, que implicará assim por parte dos alunos uma maior dedicação, estudo prático individual e de preferência, algumas faculdades inatas de inteligência musical.
- Ensino Secundário [6º, 7º, e 8º graus] e o Ensino Profissional, que engloba os ensinos Básico e Secundário. É o segundo nível de especialização artística do Curso, e os seus conteúdos deverão ser adequados para que alunos com aptidão musical tenham a possibilidade de adquirir competências técnico-artísticas que lhes permitam, se for esse o seu desejo, concorrer ao ensino superior na área da música. Este nível de ensino também deve ser adequado em termos de conteúdos aos alunos que, tendo optado por uma via profissional noutra área, encontrem na especialização musical um motivo de realização pessoal, cultural e de cidadania, através do respetivo domínio técnico e artístico elevado.

Na oferta do secundário também são ministrados Cursos Profissionais de Instrumento (cordas e tecla portaria nº 220/2007 de 1 de março, Sopros e Percussão, portaria 221/2007 de 1 de março, e Declaração de Retificação nº 32/2007 de 24 de abril); Artes do Espetáculo/Interpretação (Teatro) (portaria nº230/2007, de 5 de março); Interprete de Dança Contemporânea (portaria nº 230/2007, de 5 de março) e Curso Profissional de Jazz (portaria n.º 1040/2010 de 7 de outubro).

Além dos já enunciados, o CEPAM oferece ainda Formação de Adultos no E.A.E., Curso de Jazz e escola do espetador.

No que respeita à oferta educativa, o número de alunos no levantamento de dados estatísticos obtidos para o projeto educativo – 2017/2022, o CEPAM possui 1221 formandos no E.A.E, 71 nos Cursos Profissionais, 58 no Curso de Jazz, e 60 em outras modalidades de formação, ensino articulado e escola do espetador, perfazendo um total de 1410 alunos.

Figura 2 Distribuição dos alunos pelas diferentes modalidades de formação
Fonte: Projeto educativo do CEPAM 2017/2022



2.4.1 Corpo docente

O Conservatório, desde que passou a ser Escola Profissional em 2000 e até 2017 tem dois regimes laborais: docentes que se encontram ao abrigo da convenção coletiva de trabalho (contrato coletivo de trabalho) e docentes ao abrigo de contrato de trabalho em funções públicas. A partir do início do ano de 2017, todos os docentes do quadro privado, ao abrigo da convenção coletiva de trabalho, passaram para os quadros da função pública, regendo-se pelo Estatuto da Carreira Docente.

O Corpo Docente do Conservatório, constituído por 116 docentes, está dividido em quatro grupos: 71 professores do CEPAM fazem parte do quadro de professores por tempo indeterminado; 30 professores em regime de funções públicas por tempo certo (contratados), e uma minoria de professores requisitados em mobilidade e em prestação de serviços.

Os professores requisitados e afetos à escola são os requisitados para os cursos profissionais, uma vez que nestes também são ministradas disciplinas de formação sociocultural e científica.

A gestão anual do corpo docente inscrito para a Formação de Adultos no Ensino Artístico Especializado e o Curso de Jazz e sua contratação, tem uma grande oscilação, ou seja, prestando os seus serviços, ao abrigo da contratação pública.

A maioria destes professores encontra-se com estabilidade laboral, e ministram as classes que têm mais alunos, tais como violino e piano. Isto permite estabilidade no desempenho pedagógico da escola, uma vez que de ano para ano a evolução da aprendizagem dos alunos (de natureza individual) se mantém coesa, dando mais garantias de sucesso.

Tabela 1 Distribuição do pessoal docente do CEPAM
 Fonte: Projeto educativo do CEPAM 2017/2022

Disciplina	Nº Professores	RCTFP Termo Certo	RCTFP Indeterminado	Mobilidade Requisitados	Prest. Serv.
Violino	14	1	13		
Viola d' arco	2		2		
Violoncelo	3		3		
Contrabaixo	1		1		
Harpa	0				
Guitarra	7	2	5		
Flauta Bisel	1		1		
Flauta transversal	2		2		
Oboé	1	1			
Clarinete	3	1	2		
Fagote	2		2		
Saxofone	4		3	1	
Trompete	2	1	1		
Trompa	1		1		
Trombone	2	2			
Tuba Bombardino	1	1			
Percussão	6	2	4		
Piano	19	5	14		
Cravo	1		1		
Órgão	2	1	1		
Acordeão	2		2		
Canto	3	1	2		
Canto Jazz	1	1			
Iniciação Musical	10	3	2	5	
Formação Musical	5	3	2		
História da Música	1		1		
Análise e Técnicas de Composição	1		1		
Instrumentos Tradicionais	1			1	
Curso Livre de Jazz	6			1	5
Disciplinas da área sociocultural e científica dos Cursos Profissionais	9	2	4	3	
Disciplinas da área técnica do Curso Profissional de Dança	2	1	1		
Disciplinas da área técnica do Curso Profissional de Teatro	2	2			
Totais	116	30	71	10	5

Dos doze professores do Curso de Jazz, cinco são docentes contratados que lecionam igualmente no E.A.E., e um deles leciona também no Ensino Profissional. Dois estão em regime de mobilidade e três são prestadores de serviços.

Tabela 2 Polivalências dos professores de Jazz do CEPAM

Fonte: Projeto educativo do CEPAM 2017/2022

Instrumento/Curso	E.A.E	Curso de Jazz	Ensino Profissional
Canto	1	1	
Metais	1	1	1
Palhetas		1	-
Guitarra	1	3	-
Piano	-	1	-
Contrabaixo	-	1	-
Bateria	2	2	-
Contrabaixo	-	1	-
Historia do Jazz	-	1	-
Total	5	11	1

Para uma maior qualidade e consolidação, o Curso de Jazz tem a duração de três anos, com uma estrutura curricular própria e aprovada em Conselho Pedagógico. Dá aos alunos um certificado de conclusão de curso, ainda sem reconhecimento oficial.

No âmbito do curso promovem-se *workshops*, *masterclasses* (anexo V programa de *masterclasses* Funchal Jazz 2019) e atuações públicas (anexo VI quadro de atuações publicas para o ano letivo 2018/19) regularmente, que servem também de motivação para os jovens ingressarem no curso profissional de instrumentistas de jazz.

O curso tem como principais objetivos:

1. Disponibilizar uma oferta alternativa de formação musical na área do Jazz de forma a preparar os alunos para o prosseguimento de estudos;
2. Estabelecer parcerias com entidades regionais, nacionais e internacionais de forma a desenvolver conhecimentos e divulgar a área do jazz junto das estruturas culturais e turísticas da região;
3. Proporcionar a *interface* entre as diferentes modalidades de formação, nomeadamente entre o Ensino Especializado de Música e a música ligeira ou de raiz popular (conforme projeto educativo (Alves, Loreto, Andres, & Gomes, 2017, p. 45).

2.4.2 Corpo não docente

O corpo não docente do Conservatório é constituído por 56 trabalhadores. De acordo com o projeto educativo existem 2 técnicos superiores (um homem e uma mulher) e um assistente técnico (mulher) em regime de mobilidade interna. Os restantes 53 trabalhadores asseguram toda a atividade técnica, administrativa, logística e de apoio pedagógico. A média etária é de 50 anos nos homens e 49 anos nas mulheres.

Na maioria dos núcleos exercem funções um Assistente Técnico e um Assistente Operacional. Os restantes trabalhadores exercem a sua atividade no edifício sede da escola. O Técnico Superior jurista tem como funções conceber e desenvolver projetos, elaborar pareceres e estudos, prestar apoio no âmbito da respetiva formação e especialidade. Os Assistentes Técnicos, executam todo o processamento administrativo de uma ou mais áreas de atividade funcional, nomeadamente: pessoal, expediente, alunos, contabilidade, vencimentos, economato, informática, mediateca e biblioteca. Os Assistentes Operacionais dão apoio a todas as atividades realizadas, assegurando a manutenção, higiene e todas as condições para o funcionamento do CEPAM. Incluem-se também as funções de reprografia, de atendimento telefónico, manutenção de equipamentos, serviço de transportes, produção de eventos e de vigilância. Zelam também pelos equipamentos e materiais que se encontram ao seu cargo. Têm as funções de condução e manutenção de viaturas, limpeza, arrumação das instalações, receção ou encaminhamento de chamadas, reprodução de documentos, conservação de equipamentos e vigilância das instalações.

Tabela 3 Corpo não docente

Fonte: Projeto Educativo do CEPAM 2017/2022

Carreira/Categoria	Homem	Mulher	Total
Presidente de Direção	1		1
Diretor - Área Financeira		1	1
Coordenador - Área Recursos Humanos		1	1
Técnicos Superiores	1	2	3
Chefe de Serviços de Administração Escolar	1		1
Assistentes Técnicos	3	20	23
Assistentes Operacionais	6	20	26
	12	44	56

2.4.3 Planos curriculares gerais

No que concerne à estrutura, os planos curriculares dos diversos cursos estão organizados da seguinte forma: aulas de 50 minutos correspondentes a 1 tempo de aula e aulas de 100 minutos correspondentes a 2 tempos

2.4.3.1 Estrutura Curricular – Iniciação Musical Infantil

Curso de Iniciação Musical Infantil

Portaria nº 225/2012 de 30 de julho

Tabela 4 Curso de iniciação Musical Infantil

Fonte: Projeto Educativo do CEPAM 2017/2022

FORMAÇÃO VOCACIONAL	Carga Horária Semanal			
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Iniciação Musical	2 50 m	2 50m	1 50m	1 50m
Instrumento (a partir de 2013/2014)	1 aulas partilhadas	1 aulas partilhadas	1 aulas partilhadas	1 aulas partilhadas

2.4.3.2 Estrutura Curricular – Curso Básico de Música

Ensino Artístico – Regime Supletivo

5º e 6º Ano – 2ºCiclo

Portaria nº 225/2012 de 30 de Julho

Tabela 5 Ensino artístico, 5º e 6º ano - 2º ciclo

Fonte: Projeto Educativo do CEPAM 2017/2022

FORMAÇÃO VOCACIONAL	Carga Horária Semanal	
	1º grau (5º ano)	2º grau (6º ano)
Formação Musical	2 tempos 100 m	2 tempos 100 m
Instrumento	2 tempos (100 m) 2 alunos (aulas partilhadas)	2 tempos (100 m) 2 alunos (aulas partilhadas)
Classes de Conjunto	2 tempos 90 m	2 tempos 90 m
Oferta Facultativa	Pontual	

Ensino Artístico – Regime Supletivo
7º, 8º e 9º Ano – 3º Ciclo
 Portaria nº 225/2012 de 30 de julho

Tabela 6 Ensino Artístico, 7º, 8º e 9º ano - 3º ciclo
 Fonte: Projeto Educativo do CEPAM 2017/2022

FORMAÇÃO VOCACIONAL	Carga Horária Semanal		
	3º grau (7º ano)	4º grau (8º ano)	5º grau (9º ano)
Formação Musical	2 / 3 tempos 100m / 150 m	3 tempos 150 m	3tempos 150 m
Instrumento	2 tempos 1 tempo 2 alunos 1 tempo individual	2 tempos 2 aulas individuais	2 tempos 2 aulas individuais
Classes de Conjunto	2 tempos 100 m	2 tempos 100 m	2 tempos 100 m

Na disciplina de instrumento, os alunos têm um tempo letivo individual e outro partilhado com outro aluno.

2.4.3.2 Estrutura Curricular – Curso Secundário de Música

Ensino Artístico – Regime Supletivo
10º,11º e 12º Ano – Ensino Secundário
 Portaria nº 243 B/2012 de 13 de agosto

Tabela 7 Ensino Artístico - 10º, 11º e 12º ano - Ensino Secundário
 Fonte: Projeto Educativo do CEPAM 2017/2022

COMPONENTES DE FORMAÇÃO	DISCIPLINAS		Carga Horária Semanal		
			6º grau (10º ano)	7º grau (11º ano)	8º grau (12º ano)
CIENTÍFICA	História da Cultura e das Artes		3 150 m	3 tempos 150 m	3 150 m
	Formação Musical		2 tempos 100 m	2 tempos 100 m	2 tempos 100 m
	Análise e Técnicas de Composição		3 tempos 150 m	3 tempos 150 m	3 tempos 150 m
	Oferta Complementar	Acústica Física	2 90 m	-	-
		Organologia	-	2 90 m	-
		Tecnologias da Música	- -	- -	2 90 m
TÉCNICA-ARTÍSTICA	Instrumento/Composição/Prática Vocal		2 tempos 100 m	2 tempos 100 m	2 tempos 100 m
	Classes de Conjunto		3 tempos 150 m	3 tempos 150 m	3 tempos 150 m
	Disciplinas de Opção (1 bianual)	Baixo Contínuo	1 tempo 50m	1 tempo 50m	(1) 45m
		Acompanhamento e Improvisação	1 tempo 50m	1 tempo 50m	(1) 50m
		Instrumento de Tecla	1 tempo 50m	1 tempo 50m	(1) 50m
	Oferta Complementar	Naípe (Cordas, Sopros e Percussão)	1 tempo 50m	1 tempo 50m	1 tempo 50m
		Teclado Aplicado (Instrumento Tecla)	1 tempo 50m	1 tempo 50m	1 tempo 50m
		Prática de Concerto (Guitarra)	1 tempo 50m	1 tempo 50m	1 tempo 50m

2.4.3.2 Estrutura Curricular – Ensino Profissional

Curso Profissional de Instrumento (C.P.I)
10º, 11º e 12º Ano – Ensino Secundário
 Portaria nº 220 /2007 de 01 de março

Tabela 8 Curso Profissional de Instrumento - 10º, 11º e 12º ano - Ensino Secundário
 Fonte: Projeto Educativo do CEPAM 2017/2022

DISCIPLINAS		CARGAS HORÁRIAS ANUAIS			
		1º ANO 10º	2º ANO 11º	3º ANO 12º	TOTAL DISCIPLINAS
		Horas	Horas	Horas	
10.ÁREA SOCIOCULTURAL	PORTUGUÊS	100	100	120	320
	INGLÊS	75	75	70	220
	ÁREA DE INTEGRAÇÃO	72	74	74	220
	TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	33	33	34	100
	EDUCAÇÃO FÍSICA	50	50	40	140
ÁREA CIENTÍFICA	HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES	72	60	68	200
	TEORIA E ANÁLISE MUSICAL	45	45	60	150
	FÍSICA DO SOM	45	45	60	150
ÁREA TÉCNICA	INSTRUMENTOS (Específico e de Acompanhamento)	90	90	90	270
	MÚSICA DE CÂMARA	70	70	60	200
	NAIPE, ORQUESTRA E PRÁTICA DE ACOMPANHAMENTO	160	160	160	480
	PROJETOS COLETIVOS	85	85	60	230
	FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO	200	200	200	600
TOTAIS ANUAIS		1104	1097	1079	3280

Curso Profissional de Instrumentista de JAZZ

(Portaria n.º 1040/2010 de 7 de outubro)

Tabela 9 Curso Profissional de instrumentista de Jazz - 10º, 11º e 12º ano - Ensino Secundário.
Fonte: Projeto Educativo do CEPAM 2017/2022

DISCIPLINAS		CARGAS HORÁRIAS ANUAIS			
		1º ANO 10º	2º ANO 11º	3º ANO 12º	TOTAL DISCIPLINAS
		Horas	Horas	Horas	
10.ÁREA SOCIOCULTURAL	PORTUGUÊS	100	100	120	320
	INGLÊS	75	75	70	220
	ÁREA DE INTEGRAÇÃO	72	74	74	220
	TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	33	33	34	100
	EDUCAÇÃO FÍSICA	50	50	40	140
ÁREA CIENTÍFICA	HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES	72	60	68	200
	TEORIA E ANÁLISE MUSICAL	45	45	60	150
	FÍSICA DO SOM	45	45	60	150
ÁREA TÉCNICA	INSTRUMENTOS - JAZZ	100	100	100	300
	COMBO	80	80	70	230
	ORQUESTRA, JAZZ E NAÍPE	108	128	114	350
	TÉCNICAS DE IMPROVISÃO	100	100	100	300
	FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO	200	200	200	420
TOTAIS ANUAIS		1104	1097	1079	3280

2.4.3.2 Estrutura Curricular – Curso de Jazz

CURSO DE JAZZ (Portaria n.º 1040/2010 de 7 de outubro)

Tabela 10 Curso de Jazz
Fonte: Projeto Educativo do CEPAM 2017/2022

FORMAÇÃO VOCACIONAL	Carga Horária Semanal		
	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Combo I	2 tempos 100 m	–	–
Combo II	–	2 tempos 100 m	–
Combo III	–	–	2 90 m
Instrumento ou Canto I	1 tempo 50 m	–	–
Instrumento ou Canto II	–	1 tempo 50 m	–
Instrumento ou Canto III	–	–	1 tempo 50 m
Teoria I	1 tempo 50 m	–	–
Teoria II	–	1 tempo 50 m	–
Teoria III	–	–	1 tempo 50 m
Formação Auditiva	1 tempo 50 m	1 tempo 50 m	1 tempo 50 m
Orquestra do Jazz I	–	1 tempo 50 m	–
Orquestra do Jazz II	–	–	1 tempo 50 m
História do Jazz	1 tempo 50 m	–	–
Piano Complementar	1 tempo 50 m	–	–
Bateria Complementar	–	1 tempo 50 m	–
Laboratório de Improvisação	–	–	1 tempo 50 m

2.5. Ligação à comunidade/Encarregados de educação

Sendo professor estagiário em formação e estando no meu primeiro ano de docência neste estabelecimento de ensino, não me é dado conhecer a realidade neste sector, o contacto com os encarregados de educação, apenas se deu aquando do envio do documento de concordância para a realização da filmagem das aulas dos alunos observados neste relatório (apêndice I) e para a participação dos educandos nos grupos musicais que formei durante o ano letivo.

Por estas razões transcrevo o seguinte texto elaborado pela direção, e patente no projeto educativo 2017-2022.

“Os encarregados de educação caracterizam-se por terem, na sua maioria, estudo médio ou superior. Apesar de existirem na escola vários tipos de formação, a ligação dos encarregados de educação com o Conservatório não difere muito entre os vários ramos de formação, sendo uma característica comum, a existência de um certo distanciamento da vida académica dos seus educandos. A formação musical artística em regime supletivo é vista pelos Encarregados de Educação como um suplemento, em acréscimo ao processo educativo e compete com outras atividades complementares como o desporto ou as “explicações” pelo que a participação dos Encarregados de Educação é residual, porque não é entendida como escolaridade. Caso algo corre mal na “escola” as atividades complementares, como a música, podem ser canceladas e muitas vezes isso acontece com o Conservatório. O ensino prestado no Conservatório tem dois grandes pilares: o Ensino Artístico Especializado, em regime articulado e supletivo e o Ensino Profissional.

No primeiro caso, a participação dos encarregados de educação no acompanhamento do desenrolar do processo de aprendizagem dos seus educandos nem sempre é mais desejável. A sua presença na escola ocorre essencialmente nos momentos de efetuar as matrículas ou de pagar as mensalidades. Em cada período, são marcadas reuniões de entrega de avaliação, e uma esmagadora maioria não comparece para a receber, nem para reunir com os professores dos seus educandos.

No caso dos Cursos Profissionais, a participação na vida escolar dos seus educandos também é residual, o que neste caso é mais grave, uma vez que estes alunos estão numa vertente de ensino que corresponde à sua formação académica.

Os Encarregados de Educação marcam prioritariamente presença nas apresentações públicas dos seus educandos, pois estas são o testemunho do processo evolutivo da sua aprendizagem. A escola faz um esforço para ajustar a sua atividade a horários que permitam a maior participação e presença dos encarregados de

educação, sendo que, apesar de se sentir uma maior adesão, ainda não chegou aos patamares de participação ideal.

Em suma, a participação dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos no Conservatório é a mínima possível, sendo a presença dos mesmos mais visível quando os educandos são de tenra idade. A presença da família para além do acompanhamento regular é também uma forma de educação da população para as artes. No Conservatório não existe Comissão de Pais” (Alves, Loreto, Andres, & Gomes, 2017, p. 35).

Estes dados mostram o pouco interesse dos encarregados de educação pela atividade artística bem como a sua participação em algumas das atuações realizadas.

2.6 Ambiente educativo

2.6.1 Infraestruturas

O CEPAM possui como principal infraestrutura da sua atividade um edifício sede, situado na Avenida Luís de Camões, nº 1, na cidade do Funchal. O prédio contém 43 salas de aulas. Um Salão Nobre para concertos, recitais, aulas e outras atividades; um Salão B para ensaios da Orquestra Académica e aulas; 2 salas de aula específicas para a disciplina de percussão; serviços administrativos; mediateca/sala de informática; biblioteca e reprografia.

Faz ainda parte do prédio um anexo onde funciona a Direção com os serviços de apoio. Ainda dispõe de uma cafetaria, parque de estacionamento e jardim.

Os cursos profissionais de Artes do Espetáculo - Interpretação e de Intérprete de Dança Contemporânea são ministrados nas instalações da Escola Profissional de São Martinho, Dr. Francisco Fernandes.

Implementando uma política de descentralização, o Conservatório ministra cursos do Ensino Especializado em dez Núcleos situados nas seguintes freguesias: Calheta, Camacha, Câmara de Lobos, Caniço, Machico, Ponta do Sol, Porto Santo, Ribeira Brava, Santana e São Vicente.

2.6.2 Equipamentos

No Funchal e nos núcleos, tem ao dispor dos professores e dos alunos 853 instrumentos, distribuídos da seguinte forma (Alves, Loreto, Andres, & Gomes, 2017, p. 37):

- 502 instrumentos estão ao cuidado de professores, emprestados a alunos ou ainda em grupos específicos como as orquestras, ateliês e outros.
- 229 instrumentos estão armazenados e disponíveis para empréstimo.
- 13 instrumentos fazem parte da exposição patente no hall de entrada.
- 12 instrumentos foram dados como não utilizáveis.

Detém 5 quadros interativos instalados em sala de aula (4 no Funchal e um deles no núcleo de Machico), 6 aparelhos data-show, 1 máquina de filmar digital, 1 máquina fotográfica digital e diversos equipamentos de som.

A sala de informática do Conservatório, no Funchal, possui 6 computadores. Estando todos os computadores ligados em rede, quaisquer documentos podem ser enviados para impressão na reprografia.

Cada um dos 10 núcleos tem 1 computador e na nave da Escola Profissional Dr. Francisco Fernandes encontram-se 4 computadores.

A reprografia tem ao seu dispor duas fotocopiadoras e presta serviço de encadernação.

Na Biblioteca estão disponíveis 2 computadores e, para consulta, cerca de 4860 livros especializados em artes em geral e em música em particular. Possui também cerca de 5780 partituras de todos os géneros musicais, desde o período da renascença até ao da música contemporânea. Esta é essencial no desenvolvimento do projeto educativo do Conservatório e constitui-se como um núcleo dinâmico da organização pedagógica da escola.

A Mediateca John Ranalov, o património da mediateca foi doado ao Conservatório - Escola das Artes da Madeira pelo mecenas John Ranalov. Tem como missão fornecer à comunidade educativa, docentes e trabalhadores toda a informação de cariz científico, pedagógico, técnico e cultural de modo a contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento cultural, pessoal e pedagógico. Tem no seu acervo, para consulta, milhares de obras discográficas, entre as quais cerca de 8010 *Compact discs* e 1330 discos de vinil.

Frota automóvel, o Conservatório tem 3 veículos: dois automóveis (carrinha de 9 lugares e um automóvel de 5 lugares) e uma motorizada.

2.6.3 Gabinete de psicologia e orientação

O Gabinete de Psicologia e Orientação assegura, na prossecução das suas atribuições e competências definidas pelo Decreto-Lei 190/91 de 17 de maio, o apoio psicológico e psicopedagógico; a orientação escolar e profissional; e o apoio ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade educativa (Alves, Loreto, Andres, & Gomes, 2017, p. 39). Ainda neste sentido, salienta-se que os domínios de intervenção do Psicólogo Escolar enquadram-se no Referencial Técnico para os Psicólogos Escolares (2015), um documento elaborado pela Direção-Geral da Educação em colaboração com a Ordem dos Psicólogos Portugueses. De acordo com a legislação em vigor, são atribuições deste Serviço:

- Contribuir para o desenvolvimento global dos alunos e para a construção da sua identidade pessoal e profissional;
- Apoiar os alunos nos processos de aprendizagem e de integração na comunidade escolar;
- Prestar apoio psicológico e psicopedagógico a alunos, docentes, pais e encarregados de educação, em contextos educativos, tendo em vista o sucesso escolar, a igualdade de oportunidades e a adequação de respostas educativas;
- Assegurar, em colaboração com outros serviços competentes, designadamente os de educação especial, a sinalização de alunos com necessidades específicas de educação, a sua avaliação e a elaboração de propostas de intervenção apropriadas;
- Contribuir para a identificação de fatores psicológicos dos alunos de acordo com o seu desenvolvimento global e nível etário;
- Promover atividades específicas de informação escolar e profissional, favorecendo a articulação entre a escola e a comunidade;
- Desenvolver ações de aconselhamento psicossocial e de carreira, apoiando o processo de escolha e o planeamento profissional;
- Colaborar em experiências pedagógicas e em ações de formação de professores, bem como realizar e promover a investigação nas áreas da sua especialidade;

2.6.4 Parcerias

Sendo o CEPAM um estabelecimento público de ensino com uma missão direcionada à formação para as artes dos jovens e à formação de profissionais das artes, designadamente Música/Instrumento, Teatro/Interpretação e Dança, as parcerias são um meio privilegiado de promover a formação, enriquecer os seus intervenientes e dignificar os seus recursos (Alves, Loreto, Andres, & Gomes, 2017, p. 40). Para a sua concretização são privilegiadas as parcerias que promovam a sua dupla missão:

1) Promoção para as Artes: Formação Inicial e os dois primeiros anos do Ensino Artístico Especializado têm um papel fundamental, e uma relação privilegiada com as famílias. Assim, é dado relevo às parcerias com os Estabelecimentos de Ensino, Autarquias, Juntas de Freguesias, Casas do Povo, Grupos de Promoção Artística, com relevo para as Bandas, através de apresentações públicas em formato de audições.

A promoção dos alunos em espetáculos: A Associação dos Amigos do Conservatório de Música da Madeira - AACMM, a Associação Orquestra Clássica da Madeira - AOCM, o Teatro Experimental do Funchal - TEF, a Associação de Dança e Artes da Madeira - ADAM, assim como a Associação Notas e Sinfonias Atlânticas - ANSA, constituem-se como parcerias fundamentais, desempenhando um papel relevante quer em termos de garantir oportunidade de acesso gratuito aos espetáculos por eles promovidos, quer na integração do corpo docente e dos alunos nas suas atividades.

2) Formação dos Profissionais das Artes: As Escolas Superiores de Música, Teatro e Dança são organismos fundamentais para o prosseguimento de estudos dos alunos e um desafio para a formação contínua dos docentes, pelo que a possibilidade de o Conservatório, escola de acolhimento na formação prática dos mestrandos em Ensino, constitui uma mais valia para a formação dos professores, a promoção e a partilha dos conhecimentos.

Existem ainda parcerias com a Orquestra Clássica da Madeira (OCM, através da realização de formação em contexto de trabalho, ou como saída profissional. Entidades públicas e privadas que proporcionam a realização de audições de forma a promover a formação e a promoção das artes, designadamente Museus, Unidades Hoteleiras, Câmaras Municipais e Casas de Espetáculo.

2.7 Reflexão/Conclusão

Tendo por base as características passadas e presentes do Conservatório, este tem como visão de futuro, “Formar cidadãos para as artes e profissionais de excelência” (Alves, Loreto, Andres, & Gomes, 2017, p. 17). Para prosseguir esta visão definida, a sua missão é formar alunos, professores e a sociedade para as artes, promovendo o ensino da música, as artes de palco e a sua divulgação. A contribuição para uma formação sólida de cultura artística, que proporcione a aquisição de competências por parte dos alunos, ajuda a consolidar as suas características gerais: concentração, memória, aptidões sensoriais, maturidade emocional, integração, desenvolvimento motor e autoestima.

O respeito pelos outros e pelas lideranças, baseada nos valores da envolvimento, através de um trabalho conjunto e do espírito de equipa, promovem as competências e a satisfação individual enquanto pessoa, no seu todo.

O Projeto Educativo delineado pelo Conservatório, permite à Direção uma visão global de toda a instituição, nomeadamente, a nível dos recursos financeiros, humanos e técnicos, atuais e para o futuro.

Tendo feito parte do CEPAM como professor em formação ao longo deste ano letivo, procurei estar em sintonia com as suas linhas de ação. Programei as aulas de acordo os programas vigentes, as características dos alunos e suas necessidades, desenvolvendo estratégias que os mantivessem motivados e com vontade crescente para o estudo do jazz e para a improvisação.

3. Caracterização dos alunos

3.1 Enquadramento

O modelo proposto para o estágio do ensino especializado, integrado no Mestrado em Ensino de Música, da Escola Superior de Música de Lisboa (ESML), prevê para os mestrandos que não lecionam aulas da especialidade, o estabelecimento de um protocolo com uma das escolas da rede, proposta pelo mestrando, de acordo com o regulamento do Estágio do Ensino Especializado. O estágio foi realizado em regime de exercício, e o CEPAM ao aceitar o protocolo, propôs alargar o número de alunos para além dos estabelecidos, por não terem um professor especialista na área do jazz.

A prática pedagógica no âmbito de E.E.E é exercida sob a orientação do docente da ESML Professor Doutor Ricardo Pinheiro, responsável pela unidade curricular da Didática do Ensino Especializado, com a colaboração do coorientador da escola cooperante, Professora Irene Rodrigues, nos termos do artigo 23º do decreto-Lei nº79/2014, de 14 de maio.

O mestrando iniciou e terminou funções de acordo com o calendário escolar da escola cooperante, tal como proceder à gravação de um vídeo de cada aluno por trimestre (Anexo III) a enviar ao orientador para avaliação.

De acordo com a alínea C) do nº1 do artigo 11º do decreto-Lei nº79/2014, de 14 de maio, a iniciação à prática profissional, realiza-se em grupos ou turmas de diferentes níveis, ciclos de educação e ensino abrangidos. Desta forma, foram escolhidos três alunos de diferentes níveis e cursos que o CEPAM oferece aos alunos na área do Jazz: um aluno de saxofone tenor do segundo ano do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz (aluno A) e, dois alunos do Curso de Jazz, sendo um do 2º ano de saxofone alto (aluno B) e outro do 3ºano que toca flauta (aluno C).

A seleção dos alunos fez-se, atendendo ao seu *background*, estádios musicais específicos, personalidade, localização geográfica e disponibilidade para estarem na classe do mestrando, tendo em consideração os níveis requeridos para a realização do E.E.E.

Por questões éticas e de confidencialidade de dado, atribui-se a cada aluno uma letra para sua identificação no relatório de estágio, para salvaguardar a sua identidade.

No início deste estágio foi entregue pessoalmente aos alunos B e C (adultos) e enviado ao encarregado de educação do aluno A, um documento onde o mestrando se apresentava e solicitava as devidas autorizações para gravar aulas em formato vídeo. Os alunos maiores e o encarregado de educação do aluno menor entregaram o documento devidamente assinado, com a autorização pedida conforme apêndice I.

3.1 Aluno A

O aluno A nasceu a 18 de outubro de 2001. Desde cedo os seus pais, que não têm qualquer relação profissional e *background* familiar musical, incutiram-lhe o gosto pela música através da audição de bandas como os Pink Floyd. No ano de 2008, aos 7 anos de idade, ingressou no CEPAM para estudar violino. No ano de 2009 começou a aprender saxofone no CEPAM, por influência de um disco de John Coltrane que os pais lhe ofereceram, acabando por desistir do violino algum tempo depois. Ao concluir o 10º ano em Línguas e Humanidades, decidiu que queria dedicar os seus estudos à música. Fez provas de acesso ao CPIJ no ano letivo 2017/2018, ano em que este curso é integrado no plano Curricular do CEPAM, tendo sido admitido. Este aluno faz parte da primeira geração de alunos deste curso, triénio 2017/2020. Além da atividade curricular intensa do CPIJ, o aluno também frequenta a Banda Municipal de Câmara de Lobos (Banda Velha), por influência do seu anterior professor que é o maestro dessa mesma banda.

Antes de iniciar o estágio, conheci o aluno numa *masterclass* que lecionei no CEPAM em 2018, integrada nas atividades pedagógicas que o Festival de Jazz do Funchal oferece aos alunos da instituição e a outros externos. Seguidamente, passo a descrever alguns aspetos relevantes do aluno que fui conhecendo/descobrimo ao longo do ano letivo.

O aluno conta com um historial no CEPAM um pouco conturbado, com alguns episódios de irritação por não conseguir concluir determinadas tarefas, o que o levou por vezes a tratar mal o instrumento. Este foi um primeiro *feedback* que tive do anterior professor. Contudo, nas minhas aulas nunca sucedeu qualquer episódio do género. Inicialmente o aluno era muito fechado, pouco comunicativo, mas foi ganhando confiança ao longo do ano. Através do estudo e da música, fui exemplificando o que pretendia que ele praticasse e passou a revelar-se um aluno motivado e interessado.

Apesar do aluno frequentar o 2º ano do CPIJ, revelou inicialmente muitas lacunas: um som muito frágil e pouco trabalhado; uma embocadura muito tensa e cheia de vícios; técnica não apurada; uma relação com o instrumento pouco natural; falta de interesse em praticar e fazer os trabalhos de casa (o aluno num bloco de 50 minutos, pousava o instrumento frequentemente, sintoma da sua má relação com o mesmo, situação anteriormente relatada por alguns professores).

Um dos maiores problemas do aluno estava centrado no instrumento. Este é um saxofone tenor de marca SELMER Série II, alugado pelo CEPAM ao aluno. Tinha muitas folgas, problemas estruturais e falta de manutenção o que não o ajudava a progredir. Quando detetei este problema, fiz requisição junto do responsável pelos instrumentos do CEPAM, para que o mesmo fosse arranjado ou substituído por outro, processo moroso que durou até ao início do 2º semestre. Este aluno tinha também uma boquilha muito fechada que por minha sugestão foi mudada para uma com maior abertura (8) e de outra marca (Otto Link), no início do ano letivo. O trabalho de adaptação foi feito durante as aulas do primeiro semestre, de acordo com os respetivos planos. O aluno acabou por fazer a prova técnica do 1º semestre com o meu instrumento.

Terminado o 1º semestre com pouco aproveitamento, argumentei perante o júri das provas que este resultado se devia a motivos extrínsecos ao aluno, nomeadamente o instrumento e a falta de manutenção do mesmo. Este problema ficou resolvido depois de uma revisão completa, substituição de sapatilhas, alinhamento e eliminação de folgas.

O aluno inicia o 2º semestre no mês de fevereiro, na posse do instrumento revisto e entrou claramente numa fase de grande motivação e progressão até ao final do ano letivo. Nesta fase todos os exercícios de som e técnica, que não estavam a ter resultado satisfatório ao longo do 1º Semestre, melhoraram substancialmente, e em particular o som. Os professores de combo e Big Band deram um *feedback* muito positivo relativamente às alterações comportamentais e ao progresso significativo do aluno no 2º Semestre.

O aluno surpreendeu-me ao participar a solo no programa Madeira Viva da RTP Madeira com a interpretação do tema “*Amar pelos dois*” de Luísa Sobral, com uma consistência e *performance* muito diferente das provas do final do 1º semestre. Considero que as condições criadas a nível do instrumento, o trabalho desenvolvido e a atuação, foram determinantes para a progressão do aluno.

Relativamente à fragilidade do som, observada na prática instrumental do aluno desde o início do ano letivo, procedi a um trabalho específico para o seu desenvolvimento (exercícios com e sem saxofone e acessórios), que se manteve ao longo do ano, o que é explicado no tópico Apresentação do material didático utilizado.

A partir do 2º semestre o aluno participava nas aulas com mais motivação, confiança ao colocar questões e comunicação mais saudável. Devo salientar a prova técnica do 2º semestre, na qual o aluno foi avaliado com 19 valores, reconhecendo a progressão do aluno ao longo do ano e de um modo especial o trabalho qualitativo obtido.

3.2 Aluno B

O aluno iniciou a sua formação musical em 2004 aos 7 anos de idade, na Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM) (antigo Gabinete Coordenador de Educação Artística) e fez parte da Orquestra de Sopros, Combo de Jazz e Quarteto/Ensemble de Saxofones. Participou no “Concurso Jovens Artistas” da DSEAM em 2012, ficando em 2º lugar na Classe de Sopros e em 1º lugar em 2013 e 2014. Foi opositor em concursos de talentos como o “Concurso Novos Talentos 2015” e “Caça ao Talento 2015”. A partir de 2010 tocou na Banda Filarmónica de Santo António, Banda da Casa do Povo do Porto Santo e Banda Municipal Paulense.

No ano de 2017/18 ingressou no Conservatório-Escola Profissional das Artes da Madeira – Eng. Luiz Peter Clode, no curso de jazz, tendo frequentado em 2018/19 o 2º ano.

Participou em *Workshops* dinamizados pela organização do Festival Funchal Jazz. Atualmente faz parte da banda *Spot The Difference*, e está a fazer o mestrado na área do Turismo na Universidade da Madeira.

No início do ano letivo demonstrou ter problemas de ordem técnica no saxofone, mas tinha o domínio do som e ferramentas adequadas à prática do jazz.

Conheci o aluno na *masterclass* organizada pelo CEPAM, da qual fui responsável, e desde logo detetei alguns problemas de ordem auditiva, de consciência sobre a sua *performance* musical. Refiro o facto de o aluno deixar os dedos dominarem a *performance* sem organizar internamente as ideias antes de tocar.

Após o diagnóstico, quando comecei a direccionar o estudo e a prática instrumental do aluno, dei prioridade ao desenvolvimento auditivo, adotando estratégias específicas,

levando-o a identificar cada nota e a tocá-la ou a cantar a nota e a tocá-la depois. Revelaram-se acentuadas fragilidades, assumidas pelo aluno, que confidenciou que o professor de Formação Musical também o estava a ajudar a trabalhar e a desenvolver o ouvido. O aluno demonstrava igualmente dificuldades em cantar as notas que ouvia a partir de outra fonte sonora, acabando por usar o método tentativa/erro. De acordo com David Liebman, “*quando não conseguimos cantar um som que ouvimos, dificilmente o tocamos de forma afinada e correta*” (Liebman, 2009, p. 2).

Para reforçar este trabalho, usei uma estratégia específica, dedicando parte das aulas a desenvolver exercícios utilizando o método da transcrição, no sentido de melhorar a parte auditiva.

Foram também trabalhados os problemas de ordem técnica detetados nas primeiras aulas, que tinham de ser corrigidos, principalmente no domínio do registo agudo. Desenvolvi estratégias para que o aluno ultrapassasse com sucesso os problemas auditivos, conforme explicado no tópico *Apresentação do material didático*. Apesar das dificuldades, foi um aluno assíduo, dedicado ao estudo do saxofone, e interessado em descobrir e ouvir música nova.

Outra competência desenvolvida foi a consciência harmónica e de *voice leading*². Devo ressaltar o facto de uma grande percentagem de alunos destes dois cursos terem pouca consciência das notas que tocam enquanto improvisam. Quando questionados sobre as notas executadas em determinada harmonia ou centro tonal, são poucos aqueles que sabem ao certo o que fizeram, questão que me preocupou muito e que me levou a desenvolver este trabalho com este aluno. Neste sentido, recorri à memorização de notas das tríades diatónicas, efetuando exercícios sobre progressões diatónicas com movimento de 4ª, onde o aluno improvisava somente com essas mesmas tríades. Outro exercício efetuado baseava-se em tocar sobre um *drone*³ (centro tonal) todas as notas de uma escala diatónica (maior, menor e relativos modos), por forma a desenvolver a consciência do grau correspondente ao centro tonal.

O aluno acabou por desenvolver dois dos seus pontos mais fracos de forma extraordinária: o ouvido e a técnica. Finalizou o ano com nota de 19 valores, tendo em conta a avaliação continua e a transcrição de dois temas e um solo executado de forma irrepreensível.

² Refere-se a forma como as notas ou “vozes” nos acordes se movem e mudam sobre uma progressão harmónica.

³ “Improvisar sobre um *drone* foi algo que sempre gostei de fazer, Não só é relaxante e simples, mas ajuda-nos a ouvir escalas, modos e melodias. Quando o nosso instrumento emite apenas uma nota, precisamos de algo que nos faça ouvir o seu contexto harmónico numa fase inicial” (Otto, 2018, p. 1).

3.3 Aluno C

Este aluno começou os seus estudos musicais com aulas particulares da avó, Delfina Figueiredo, ex-professora do Conservatório Nacional (1986). Entrou no Conservatório de Lisboa em 1988, na classe de Harpa da professora Clotilde Rosa. Em 1996 ingressou no ensino superior na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESElx), no curso de professores do Ensino Básico, na área de Educação Musical. No ano 2000 foi viver para a Madeira, integrando nesse mesmo ano a Banda Municipal da Ponta do Sol na qual tocava flauta transversal. A aprendizagem deste instrumento foi feita de forma autodidata.

Quando um dos alunos de saxofone do curso de jazz desistiu por mudança de residência para o estrangeiro, foi-me feito o desafio de receber este novo aluno. Sendo um aluno de flauta do 3º ano do curso de jazz e com muitos recursos técnicos, aceitei o repto de incluí-lo no relatório de estágio uma vez que um saxofonista de jazz muitas vezes tem de “dobrar” (*doubling*) a flauta ou clarinete. Apesar da minha pouca experiência com a flauta, não me foi difícil transmitir conceitos de estudo sobre improvisação.

Existe uma extensa bibliografia transversal aos dois instrumentos – os métodos *Improvisation for Saxophone/Flute* de Andy McGhee (2009); *Progressive Guide to Melodic Jazz Improvisation Flute/Clarinet/Saxophone* (2004) da Trinity College London, que estabelecem relações entre os instrumentos e sobretudo processos comuns na improvisação. Para além da ampla bibliografia sobre a flauta e o jazz, existem vários exemplos de músicos de jazz que editaram e dedicaram parte da sua vida à flauta como Jonh Coltrane (1926 – 1967), Roland Kirk (1936 – 1977), Eric Dolphy (1928 – 1964), Charles Loyd (1928 -) entre muitos outros.

Sendo um aluno adulto e com uma personalidade muito vincada, as aulas incidiram sobre as dificuldades que sentia quando confrontado com o ato de improvisar. As dificuldades em improvisar de forma fluente eram muitas para um aluno que frequentava o 3º ano do Curso de Jazz. Após uma primeira conversa diagnóstica, foram identificados vários possíveis fatores que se sobrepunham à prática musical. O primeiro fator, presente ao longo de todo o ano letivo, foi a falta de estudo e a conseqüente prática do instrumento. Muitas vezes o aluno apontava este fator no começo da aula, referindo a falta de tempo por estar ocupado com as suas atividades paralelas e profissionais. Muitas das aulas serviram de tempo de estudo acompanhado, ficando pouca margem para que os planos

fossem cumpridos, tendo os mesmos de ser reformulados aula a aula. Outro fator de dispersão constante ao longo do ano letivo, foi o diálogo improcedente iniciado de forma recorrente pelo aluno. Este aproveitava para desabafar sobre a sua falta de estudo e contestar questões de funcionamento do curso no passado recente.

Sendo um aluno disperso no seu estudo, optei por criar várias estratégias para incentivá-lo a estudar, fazendo-o enviar um vídeo ou áudio semanal com dois exercícios. Posteriormente, pedi para adicionar a transcrição de pequenas frases, o que não foi concretizado pelo aluno. O aluno aderiu ao envio dos vídeos com exercícios, onde era visível a sua progressão e as aulas passaram a ser muito mais proveitosas a partir do 2º semestre. Outra estratégia adotada foi a implementação de uma temática a abordar aula a aula: improvisação com tríades diatónicas, intervalos diatónicos, aproximações diatónicas e não diatónicas, substituições, relação das escalas com os acordes, progressões harmónicas típicas, transcrição e ritmo.

O ritmo foi o objeto de estudo mais desenvolvido ao longo do ano, presente em todos os exercícios de improvisação e técnica. Deveu-se ao facto de o aluno revelar desde o início muitas fragilidades neste campo, quer na improvisação quer na execução de exercícios técnicos ou de leitura. Foi trabalhado de forma intensa o conceito de *voice leading*, não sendo desconhecido do aluno verificou-se muitas dificuldades em tocar de forma consciente a 3ª e 7ª sobre as progressões em estudo ou temas. Nestes exercícios o aluno demonstrou alguma resistência a executar de memória, tendo quase sempre recorrido ao papel para escrever o exercício e as notas a tocar em todos os tons. Desenvolvi um trabalho anual muito direcionado para o ritmo e *voice leading* que será desenvolvido na secção, *Apresentação do material didático*.

O nível de empenho aumentou, conseguindo com que a maior parte das aulas do 2º semestre, mantivessem dinamismo e tivessem aproveitamento. Os períodos mais críticos foram os momentos de avaliação do calendário escolar, quando o aluno tinha correções de testes e reuniões, fases em que raramente pegava no instrumento para praticar, faltando algumas vezes às aulas. Contudo, estas foram repostas fora do seu horário letivo. O aluno tinha também um aparelho dentário que o impossibilitava de tocar quando fazia a manutenção mensal, o que por vezes coincidia com a semana em que tinha aulas.

O aluno terminou o ano letivo com avaliação final de 15 valores. Esta baseou-se na avaliação contínua ao longo do 2º semestre e numa pequena prova na qual executou uma

peça (*standard*) e improvisou *a capella*, tendo conseguido executá-lo de forma positiva. Tocou e identificou cinco progressões típicas e improvisou sobre elas em três tonalidades e tocou cinco das dezoito escalas básicas para a improvisação:

Tabela 11 Dezoito Escalas Básicas para a Improvisação

Nome da Escala	Cifra
Maior (Jônio)	Maj7
Mixolídia	Dominante7
Dórica	min7
Lócrio	min7b5
Lócrio natural 2	min7b5
Diminuta (Tom/meio-tom)	Dim7
Lídio	Maj7#11
Lídio Aumentado	Maj7#5
Diminuta (meio tom/Tom)	Dominante7b9/ Dominated 7#9
Mixolidio b6	Dominante7b13
Superlócrio (alterada)	Alt7
Frígio Dominante	Dominante b9
Lídio Dominante	Dominante 7#11
Tons Inteiros	Dominante 7#5
Menor Melódica	min(Maj)7
Eólio	min7b6
Frígio	Sus4b9
Dórico b2	Sus13b9

4. Práticas educativas desenvolvidas na atividade de docente

Na qualidade de mestrando da ESML, no segundo ano de formação, começo por fazer a contextualização geral do ambiente educativo onde desenvolvi o meu estágio como docente em exercício e, em seguida, abordarei os princípios didáticos adotados e outros elementos que me ajudaram a delinear as atividades. Posteriormente, farei a descrição das três práticas pedagógicas (duas comuns aos três alunos e uma específica para cada um deles) desenvolvidas nas aulas lecionadas aos três alunos da minha classe de saxofone jazz. Por último, de forma sucinta, farei uma reflexão sobre o material didático utilizado.

4.1 Contextualização geral

O estágio realizou-se no ano letivo de 2018-2019 no CEPAM, de acordo com o protocolo estabelecido entre a ESML e o CEPAM, ao abrigo do artigo 4º *Rede de Escolas Cooperantes do Regulamento do Estágio do Ensino Especializado*, nos termos do artigo 22º do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

A minha atividade docente decorreu em regime de exercício, com três alunos de diferentes cursos/níveis, sendo dois alunos do Curso de Jazz e um do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz, de acordo com o artigo 6º *Modalidades das práticas pedagógicas do Regulamento de Estágio do Ensino Especializado*.

As aulas de instrumento do curso de jazz estavam programadas com a duração de 50 minutos, uma vez por semana, enquanto as aulas do CPIJ eram de três tempos semanais de 50 minutos. No meu caso, as aulas foram lecionadas de quinze em quinze dias, com dois tempos de 50 minutos para os alunos do curso de jazz e 6 tempos para o aluno do CPIJ distribuídos por três dias, sendo dois tempos em bloco em cada um deles. Este plano fez parte do compromisso efetuado no início do ano letivo com a direção do CEPAM e a direção pedagógica. Este facto deveu-se à necessidade de reduzir o número de deslocações à Região Autónoma da Madeira, e ser docente e diretor pedagógico na Escola de Jazz do Barreiro.

O espaço físico onde decorreram as aulas foi sempre o mesmo, nas salas 308 e 312 no 3º piso, de acordo com a distribuição de salas feita pela escola no início do ano letivo, sem que houvesse qualquer alteração durante o estágio.

Para cada aluno, foi elaborada uma planificação anual (Anexo I) e planos individuais de aula (Anexo II). Os planos foram estruturados de acordo com o programa estabelecido pela escola, mas sempre adaptados às dificuldades de ordem teórica, auditiva e técnica manifestada pelos alunos na avaliação diagnóstica. Ao longo das aulas, os conteúdos dos planos foram sendo reestruturados, muitas vezes por completo.

Independentemente destas alterações, não houve desvio da planificação geral e das orientações didáticas idealizadas para cada aluno ao longo de cada semana, permitindo também organizar estratégias mais adequadas ao momento e às necessidades dos alunos. Deste modo, os planos de aula refletem não só a planificação idealizada para cada aluno na definição dos objetivos, conteúdos, atividades e estratégias, mas também todas as adaptações e dificuldades sentidas na realização das tarefas descritas no *item* das observações e reflexão final de cada aula. Os planos de aula foram desenvolvidos como reflexo desses novos elementos, questão que merece alguma reflexão no final deste capítulo.

Relativamente aos momentos performativos em palco, foram organizados ao longo do ano audições nas instalações do CEPAM, conforme o programado no início do ano letivo, de acordo com a tabela de atuações públicas dos Cursos de Jazz e CPIJ para 2018-2019 conforme Anexo VI.

4.2 Princípios didáticos adotados

As metodologias adotadas na elaboração dos planos anuais e de aulas, partiram do teste diagnóstico realizado a cada um dos alunos, do programa dos cursos relativo ao ano/nível em que cada um se encontrava, bem como às suas motivações. A par destas, também procurei ir de encontro à minha necessidade constante de procurar novos materiais, e formas de ensinar determinada competência.

Como adquirir competências para tocar uma melodia ou ter êxito numa *performance*, quando atuamos num ambiente formal ou informal? Não existe uma teoria única que

consiga explicar como é que um ser humano adquire determinados conhecimentos e competências. Isto acontece porque há centenas de variáveis a ter em conta, quando estamos a aprender e a ensinar algo tão particular como um instrumento musical. Torna-se mais complexo se considerarmos que cada estágio de aprendizagem é diferente, como sugere Frank Campos (2006). Segundo o autor: “aprendizagem é a permanente mudança que ocorre devido à prática ou experiência” (Campos, 2006, p. 6). Assim, a aprendizagem deverá considerar os seguintes fatores de forma permanente:

- A estruturação do programa de acordo com a hierarquização do conhecimento, de forma a facilitar a compreensão e memorização por parte do aluno;
- A otimização da sequência de aprendizagem;
- A motivação intrínseca;
- O reforço através da estimulação permanente de ideias para a resolução das dificuldades e problemas que vão surgindo;

Estes constituem os quatro princípios fundamentais da Teoria da Instrução de Jérôme Bruner (Raposo, 1995, p. 26).

Esta sequenciação da aprendizagem tem como objetivo promover a compreensão da matéria de forma mais duradoura, pela descoberta dos princípios estruturais associados às competências a adquirir e/ou desenvolver. Desta forma, na estruturação das minhas aulas, foquei-me nos seguintes princípios/aspectos:

- Especificar experiências que gerem predisposição para a aprendizagem (gerais ou específicas);
- Valorizar fatores culturais, motivacionais e pessoais, com especial atenção à relação pedagógica e de autoridade;
- Simplificar a informação;
- Estabelecer vias que permitam uma adequação entre os conteúdos e as capacidades de aquisição de competências;
- Fomentar a exploração de práticas alternativas por parte do aluno, fazendo a gestão do nível de dificuldade de cada desafio proposto;
- Aumentar a capacidade de manipulação de um determinado conceito, estudo, exercício com vista à criação e criatividade;

Na prática, procurei otimizar as formas e sequências de apresentação do material didático consoante os casos, adotando uma metodologia dedutiva (partindo de noções teóricas e

aplicando-as na prática) ou interrogativa-indutiva (partindo das questões e problemas subjacentes que cada exercício sugere), tendo em consideração as aprendizagens anteriores, o estágio de desenvolvimento, a natureza do material a desenvolver, e as diferenças individuais de cada aluno.

Perceber a natureza, o ritmo do conhecimento e os resultados, constitui para mim uma componente fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Exige ao professor uma constante avaliação do progresso e das dificuldades, relativamente à consecução dos objetivos, à informação de retorno (*feedback* do aluno), permitindo confirmar ou corrigir as metodologias aplicadas. O *feedback* (professor-aluno) imediato e curto (diferido quando necessário), é importante na intervenção de uma informação corretiva, quer na estruturação dos conhecimentos, quer na sequência de aprendizagem.

Todo o processo de crescimento pedagógico do professor e de evolução profissional através da experiência empírica em situações diversas, bem como o constante investimento na sua formação pessoal neste domínio, será fundamental para o sucesso do aluno. A dualidade entre a capacidade de análise e a confiança/motivação que o aluno apresenta, traduz a forma como o professor operacionaliza os conteúdos e as estratégias que propõe aos seus alunos. Inculcar no aluno princípios básicos no seu estudo diário, para que perceba a importância de como, quando, e para que serve determinado exercício que está a desenvolver/implementar é fundamental para o sucesso do aluno. De acordo com Ralph Waldo Emerson⁴:

No que respeita a métodos, podem existir milhões e mais alguns, mas apenas alguns princípios. Aquele que compreender os princípios pode selecionar com sucesso os seus próprios métodos. Aquele que tentar métodos, ignorando os princípios, certamente encontrará problemas. (EMERSON, 2017).

A organização da aula tem como objetivo estruturar e sequenciar o estudo, que conduz à compreensão e ao funcionamento do corpo/instrumento, aperfeiçoando a linguagem e o ganho de estilo(s). Mais, o saber contextualizar de forma prática as peças (ou como se diz no meio do jazz, temas) executados, saber organizar o estudo individual e compreender a importância de um trabalho regular, são relevantes para obter uma progressão consistente.

⁴ Filósofo, Jornalista e poeta dos E.U.A. Desenvolveu a filosofia do transcendentalismo. (A&T Television Networks, LLC, 2017)

Apesar de haver inúmeros métodos com exercícios de aquecimento e técnica, considero que o mais importante é a ponderação e adoção de exercícios personalizados para cada aluno, desenvolvendo a resistência de forma eficiente e personalizada. Assim, seguindo as diretrizes do professor, o aluno irá aprender a fortalecer os músculos envolvidos na *performance* de forma inteligente, assim como prepara o plano mental de *performance* de forma eficiente.

Em resumo, o professor tem a função e o dever de orientar os alunos e levá-los à escolha e seriação dos materiais mais adequado às suas características individuais, tendo em conta que as competências musicais e sua evolução, são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, técnico e psicomotor de qualquer estudante.

4.3 Organização das aulas/atividades

Organizar uma sequência de aulas ou uma aula propriamente dita pressupõe conhecer o programa e o público alvo. Assim sendo, depois de analisadas as partes, programa e diagnóstico, há que centrar-se nos conteúdos, e na forma como abordá-los sem esquecer o tempo de execução de cada atividade, gerindo bem a duração da aula.

Procuro sempre fomentar um ambiente favorável à educação, ao respeito e ao estudo, promovendo a boa-disposição e o diálogo, e mostrando disponibilidade para ouvir, e para partilhar com os alunos experiências. Os tempos letivos são estruturados de forma lógica e sequencial, partindo sempre do *feedback* da aula anterior e terminando com a avaliação do trabalho desenvolvido durante esse mesmo tempo letivo.

Uma breve conversa informal de modo a perceber o estado do aluno e averiguar se houve estudo durante a semana, leva-me de seguida a ouvir e analisar o trabalho desenvolvido pelo aluno, retirando notas ao longo do tempo em que apresenta o trabalho, pontos para análise com o mesmo. O trabalho proposto serve para clarificar o que foi tratado anteriormente e muitas vezes obriga também a fazer alteração ao plano traçado para a aula, se por motivo pedagógico se impuser. Analisados construtivamente os pontos fortes e fracos e com a atenção do aluno centrada, surge o tema a abordar, quase sempre a partir de uma pequena introdução que cria interesse e motiva quem quer saber.

Em todas as aulas procuro ter em atenção quatro grandes pilares: som, técnica, transcrição e o ritmo que faz parte inerente desta base de trabalho. O som é trabalhado com exercícios para desenvolver a respiração adequada e correta durante a execução com o instrumento. Os exercícios utilizados para desenvolver o som são:

- ✓ Prática de harmónicos;
- ✓ Exercício com boquilha;
- ✓ Exercício de diafragma e coluna de ar com acessório (AURUS);
- ✓ Exercício de prática do registo agudo sem chave de oitava;
- ✓ Exercício de prática do registo grave com lápis na chave da oitava;
- ✓ Exercício de fluxo de ar com palhinha e copo de água;

Estes exercícios são executados com e sem instrumento, conforme o diagnóstico de cada aluno. Esta prática deve ser interiorizada e implementada na sua rotina de estudo. O pedagogo Joe Allard afirma que “A arte tem que ter variedade. Sem que uma tonalidade varie em cor e volume, sem que o vibrato varie em batimento, não se tem arte. (McKim, 2000, pág 2), reforçando a ideia de que o trabalho de desenvolvimento e produção de som são cruciais para a prática instrumental.

A técnica consiste em trabalhar elementos que desenvolvem as competências motoras. Antes de iniciar as atividades é focada a importância da relação corpo-instrumento, de forma a assegurar uma postura correta. Os problemas técnicos específicos (passagens difíceis), trabalho de escalas com padrões diatónicos, tríades e tétrades de forma isolada e sobre contexto (ex: sobre progressão harmónica típica), a transcrição de solos e a leitura (estudos e exercícios) visam desenvolver e fortalecer a técnica instrumental. À técnica, é dedicada uma grande percentagem do tempo de aula, porque conjuntamente com o som, o aluno desenvolve as capacidades necessárias para dominar o instrumento, e, executar com mestria qualquer tema. O estudo de temas/*Standards* do cancionero americano, entre outros (MPB, Funk, Rock, etc...), serve para trabalhar questões técnicas e expressivas. Entre as várias partes da aula e sempre no seu final, é feita uma autocrítica construtiva e *feedbacks* por parte do aluno e do professor.

A transcrição de temas e solos de artistas de referência histórica e instrumental, é um elemento importante na organização e aquisição de competências musicais. Vários autores, defendem que a transcrição de um solo ou tema, desenvolve no aluno uma série de competências essenciais: auditiva, cognitiva, metacognitiva, expressiva, performativa

e motora, crucias na execução instrumental. Tendo por base a minha investigação e o trabalho que tenho vindo a desenvolver ao longo a minha carreira como músico e professor, defendo ser esta de suma importância para a aquisição de linguagem e para desenvolver nos alunos a improvisação, bases geradoras de potenciais músicos.

A transcrição parte fundamental na organização das minhas aulas, será desenvolvida na Parte II deste relatório de estágio, por ser a base da minha investigação – “O papel da transcrição na aquisição de competências rítmicas do saxofone - *swing*”.

4.4 Contextualização do processo – Apresentação do material didático

O professor de instrumento, enquanto condutor dos vários processos de ensino-aprendizagem de futuros instrumentistas da área musical, reúne em si mesmo uma multiplicidade de experiências e conhecimentos que procura transmitir eficazmente aos seus alunos, de forma a que estes desenvolvam uma base de valências, necessárias à sua afirmação enquanto executantes. Este fenómeno decorre tradicionalmente no espaço da sala de aula, mas a construção de tal *savoir-faire*, para o docente, estrutura-se a partir do universo muito mais abrangente, definido pelo percurso do mesmo enquanto aluno, enquanto músico, e também influenciado pela instituição em que desenvolve a sua prática profissional. Pinho (2013) denomina o processo ensino - aprendizagem de um instrumento musical, como uma “caixa negra” cujos segredos de eficácia permanecem numa certa obscuridade (Pinho, 2013, p. 10).

A reflexão sobre as principais linhas e orientações didáticas praticadas ao longo do estágio em exercício é assim emergente, refletindo sobre o modo como essas linhas orientadoras são “moldadas” consoante as necessidades de cada aluno, direcionando não só os objetivos comportamentais a adotar, como a ensiná-los.

Desta forma, destaquei cinco temas que foram sendo desenvolvidos ao longo do ano com os alunos.

Dois comuns aos três alunos:

- Prática de *Guide tones e Voice leading*;
- Exercícios de tríades diatónicas;

Três de forma personalizada:

- Aluno A – Exercícios de base para desenvolver o som;
- Aluno C – O sentido rítmico na improvisação;
- Aluno B – Progressões harmónicas típicas – diatónicos;

As escolhas destes objetivos comportamentais foram muito relevantes, por incrementarem bastante a eficácia da aprendizagem de cada aluno, ao longo do ano. As questões observadas junto dos alunos, necessitaram do desenvolvimento de estratégias pedagógicas individualizadas eficazes e reflexão sobre a minha forma de docência.

4.4.1 Prática de *Guide tones* e *Voice leading* - (Implementado a todos os alunos)

Um dos conceitos mais úteis que surgiram na teoria do jazz é a noção de *guide tones* e *voice leading*. Estes são linhas melódicas construídas a partir de uma ou duas notas (*guide tones*) estrategicamente extraídos de cada acorde, tipicamente consideradas 3^a ou 7^a e vice-versa. Com estas duas notas podemos definir a qualidade de um acorde obtendo uma linha melódica (*voice leading*) clara e consistente. Dariusz Tarefenko constata que “à superfície, as convenções do *voice-leading* no jazz parecem mais descontraídas do que na música de prática comum” (Tarefenko, 2014, p. 33), fazendo referência às práticas de *voice leading* feitas a quatro vozes por Bach e Rameau na prática do contraponto barroco.

Este exercício forneceu aos alunos uma maior consciência e atenção às notas que tocavam, reagindo, cada um dos alunos, de forma diferente ao exercício. A primeira dificuldade transversal aos três alunos foi a identificação rápida e acertada das notas 3^a ou 7^a de cada acorde. O aluno C sentia muita dificuldade em identificar estas notas sobre uma progressão harmónica básica como um iim7 – V7 – I Maior em tonalidades com muitas alterações. Este facto, deve-se ao aluno estar habituado em anos anteriores, a tocar os exercícios com recurso ao papel, transpostos em todos os tons. Desde início contrariei este hábito, transmitindo ao aluno os exercícios somente de forma oral, escrevendo-os numa tonalidade apenas, e através da exemplificação ou gravação dos exercícios, o aluno deveria reproduzi-los em casa. Esta estratégia fez com que o aluno executasse de forma

consciente e correta as notas pedidas assim como desenvolvesse o ouvido e deixasse de “ter medo” de tocar nas tonalidades com muitas alterações.

Os Alunos A e B encaravam os exercícios com mais facilidade, pois usavam a memorização do som para clarificar algumas dúvidas relativamente às notas que tinham de tocar, acabando por corrigir de forma automática as notas erradas. O exercício também desenvolveu nos alunos uma maior clareza na sua forma de improvisar, que inicialmente era sem consciência propriamente dita, utilizando muitas notas de forma aleatória.

Os três alunos passaram a tocar menos notas na sua improvisação, dando mais atenção às *guide notes*, criando linhas melódicas corretas e de acordo com a harmonia dos temas (*standards*), bem como aos exercícios de progressões harmónicas típicas.

No final do ano, qualquer um dos três alunos foi capaz de identificar e tocar as *guide tones e voice leading* de qualquer tema de forma relativamente rápida e consciente.

Apesar dos três alunos ficarem familiarizados com estes exercícios, no final do ano, foi importante fazer-lhes a ressalva que este trabalho requer continuidade de estudo diário. Rapidamente os mecanismos de visualização adquiridos das *guide notes* e linhas de *voice leading*, se não forem praticados, provocam a regressão da evolução auditiva, bem como técnica, acabando também por “fechar o ouvido” a outras possibilidades de notas existentes para além destas duas (3 -7) abordadas nas aulas.

4.4.2 Exercícios de tríades diatónicas - (implementado a todos os alunos)

Antes de iniciar estes exercícios com os três alunos, comecei por trabalhar exercícios de *voice leading* explicados anteriormente. Segundo afirmam em entrevistas, Jerry Bergonzy, George Garzone, as tríades dia são uma ferramenta importante na improvisação⁵. Quando temos o conhecimento das tríades diatónicas, ficamos com uma percepção e consciência mais profunda da teoria e fundamentalmente do material que utilizamos quando improvisamos. Uma visão mais precisa da base de cada acorde (tónica, terceira e quinta), proporciona uma flexibilidade mental e performativa para o ato da improvisação.

⁵ Original: “...*diatonic triads* is a strong tool which you can use in your soloing.”

O termo diatónico refere-se à utilização de notas que fazem parte unicamente de uma tonalidade. Porquê o exercício de tríades diatónicas? O principal motivo para implementar este exercício foi considerar que o domínio das tríades maiores, menores, diminutas e aumentadas é fundamental para a improvisação assim como para o desenvolvimento das competências técnicas e performativas do aluno. Assim sendo, e tendo consciência do facto de os alunos não dominarem de forma consciente a improvisação utilizando as três notas das tríades, implementei esta base na dinâmica diária de aula.

Constatei também que o motivo pelo qual não conseguiam improvisar, devia-se ao facto de os três alunos não saberem de forma rápida e assertiva quais são as notas da tríade em estudo. O caso agravava-se quando lhes era pedido para classificar as tríades de qualquer modo da escala maior, revelando imensas dificuldades em identificar o modo e consequentemente a qualidade correta da tríade.

Partindo destas dificuldades, percebi que o importante para estes alunos de nível médio/avançado seria fortalecer as suas bases com exercícios de tríades diatónicas, de forma a esclarecer todas as dúvidas de ordem teórica sobre construção de tríades, para passarem a dominar de forma profunda e de memória todas as tríades em qualquer tonalidade. De acordo com Bellegard, “Dever-se-ia querer saber o repertório de cor, mas também em toda a tessitura do saxofone” (Ballegaard, 2016, p. 2).

Tendo sido explicado aos alunos que dentro da escala maior existem três qualidades de tríades (Majores, menores e diminutas) diferentes em cada grau da escala (I Maior, ii menor, iii menor, IV Maior, V Dominante, vi menor, vii diminuto) passamos aos exercícios práticos. O primeiro exercício consistia na verbalização (sem cantar ou entoar) das notas de qualquer tríade pedida, de forma rápida e assertiva até que o aluno executasse o exercício sem hesitações ou dúvidas na construção das tríades. O segundo passo, consistia em, após a verbalização o aluno ser capaz de reproduzir no instrumento cada uma das tríades de forma fluida e assertiva sem hesitação ou dúvida na sua construção. O terceiro passo consistia em entoar ou cantar a tríade que tinha acabado de tocar no instrumento, de forma afinada e com os intervalos corretos.

Estes exercícios preliminares, fornecem ao aluno a base consciente da construção e do som das quatro qualidades de tríades existentes. Inicialmente qualquer um dos três alunos revelava substanciais dificuldades em concretizar os três passos destes exercícios. Desta

forma, decidi reformular o exercício e implementá-lo por etapas, estabelecendo um mês para cada sequência de aprendizagem. No primeiro mês o estudo centrou-se na verbalização das tríades a partir de uma nota e sua qualidade.

No segundo mês, o aluno passou a tocar as tríades a partir de qualquer nota. Nesta fase, de forma a garantir que os alunos tocassem as 48 tríades⁶ (Anexo VII) existentes, forneci uma folha com as tríades cifradas, distribuídas de forma aleatória. Os alunos tocaram todas as tríades no estado fundamental, 1ª e 2ª inversão, fazendo ainda a aplicação do exercício *voice leading*, ligando cada tríade da forma mais próxima possível e criando uma linha uniforme ao longo do exercício.

No terceiro mês o aluno continuou a praticar as tríades diatónicas executando o terceiro passo da sequência de aprendizagem que consiste na entoação de cada tríade tocada. Esta fase do processo foi a que teve resultados menos positivos, pelo facto dos alunos terem muita dificuldade em entoar ou cantar aquilo que tocavam.

Esta prática foi implementada ao longo do ano em todos os exercícios, tendo-se obtido resultados positivos no final do segundo semestre, conseguindo-se que qualquer aluno cantasse de forma correta qualquer tríade diatónica, escala ou modo e frases das transcrições. Assim, procurei ir de encontro ao que muitos pedagogos defendem, (Chamorro,2005) e (Capurro, 2006), sobre a importância de o aluno ser capaz de entoar ou cantar qualquer exercício ou melodia por ele tocada.

Este trabalho ajudou os alunos a desenvolverem as suas competências auditivas. Segundo Joan Chamorro (criador de um método chamado *Llenguatge Musical*):

“um músico de jazz quando improvisa cria música “nova”, no momento, a partir de material sonoro que tem no seu interior. Como improvisar sobre um acorde maior (por exemplo) se não soubermos como soa, se não conseguirmos cantar as notas que o formam ou a escala ou escalas que fazem parte desse acorde? Como podemos pretender improvisar sobre uma progressão de acordes se não a entendemos, se não formos capazes de a reconhecer?” (Chamorro, 2005, p.17)

Refletindo um pouco sobre a importância da prática do canto nos instrumentistas de sopro, segundo o autor, não basta conhecer “teoricamente” as notas, neste caso as tríades

⁶ Esta exercício é da autoria do prof. Mário Delgado (guitarra), que me forneceu quando fui seu aluno, e que me ajudou a esclarecer e a tocar na prática instrumental qualquer tríade a partir de qualquer uma das três notas que a define.

diatônicas, é necessário senti-las, cantá-las e relacioná-las, é necessário interiorizar. Desta forma o aluno interpretará muito melhor uma partitura se paralelamente à execução no instrumento, conseguir “cantá-la” interiormente. No caso do músico de jazz o instrumento, só servirá como meio para reproduzir o que se escuta (Chamorro, 2005). Neste sentido cantar o que se escuta interiormente é uma prática imprescindível para um aluno de jazz. Esta faz com que estejamos mais “próximos” da música, faz com que ela surja de uma forma mais espontânea e orgânica. Muitas vezes a técnica do instrumento e toda a sua mecânica pode ser um entrave à criatividade no sentido de não tocarmos o que ouvimos, mas sim o que os dedos fazem.

Posso afirmar com segurança que esta prática de cantar o que se ouve e, depois reproduzir em tempo real no instrumento o que se canta, é por assim dizer o “objetivo” da improvisação para um músico de jazz. Assim o instrumento será o “transmissor” das ideias musicais, objeto que dá “voz” ao discurso musical.

4.4.3 Exercícios de base para desenvolver o som – (Aluno A)

"A arte tem que ter variedade. Se um som não tiver variedade de cores e variedade de volume, se o vibrato não tiver variedade de pulso, não terás arte"⁷ Joe Allard

As dificuldades do aluno A em reproduzir um som corretamente, foram evidentes desde o primeiro momento que o conheci. Após o diagnóstico identifiquei várias fragilidades: uma embocadura muito tensa, dificuldade na emissão e foco do som, estabilidade das notas, afinação, flexibilidade, pouco cuidado nos ataques e na criação de dinâmicas.

Estas dificuldades, foram sendo muito evidentes ao longo do 1º Semestre, como comprovam os planos de aulas iniciais que na maioria foram direcionados para o desenvolvimento da produção de som adequado.

A par das dificuldades físicas enumeradas, havia outra exterior, o instrumento. Este fora alugado pelo CEPAM ao aluno e encontrava-se em mau estado, carecendo de uma manutenção profunda que só foi possível efetuar no início do 2º semestre. Todas estas circunstâncias contribuíram para uma progressão muito lenta do aluno no 1º Semestre,

⁷ Original: “Art has to have variety. Unless a tone has variety of color and variety in volume unless vibrato has variety in pulse, you don't have art” (McKim, 2000, p. 2)

que, para além dos vícios e dificuldades físicas sentidas ao emitir o som de forma relaxada e correta, juntava-se a falta de manutenção do instrumento, fator determinante para o não desenvolvimento do som e progressão do aluno.

As estratégias utilizadas com o aluno A partiram dos vários conceitos estruturados por Joe Allard sobre o som, reforçando e ilustrando ao aluno que o som é maleável conforme o nosso gosto e ideia. Foram desenvolvidos ao longo do ano exercícios, para o desenvolvimento da embocadura; adequado uso do ar e coluna de ar; flexibilidade da laringe e cavidade oral; harmónicos (*overtones*) e procura do som idealizado. Esta abordagem contribuiu positivamente para a exploração de uma série de possibilidades sonoras, cores e texturas, permitindo ao aluno escolher o que funciona pessoalmente melhor, em cada contexto musical.

Desde o início houve a necessidade de corrigir a embocadura do aluno, para que este tocasse de forma menos tensa. Existem quatro elementos físicos essenciais na construção da embocadura: os dentes superiores, o lábio superior, os dentes inferiores e o lábio inferior (McKim, 2000). No caso do aluno A, foi muito importante efetuar uma correção do lábio inferior que se encontrava muito “para dentro”, descontrolado e com pouca resistência muscular, criando muita tensão na palheta e maxilar o que se traduzia em um som estrangulado. O aluno não conseguia sustentar uma nota no registo médio, por mais de três pulsações a 60 bpm.

Esta correção teve um impacto muito grande, provocando uma grande resistência da parte do aluno. Obrigou a que fosse sendo introduzida de forma gradual e com diálogo positivo sobre os benefícios da alteração da embocadura.

Inicialmente foram feitos exercícios sem instrumento, onde o aluno tinha somente de colocar o lábio inferior sobre os dentes inferiores, de forma relaxada com a ajuda do espelho. Prosseguiu-se com exercícios de colocação da boquilha na boca de forma a perceber qual seria a melhor posição. A boquilha posicionada mais ou menos dentro da boca, tendo atenção ao lábio inferior e à força exercida pelos músculos laterais da boca (cantos da boca), no sentido interno.

Passámos à produção de som somente com boquilha de tenor, colocando a mesma dentro da boca ao reproduzir a nota E5, mantendo sempre relaxado o lábio inferior e força nos cantos da boca, utilizando para retificação o afinador. A partir desta fase o aluno passou

a reproduzir som somente com boquilha, descendo meio tom abaixo do E5, assegurando a flexibilidade muscular da laringe e uma execução de forma relaxada.

Um facto curioso que não posso deixar de relatar, é que sendo este um exercício em que só era necessário a boquilha, o aluno conseguiu realizar a tarefa muito rapidamente, percebendo num espaço de dois meses o novo posicionamento do lábio inferior assim como o da boquilha. Executava de forma afinada todas as notas desde o E5 até o E4 (oitava) de forma descendente e ascendente assim como exercícios de boquilha específicos dos métodos de Joe Allard.

A par destes exercícios de reestruturação da embocadura, foram feitos outros com notas longas sobre o registo de todo o instrumento, de forma lenta e relaxada, utilizando sempre o afinador ou a aplicação da *Tampura*.

O trabalho de harmónicos (*overtones*) foi fulcral no desenvolvimento do som do aluno, apesar de inicialmente ser muito difícil devido ao estado do instrumento. O exercício consistiu em tocar a série dos harmónicos (parciais) utilizando as posições de Bb/B/C e C# grave, de acordo com a metodologia e exercícios desenhados por Joe Allard.

Para desenvolver as questões de fluxo de ar, coluna de ar e correta utilização do diafragma, no segundo semestre pedi ao aluno para comprar o *AURUS diaphragm treinner*. Este acessório, colocado na boquilha, forçou o aluno a utilizar o diafragma de forma correta, assim como ajudou a relaxar mais a embocadura. Este acessório traz um manual de utilização o qual foi trabalhado ao longo do 2º semestre.

Apesar das dificuldades de produção de som sentidas ao longo de todo o 1º semestre, o aluno no 2º semestre teve uma evolução crescente muito rápida. Esta deveu-se ao facto muito concreto – manutenção do instrumento, realizada pelo CEPAM, dando ao aluno mais conforto ao tocar. Não só melhorou a *performance* do aluno, como contribuiu para uma maior motivação na concretização das tarefas e confiança na prática do saxofone.

Devo fazer a ressalva, que todos os professores no final do ano fizeram referência à progressão deste aluno, o que se refletiu na *performance* das suas provas técnicas e interpretação, refletindo-se conseqüentemente na avaliação final.

4.4.4 O sentido rítmico na improvisação – (Aluno C)

Ao longo da minha experiência venho a constatar no que diz respeito ao ensino da improvisação ser necessário desenvolver junto dos alunos uma maior consciência de sentido rítmico. Esta falta de consciência, está associada à sua definição pouco clara em termos concretos, como argumenta David Liebman: “Esta falta de clareza de definição inibe os educadores de desenvolverem estratégias pedagógicas informadas, que lhes permitam ensinar o elemento mais importante do ritmo no jazz, o swing”⁸ (Liebman D. , Understanding jazz rhythm: the concept of swing [DVD], 1997)

Assim, tendo em conta estas considerações e as dificuldades rítmicas do aluno C, foi dado destaque ao pensamento rítmico em cada exercício. Por forma a desenvolver esta competência cognitiva e motora, em qualquer contexto musical e em particular no ensino académico - aulas de improvisação, obrigou a um pensamento reflexivo no trabalho diário, tal como o que é feito na exploração rítmica do improvisador.

As fragilidades rítmicas do aluno C identificadas no início do ano letivo, levaram a definir estratégias devidamente direcionadas e uma série de exercícios para o estudo do ritmo em vários contextos: na prática das escalas e modos, tríades diatónicas, tétrades, na improvisação sobre progressões harmónicas típicas e na harmonia dos temas a estudar.

Comecei por fornecer ao aluno exercícios de escalas com padrões pré-estabelecidos, onde constava a divisão e/ou subdivisão rítmica muito específica de semínima, colcheia, tercina de colcheia e semicolcheia. O grau de dificuldade foi implementado na variação rítmica e aumento da pulsação (por exemplo $\text{♩}=60$, $\text{♩}=63$, $\text{♩}=66$, etc.), com recurso ao metrónomo para melhorar a precisão rítmica.

No contexto do estudo da improvisação, onde o aluno sentia mais dificuldades de ordem rítmica, elaborei um plano de estudo que consistia em improvisar unicamente com dois elementos muito específicos: o conteúdo e a célula rítmica a implementar. Os conteúdos – escala cromática, modos, progressões harmónicas típicas, intervalos diatónicos, tríades ou tétrades, estudados tópico por tópico para que não houvesse dispersão por parte do aluno. O ritmo para definir a subdivisão rítmica a aplicar aos conteúdos.

⁸ Original: *This lack of definitional clarity inhibits educators from developing informed pedagogical strategies for teaching the most important element of jazz rhythm, swing*. (Liebman, 1997).

Por se tratar de um aluno trabalhador estudante, foi muito difícil observar a sua progressão, inicialmente. Este facto deveu-se às várias indisponibilidades de ordem pessoal e profissional e ao pouco estudo feito em casa, factos referidos pelo aluno.

Tendo em conta a falta de estudo, adotei como estratégia a gravação áudio ou vídeo do estudo realizado em casa. Estabeleci que todas as sextas-feiras, o aluno enviaria para o meu *e-mail* um vídeo, onde tocava os tópicos que tinha estudado nessa semana. Esta estratégia resultou em algumas fases do ano letivo, sendo este aluno o que mais gravações me enviou.

Ao receber a gravação, dava o *feedback* por escrito sobre a execução dos exercícios enviados e caso o aluno tivesse dúvidas, seriam incluídas estratégias no plano de aula para sua clarificação. A gravação do estudo, serviu para ter uma perceção do que o aluno estudava e como o fazia, ajudando na elaboração dos planos de aula.

As questões relacionadas com o ritmo foram implementadas progressivamente e incorporadas nas aulas de improvisação. Somente no final do ano letivo foi sentido o seu progresso rítmico aquando da execução dos exercícios de aula e nas apresentações públicas do combo.

Atendendo às dificuldades rítmicas deste aluno finalista, ficou claro que o trabalho e abordagem do conteúdo ritmo era uma prioridade para o desenvolvimento da improvisação. Abordagem não só do ritmo em si, como também das questões relacionadas com o silêncio na música, que foi sempre pedido ao aluno para integrar no estudo dos exercícios. Seguindo desta forma a perspetiva de Hall Crook em *How to improvise* (1991) onde diz:” a música pode ser interpretada tendo consciência da relação som/silêncio e, para isso, o espaço, a pausa, devem ser considerados pontos importantes”.

Normalmente, dá-se mais tempo à prática do "som" do que ao "silêncio" e, como consequência, os solos tendem a ser executados nessa direção. O equilíbrio entre tocar e não tocar como qualquer par de "opostos", deve ser equivalente. Ao longo da improvisação, como regra, o aluno deve propositadamente controlar o uso do silêncio/espaço para alcançar o equilíbrio.

4.4.5 Progressões harmónicas típicas – diatónicas – (Aluno B)

O aluno B, revelava muitas dificuldades auditivas. Para ajudá-lo a ultrapassar essas dificuldades, estabeleci desde o início do ano letivo metas a curto e longo prazo, no que diz respeito ao treino auditivo, como foi referido na caracterização do aluno.

Atendendo às dificuldades do aluno, o estudo começou pelo reconhecimento auditivo das progressões harmónicas típicas, abordado de forma abrangente. O trabalho foi desenvolvido posteriormente, no sentido de englobar outras práticas relacionadas com o treino auditivo: reconhecimento de intervalos, prática de tríades e tétrades diatónicas e não diatónicas, *voice leading* (cantando as fundamentais de uma progressão por exemplo).

Em suma, com um ensino direcionado, a partir das progressões harmónicas típicas o aluno trabalhou todos os conceitos referidos no parágrafo anterior, cumprindo assim o programa estipulado pelo CEPAM e direção pedagógica, para o seu nível.

Este estudo, tem um impacto direto na construção de melodias, no conhecimento das funções tonais, no conhecimento da forma e, acima de tudo, deu ao aluno as ferramentas necessárias para a execução de qualquer *standard* em várias tonalidades, como clarifica Carlos Azevedo, em entrevista na tese de mestrado de António Neves (2018):

Sendo uma grande parte do início da atividade de um músico de jazz centrada na execução de *standards* que são na sua esmagadora maioria temas tonais, fica claro que parte do estudo deve ser concentrado na compreensão do sistema Tonal. Na minha opinião o músico deve ser capaz de forma rápida distinguir auditivamente as progressões básicas do sistema tonal (Ex. I VI II V I) bem como saber distinguir progressões que conduzem a modulações aos tons próximos. Numa primeira audição é importante que o ouvido seja capaz de compreender de forma rápida o movimento do baixo, para de seguida poder associar aos acordes que lhe estão associados. Numa fase posterior o músico deve ser capaz de se aperceber das extensões dos acordes que muitas vezes são consequência da alteração do discurso melódico Inicial (Melodia do tema) O músico deve praticar sempre não utilizando o instrumento que toca mas sim a voz, só desta forma é seguro afirmar que se toca o que se ouve. (Neves, 2018, p. 25)

Como docente noto cada vez mais que os alunos têm muita dificuldade em aprofundar o treino auditivo, sobretudo quando direcionado para um único conteúdo, Nuno Campos (2018) esclarece:

“...vivemos numa era com muita informação disponível e facilmente se cai na ratoeira de saltar para outro assunto sem ter aprofundado o anterior. Para concluir, gostaria apenas de dizer que idealmente a aprendizagem da música durante uns bons primeiros anos deveria ser feita unicamente através da audição e nunca através da leitura” (Neves 2018, p.26).

Os objetivos comportamentais para este aluno traduziram-se, em ser capaz de tocar e reconhecer progressões típicas diatónicas. A progressão introduzida foi a relacionada com a prática da escala maior.

No sistema tonal é muito frequente o uso de ciclos de 5^{as}. Neste ciclo, os acordes progridem por 5^{as} descendentes, ou 4^{as} ascendentes, passando por todos os graus diatónicos de determinada tonalidade, representados nesta imagem em Dó maior:

Figura 3 Progressão harmónica diatónica



A maioria das progressões dos *standards* de jazz estão construídas no sistema tonal, com um movimento harmónico formado pela tónica, subdominante e dominante. A progressão iim7 - V7 - Imaj7 é um movimento harmónico que vai da subdominante para a tónica, passando pela dominante num movimento de 4^{as} ascendentes ou 5^{as} descendentes. Trata-se de um segmento do ciclo diatónico de 5^{as}, representado na figura nº3.

A familiarização do aluno com esta progressão, foi feita de modo gradual. Inicialmente tocava somente as tónicas, praticando ao mesmo tempo os intervalos de 4^{as} ascendentes ou 5^{as} descendentes nos 12 tons com metrónomo a 60 bpm, aumentando esta progressivamente 3 bpm. Após estes exercícios preliminares, foram incluídas as tríades diatónicas, com variações rítmicas de semínima e colcheia inicialmente, e numa fase mais avançada a figura rítmica de colcheia, tercina e semicolcheia. Os exercícios de tríades diatónicas, foram determinantes para a execução das progressões harmónicas típicas, dando ao aluno uma rápida clarividência das notas corretas, respetivos graus e qualidade.

O aluno revelou sempre dificuldades ao executar a progressão harmónica em tonalidades com muitas alterações (ex.: C#/F#/B). O exercício e a prática das tríades, favoreceu o

desenvolvimento de competências cognitivas e metacognitivas e motoras, sendo sempre pedido que o executasse em todo o registo do instrumento.

A aplicação destes exercícios em contexto prático foi também implementada nos temas do combo que tinham uma harmonia tonal, com movimento de 4^{as} ascendentes ou 5^{as} descendentes, como por exemplo *All the Things You Are*, e *Autum Leaves*.

No final do ano letivo, o aluno reconhecia auditivamente esta progressão e executava-a, assim como outras que estão subjacentes a esta como o *turnaround*, iim7 - V7 - I maior.

As progressões harmónicas são por assim dizer a “base” na qual assenta a improvisação no jazz. Não estou a contemplar o *free jazz* ou outro tipo de música improvisada. Estou a focar o estudo do jazz assente na tradição, onde os *standards* ocupam uma fatia grande desse estudo. O músico de jazz ao improvisar melodias, executa sobre uma progressão de acordes. Sem o conhecimento e entendimento dessas progressões em termos de som e função, a elaboração de melodias não irá acontecer de forma plena e convincente. De acordo com Jerry Coker no livro *Hearing the changes - Dealing with unknown tunes by ear*, (1997), é necessário identificar “lugares comuns” que acontecem em várias progressões harmónicas, para treinar o aluno no sentido de este reconhecer progressões, ou parte delas em temas desconhecidos.

A progressão diatónica é, a meu ver, um bom ponto de partida para o conhecimento dos vários “clichés harmónicos” existentes na música em geral.

4.5 Atividades extracurriculares

Como atividades extracurriculares, foram desenvolvidos ao longo do ano ensaios de naipe com a secção de saxofones da Big Band do CEPAM. Para além da minha participação, nesta secção integravam-se todos os meus alunos, e um externo. Foi desenvolvido trabalho de naipe sobre o repertório que estava a ser tocado, focando alguns aspetos importantes a ter em conta ao tocar em naipe de Big Band. Aprenderam a respeitar a hierarquia das vozes dentro do naipe – 1º alto; 2º alto; 1º tenor; 2º tenor e barítono, chamando à atenção dos alunos para a importância do *blending*, que se cria respeitando o volume do som de cada um, através da dinâmica, articulação, ritmo e respiração.

A partir destes ensaios, aproveitei para formar um ensemble com a secção de saxofones da Big Band, conjuntamente com uma secção rítmica (piano, baixo e bateria). A ideia deste projeto centrou-se no estudo de temas dos *Supersax*⁹ O repertório constituído essencialmente por temas tocados pelo saxofonista alto Charlie Parker, na era do *bebop*¹⁰, assim como os seus solos transcritos e harmonizados para esta formação. No fundo, com este grupo, pretendeu-se desenvolver a linguagem do *bebop*, através dos temas e solos do Parker, de forma coletiva. Estes temas e solos foram harmonizados para cinco saxofones por Med Floy, saxofonista dos *Supersax*, que fez os arranjos e disponibilizou as partituras e grande parte do seu espólio para venda *online*, podendo os mesmos ser adquiridos em suporte físico (papel) ou pdf.

Os *solis* destes temas, são transcrições dos mais conhecidos solos do Parker, e encontram-se harmonizados para cinco vozes, sendo muito desafiadores, devido ao seu grau de dificuldade individual e coletivo. A metodologia de trabalho utilizada, foi ouvir as gravações existentes sobre cada tema, perceber o *blending* das frases, e as respirações, para depois trabalhar os temas de forma individual e em grupo. O trabalho foi realizado primeiramente de forma lenta e com utilização de metrónomo a 60 bpm, mas por vezes foi necessário baixar para os 50 bpm, devido às frases com semicolcheias serem muito rápidas. Foram focados os aspetos do *blending* e a importância que o 1º alto tem neste ensemble, pois para além de líder, é ele que define as questões de dinâmica, articulação, tempo, ritmo e respiração do naipe. Para este ensemble, fiz a transcrição do tema *If I Should Lose You* (Ralph Ranger) e arranjo, assim como a transcrição do solo do Parker do disco *Charlie Parker with strings* (1950) com harmonização.

As várias sessões de estudo serviram para trabalhar a improvisação e focar muitos dos aspetos das práticas pedagógicas desenvolvidas e da improvisação em grupo. Foi dada especial atenção às questões da interação, construção do solo, bem como esclarecer dúvidas relacionadas com harmonia e escalas a utilizar. Muitas vezes, foi aproveitada parte da sessão, para a prática da transposição, tocando os temas em todas as tonalidades, assim como praticar a improvisação num tom diferente do original. Ao ensemble foi dado o nome de *Madeira Supersax Legacy*.

⁹ *Supersax* foi um grupo de jazz criado em 1972 pelo saxofonista Med Flory e pelo baixista Buddy Clark, em homenagem ao icónico saxofonista do *bebop* Charlie Parker

¹⁰ Género musical originário nadeçada de 40, caracterizado pela complexa harmonia e ritmos. Associado aos músicos Charlie Parker, Thelonious Monk e Dizzy Gillespie.

5. Reflexão e análise crítica da atividade docente

A análise crítica incide sobre a prática docente desenvolvida durante o ano letivo 2018-2019, no CEPAM, com três alunos de três diferentes níveis e cursos. A reflexão faz-se aos objetivos e trabalho desenvolvido com estes alunos ao longo do ano letivo.

5.1 Reflexão final/Análise crítica da atividade docente

O estágio da prática educativa integrado num sistema de ensino oficial foi, sem dúvida uma experiência enriquecedora enquanto docente e ao mesmo tempo aluno. Apesar de alguns anos de experiência como professor, esta prática educativa proporcionou aprofundar determinados conceitos muito importantes na organização e na forma de transmitir os conhecimentos aos alunos. Rever conceitos relacionados com os conteúdos, a planificação de aulas, a gestão do tempo, e ainda gerir comportamentos na relação dos diversos intervenientes, alunos/professore(s).

O acompanhamento ao longo do ano de estágio pelo coordenador, Professor Doutor Ricardo Pinheiro, foi muitíssimo importante na minha formação como docente. Com uma grande disponibilidade, transmitiu de forma pertinente as suas orientações sobre as metodologias a usar e as estratégias a implementar dentro do contexto aula. A partir da observação das aulas gravadas e das minhas dúvidas, em relação à forma de abordar com os alunos os conteúdos, foi corrigindo e ou abrindo novas perspetivas para o crescimento quer a nível científico, didático e comportamental.

A participação da coorientadora, professora Irene Rodrigues foi uma mais valia na ambientação a uma nova realidade – escola/alunos, uma fonte de informação sobre o *background* dos alunos e um apoio nas aulas assistidas com a sua participação e avaliação pontual, bem como na redação do parecer qualitativo como professor cooperante o que se junta em Anexo IV.

Relativamente à instituição de acolhimento, CEPAM, devo salientar o bom ambiente de trabalho existente entre alunos, funcionários, professores e direção do conservatório, bem como o empenho por parte de todos, gerador de uma motivação acrescida para o desempenho da minha atividade. Senti o apoio de todos, de modo especial do Diretor que de forma irrepreensível apoiou e facilitou um horário compatível com as minhas

deslocações e todos os projetos que procurei implementar na sua escola, facultando os materiais e espaços físicos.

Muitos dos docentes, para além de professores, também trabalham como músicos em projetos comuns, o que permite certas afinidades e constante partilha de ideias e experiências que em muito enriqueceram a minha prática pedagógica.

Durante o estágio assisti e colaborei, por iniciativa própria, nas aulas de combo e Big Band, constatando as características de ensino de cada docente, indo de certa forma ao encontro do que considero ser muito importante, na atividade docente:

- ✓ Linguagem clara ao nível dos intervenientes;
- ✓ Objetivos bem definidos em função dos conteúdos e público alvo;
- ✓ Estratégias de aprendizagem adequadas;
- ✓ Domínio dos conteúdos programáticos;
- ✓ Capacidade para motivar, e encorajar, reforçando a autoestima do aluno;
- ✓ Auto e hétero – avaliação em diferentes momentos da aprendizagem.
- ✓ Criação de um clima relacional favorável à aprendizagem.

Ao longo do ano letivo, tentei em primeiro lugar elaborar os exercícios de maneira a colmatar os diferentes graus de dificuldade dos alunos. Existem sempre disparidades, em termos práticos e teóricos, motivações várias e diversas formas de posicionamento no mundo da música. Contudo, os exercícios eram bastante flexíveis, no sentido de estarem adaptados a cada aluno, contemplando assim, o som, a técnica, a transcrição e o ritmo, elementos que considero fundamentais para a formação do “músico”. Todos estes elementos estão presentes nos exercícios programados e tentei que os mesmos estimulassem os alunos para reforçar a sua autoestima e a prática instrumental diária.

É na definição dos objetivos, com indicação clara do comportamento pretendido por parte dos alunos, que deve ser programada cada uma das tarefas. Os objetivos são direcionados para o controlo da tarefa, colocando a tónica na motivação e concretização. As expectativas geradas no aluno pelo docente devem ser transparentes e realistas, aquando da organização dos objetivos.

Ao longo do estágio, senti necessidade de organizar a atividade pedagógica, determinar métodos e formas de execução e, avaliar com eficiência a qualidade das mesmas. Para além disto o professor deve constantemente manter-se atualizado através da pesquisa,

análise e avaliação da informação necessária para o desenvolvimento pessoal, profissional e da sua atividade pedagógica.

Relativamente à prática educativa, creio que todos os objetivos delineados foram alcançados de uma forma positiva. As aulas foram todas devidamente planificadas e realizadas, atendendo às circunstâncias de serem dadas de quinze em quinze dias, por forma a promover um bom desenvolvimento técnico e artístico dos alunos.

Existem, no entanto, muitos aspetos a salientar, sendo o mais importante a comunicação com os alunos. Desta forma passo a descrever 5 pontos que considero relevantes para a minha autoavaliação:

- ✓ A minha má postura (por vezes), de costas curvadas e perna cruzada, levava a que os alunos a adotassem. Obrigou o mestrando a ter mais atenção para não influenciar erradamente os alunos e poder corrigir;
- ✓ Tocar ou demonstrar aos alunos os diferentes exercícios, permitiu que estes tivessem uma ideia real dos problemas, da forma de os corrigir e do som pretendido;
- ✓ *O feedback curto e corretivo*, após a gravação do vídeo do primeiro período, melhorou ligeiramente o tempo de resposta e qualidade, assim como a capacidade de sintetizar;
- ✓ A visualização dos vídeos de estudo semanais pedidos aos alunos, contribuiu de forma muito positiva para uma opinião crítica e construtiva sobre a forma como devem estudar, sua postura, e sobretudo para esclarecer quaisquer dúvidas.
- ✓ Questionar sempre o aluno sobre o significado do vocabulário (palavras novas ou desconhecidas utilizadas).

A avaliação final do meu desempenho ao longo do estágio, assenta na definição da eficácia, do ensino da música e dos resultados obtidos. Dar valor às unidades que promovem a mudança efetiva das competências e da *performance*, traduz-se na motivação dos alunos, na seleção dos exercícios, na organização das tarefas pelo docente, nas estratégias utilizadas e nas relações interpessoais, contribuindo tudo para a obtenção das metas previamente definidas.

Estes princípios exigem uma planificação específica e abordagem por objetivos, desafios propostos aos alunos, num ensino individualizado dirigido ao sucesso dos alunos nos

diferentes níveis de aprendizagem, contribuindo assim para a taxa de sucesso do ensino da música.

Parte II - Investigação

1. O papel da transcrição no desenvolvimento de competências rítmicas – *swing*.

1.1 Descrição do projeto de investigação

Jazz is in the final analysis rhythmic music and it is the responsibility of the serious artist to do this mysterious powerful universal force.
David Liebman

Analisando o percurso musical de alunos e professores nas mais variadas escolas, constata-se que no ensino da improvisação jazzística, mais particularmente com instrumentos de sopro, os conteúdos programáticos vão ao encontro do domínio da linguagem do jazz, focando essencialmente diferentes elementos: escalas, arpejos, leitura, padrões melódicos, entre outros exemplos.

O ensino da improvisação está centrado na escolha das notas ou escalas para a construção melódica, dando menos relevância aos aspetos ligados à colocação rítmica das frases. Crook (1991) e Bergonzi (1998), defendem a importância do pensamento rítmico. Bergonzi (1998) e Saindon (2012) referem a importância do desenvolvimento dos aspetos rítmicos inerentes à prática da transcrição:

“Frequentemente os professores de jazz abordam técnicas de improvisação começando por apresentar as notas que se devem tocar e descrevendo depois como usar essas notas em ritmos diferentes. Há uma profunda diferença entre pegar nuns ritmos e aplicar depois as notas a esses ritmos¹¹” (Bergonzi, 1998, p.5)

“[Ter-se] uma boa noção do tempo e compreensão do ritmo é um dos aspetos mais importantes na capacidade que um músico tem para improvisar. Muito frequentemente, muitos improvisadores focam-se sobretudo na escolha das notas durante a improvisação. Como resultado, a paleta rítmica do improvisador fica severamente subdesenvolvida e ficam por explorar muitas das possibilidades rítmicas¹²” (Saindon, 2012, p. 9)

¹¹ Original: “ (...) Often jazz educators present improvisation techniques by first teaching with notes to play and then describing how to put these notes to various rhythms. There is a profound difference in taking rhythms and then applying the notes to those particular rhythms” (Bergonzi, 1998, p.5).

¹² Original: “(...) A good sense of time and a player’s grasp rhythm is one of the most important aspects in the ability to improvise. More often than not, many improvisers focus mainly on note selection in improvisation. As a result, the improviser’s rhythmic palette is severely underdeveloped and the many potential rhythmic possibilities remain untapped” (Saindon, 2012, p. 9).

Contudo, músicos e pedagogos como Chamorro (2005) e Terry (1998), defendem a importância da transcrição como método para aquisição de linguagem na improvisação.

O motivo para a abordagem deste tema, é ir para além da experiência, criar estratégias de ensino adequadas que tenham em conta os objetivos dos cursos e as necessidades dos alunos, usar a transcrição como método e contribuir para uma linguagem musical própria que desenvolva a improvisação. A investigação terá por base o trabalho de alguns músicos e professores que defendem a transcrição enquanto ferramenta fundamental no desenvolvimento da competência rítmica - *swing*, fundamental na formação de um músico de Jazz.

O método da transcrição enquadra-se na esfera do treino auditivo, compreendendo diversos conceitos: identificação/reprodução de intervalos, identificação/reprodução de escalas e acordes, reconhecimento de acordes, *voicings*, progressões harmónicas/estruturas típicas, leitura de notas, competências motoras, cognitivas, metacognitivas e outros.

Para este projeto de investigação será pertinente focar o trabalho desenvolvido com os alunos durante o ano de estágio. Qual a melhor forma de abordar este assunto? Partir do trabalho desenvolvido enquanto professor de saxofone, combo e treino auditivo e ter em conta o estado da arte sobre esta temática. Será posta a tónica no processo da transcrição de solos e de *standards*, como base para o estudo da improvisação, nomeadamente na aquisição de competências rítmicas.

O estudo está dividido em quatro partes. A primeira aborda a problemática e objetivos, a segunda o estado da arte/revisão da literatura, a terceira a metodologia e a última parte constitui a análise e reflexão sobre todo o processo de transcrição e conclusões finais.

1.2 Problemática do estudo

Porquê transcrever solos de jazz? Como adquirir o timbre e *nuances* características e desenvolver o sentido rítmico?

Estas perguntas surgem frequentemente entre alunos, professores e músicos. Existe uma intensa discussão em torno do processo da transcrição, por vezes colocando em causa os seus benefícios. Alguns livros, métodos e exercícios podem ajudar o aluno a entender o processo da transcrição, mas há uma indefinição nestes conceitos, uma vez não ser

possível serem notados de forma convincente. A melhor abordagem é a imitação auditiva e tátil exata – considerada o primeiro estágio de todo o crescimento artístico (Chamorro, 2005).

Em que consiste a transcrição de solos? Segundo Pinheiro e Prazeres (2016) “a transcrição de solos constitui uma das principais ferramentas de aprendizagem, consistindo numa preciosa investigação da tradição oral da improvisação”, afirmando que:

Apesar de ser possível proceder-se à aprendizagem de um solo sem recurso ao instrumento principal (por exemplo, com a finalidade de apenas o cantar), é mais comum, no meio do jazz, que este processo inclua também a execução instrumental. Com a interpretação de um solo no instrumento, pretende-se dar atenção não só às notas musicais que o constituem, como também a outros parâmetros musicais, tais como a articulação, a dinâmica, a intensidade e o timbre (Pinheiro & Prazeres, 2016, p. 137).

No jazz, o processo de imitação torna-se patente a partir da relação direta mestre-aprendiz. O modelo vivo (mestre) exemplifica diretamente e pela exigência da repetição imediata e exata, leva o aluno à imitação, para depois seguir em frente. Aprender desta forma torna-se uma consequência natural da constante exposição e reforço do momento. A imitação como estágio de aprendizagem é intemporal e inevitável para a improvisação (Berliner 1994).

Não havendo esta oportunidade, será a transcrição o melhor método para obter um modelo/padrão de exigência na prática instrumental? Alguns músicos opõem-se ao processo da transcrição, argumentando que se trata de “roubo de ideias”. Segundo o saxofonista Tim Fischer, conta que Charlie Parker aos 16 anos, ficava à porta de um clube em Kansas City ouvindo, Lester Young para depois voltar para casa com frases memorizadas de ouvido, para as estudar no seu saxofone, (*Charlie Parker famously learned Lester Young's tenor sax solos on “Lady Be Good” and “Shoeshine Boy” early in his development* (Fischer, 2016, p. 1).

O pianista, compositor e pedagogo de jazz Lennie Tristano, já em 1948, construiu uma parte significativa do seu currículo pedagógico com base na transcrição, selecionando solos de *swing* e *bebop* para os seus alunos transcreverem. Lester Young, Billie Holiday, Charlie Parker, Fats Navarro e Bud Powell são alguns dos músicos que Tristano exigiu que os alunos estudassem utilizando o método da transcrição.

Músicos e pedagogos como David Liebman, Joan Chamorro, Jerry Bergonzi, de imediato, sempre justificam que imitar/copiar os seus ídolos foi a sua principal forma de inspiração. Este é um processo - um meio para um fim, como constata David Liebman argumentando:

Transcrever é como aprender uma língua, semelhante à experiência de viajar até um país estrangeiro cuja língua pode ter sido estudada na escola. Finalmente o estudante pode ouvir de que forma a língua é de facto usada e pronunciada, em vez de escrita, por estar diariamente imerso numa cultura estrangeira. Os chamados elementos intangíveis do jazz, fora do âmbito das notas e ritmos específicos, não podem ser escritos de forma exacta¹³... (Liebman, 2009, p.3)

David Liebman vai para além das subtilidades rítmicas e da forma como o artista interpreta o tempo (sentido rítmico) e *nuances* expressivas do som, aspetos geralmente agrupados sob a palavra "fraseado".

Ao transcrever, o músico é “obrigado” a ouvir e a reproduzir de forma fiel e fidedigna. Com a escrita do solo na partitura, torna-se possível analisar o processo de pensamento do improvisador. Este processo pode inspirar o aluno e ajudar a desenvolver as suas ideias, levando-o a chegar mais longe na sua própria investigação (Berliner, 1994)

Na tradição do jazz, de acordo com Schuller (1968) a transcrição é o método mais eficiente e produtivo para aprender a improvisar. É o mais próximo que se pode chegar do velho sistema, mestre – aprendiz, que existiu durante séculos como método aceite, para a aprendizagem das artes e ofícios (Burwell, 2012). Conforme veremos adiante, a transcrição é uma ferramenta para atingir um fim, é a criação artística, a liberdade musical, um estilo, uma técnica própria que nos leva a reconhecer a individualidade de cada músico.

¹³ Original: “*Transcribing is like learning how to speak a language, similar to the experience of traveling to a foreign country whose language may have been studied in school. Finally a student can hear the way the language is actually used and pronounced rather than written by being immersed in a foreign culture on a day to day basis. The so-called intangibles in jazz, outside of the specific notes and rhythms, cannot be notated exactly...*” (Liebman, 2009, p.3).

1.3 Estado da Arte/Revisão da Literatura

1.3.1 Contexto histórico da Transcrição

Grande parte dos músicos profissionais e os pedagogos de jazz consideram a transcrição parte integrante da sua própria educação. Poucos têm investigado ou discutido o processo da transcrição em detalhe como faz Andrew White, no seu livro, *A Treatise on Transcription*, (1978) ou David Liebman no artigo *The Complete Transcription Process*. Em suma, a história da transcrição do jazz aguarda por uma pesquisa aprofundada e documentação, contributo que se pretende dar com este trabalho de investigação.

O processo informal da transcrição, que no meio do jazz significa copiar e interpretar solos a partir das gravações, iniciou-se logo que estas ficaram disponíveis, no final da década de 1910 (Berliner, 1994). Anteriormente, os músicos praticavam esta atividade em tempo real, ao imitar o que ouviam ser tocado pelos seus pares em clubes, cabarés, salões de dança, desfiles e em barcos fluviais. As gravações tornaram o acesso às ideias e técnicas de outros músicos mais fácil, facilitando a sua absorção. No entanto, figuras importantes como Freddie Keppard, resistiram a fazer gravações do seu trabalho, com medo que os rivais, roubassem os seus “truques” (Kernfeld, 1988) .

A partir da década de 1920, os músicos de jazz usaram o processo da transcrição para aprender com colegas por quem nutriam admiração. Um exemplo é o de Charlie Parker que, aos 16 anos, na banda liderada por George E. Lee, tocava os solos transcritos de gravações de Lester Young. David Baker da Indiana University e outros pedagogos contemporâneos, mantiveram a tradição da transcrição, pedindo aos alunos que memorizassem solos de Young, Parker, Armstrong, e de outros solistas de referência (Kernfeld, 1988).

As transcrições foram utilizadas no contexto de Big Band, na qual os músicos eram incentivados a recriar os seus solos ou os de outros músicos que os tivessem tocado anteriormente. Tommy Dorsey, por exemplo, exigiu que Buddy DeFranco reproduzisse constantemente o primeiro solo que tinha improvisado no Opus nº 1. Thad Jones citou *Pop Goes the Weasel* (canção infantil americana) e repetiu o seu solo original no tema *April in Paris* no disco *The Magnificent Thad Jones*, Blue Note 1956, como resposta à sua saída da orquestra de Count Basie. Em bandas com uma longa história de gravação como a de Duke Ellington, novos membros ansiavam entrar para conhecer os solos

icónicos tocados pelos seus antecessores e reproduzi-los como um ato de homenagem. Esta foi uma forma de reconhecimento dos solos e dos músicos, ajudando a definir a identidade da peça em questão, bem como da própria banda (Kernfeld, 1988).

Vários trompetistas das bandas lideradas por Fletcher Henderson e Benny Goodman, entre outros, prestaram homenagem ao solo de King Oliver em *Dippermouth Blues* (1923), ao reproduzir esse solo no tema *Sugar Foot Stomp* (1925). Esta tradição mantida pelos instrumentistas de sopro, foi também seguida por vários cantores, entre eles Eddie Jefferson, King Pleasure, e John Hendricks, que fizeram letras sobre solos notáveis gravados. Grupos como os *Supersax* (1972) especializaram-se em fazer arranjos sobre os solos improvisados de Charlie Parker, por exemplo.

Não é possível definir com precisão o momento em que as transcrições em livro começaram a ser editadas. Contudo, podemos afirmar que um acontecimento marcante, foi o aparecimento, em 1927, de duas coleções de improvisações de Louis Armstrong, *50 Hot Choruses for Cornet e 125 Jazz Breaks for Cornet*, publicadas pela Melrose em Chicago. Não existem gravações destes “*Hot Choruses*” de Armstrong, mas vários autores reconhecem semelhanças com a sua forma de tocar no final dos anos 20. Uma nota interessante está no prefácio do livro:

Tudo o que necessita é de se colocar este livro na estante de música ao lado da orquestração — quando a orquestração chegar à secção da corneta, leia o seu livro em vez da orquestração. De certa forma, o *125 Jazz Breaks for Cornet* oferecia soluções ao solista de jazz que o próprio Armstrong tinha usado, ou poderia ter empregado, num contexto relevante¹⁴. (Kernfeld, 1988, p. 4)

Em 1927, Melrose editou coleções de *breaks* de solos de Benny Goodman e Glenn Miller e arranjos de solos de Frankie Trumbauer, Ted Lewis, Jelly Roll Morton, Goodman, Miller e Armstrong. Algumas destas publicações podem ter por base o uso da transcrição, mas é difícil determinar como e quanto. Sabe-se que os arranjadores empregados por Melrose, e os de outras editoras, podem ter trabalhado os solos escritos a partir do *lead*

¹⁴ Original: “*All that is necessary is to place this book on the music stand next to the orchestration – then when the orchestration reaches the cornet strain read your book instead of the orchestration. In the same way, 125 Jazz Breaks for Cornet offered the jazz soloist solutions that Armstrong himself had employed, or might employ, in the relevant context.*” (Kernfeld, 1988, p. 4)

sheats e gravações ou feito combinações usando a própria criatividade. De facto, quando os arranjadores produziam partituras ou versões orquestradas de peças de jazz que já tinham sido gravadas, por vezes incorporavam os solos retirados da gravação. Exemplos disso são encontrados em versões de partituras musicais *The Creeper* (1926) e *Birmingham Breakdown* (1926) de Duke Ellington, publicadas pela Gotham Music Service em 1927.

Nos anos 30, as transcrições começaram a aparecer em revistas destinadas a músicos de jazz, como a *Metronome* e *DownBeat*. *West End Blues* (1928) de Louis Armstrong foi o primeiro solo transcrito a ser publicado na *DownBeat* em 1936.

No início da década de 1940, foram publicados vários livros de transcrições (ou o que se anunciava como transcrições). Tal como os volumes publicados na década de 1920, estes destinavam-se a músicos que desejavam imitar o seu ídolo musical, ou que quisessem tocar num estilo fortemente identificado com um solista particular. A *Robbins Music Corporation* emitiu uma série de livros dedicados a pianistas, entre eles Teddy Wilson, Earl Hines, Bob Zurke, Fats Waller, Mary Lou Williams, Willie "the Lion" Smith e Art Tatum. Alguns destes incluíam a palavra "transcrição" nos seus títulos, enquanto outros usavam o termo "arranjo" ou um eufemismo semelhante (por exemplo, *Teddy Wilson Piano Patterns*, *Rube Bloom Piano Impressions*).

Novamente, a questão a saber é se estas publicações continham transcrições reais ou meramente arranjos no estilo de figuras maiores da época. O tempo de duração da maioria dos solos escritos levanta dúvidas sobre a sua autenticidade. A média dos solos gravados ou ao vivo seria bastante estendida, mas as versões publicadas, frequentemente terminam após um ou dois *chorus*, o que não é esclarecedor da sua autenticidade.

À medida que o ensino do jazz se desenvolve nos anos de 1960 e 70, houve um aumento correspondente da publicação de transcrições. As transcrições produzidas por Jamey Aebersold e Andrew White, começaram a ser distribuídas por correspondência, enquanto outros autores como Don Sickler, Dave Berger e Alan Campbell, publicaram em grandes editoras (Kernfeld, 1988).

A partir da década de 1980, enquanto as transcrições continuavam a ter uma função pedagógica prática, a sua utilização alargou-se através do movimento de repertório jazzístico e do crescente interesse manifestado por musicólogos e teóricos da música.

Hoje a transcrição é um método utilizado para divulgar o processo de aprendizagem da linguagem do jazz. Está presente na publicação de solos por alguns músicos profissionais e alunos nas redes sociais ou em plataformas como o *Youtube*, revelando a importância que esta tem na rotina diária dos músicos.

As transcrições são essenciais na recriação de estilos passados, utilizando partituras originais ou qualquer outro escrito que os músicos possam ter usado. O problema põe-se quando foram perdidos os originais ou estes não estão disponíveis. A precisão destas transcrições, bem como a fidelidade em relação à gravação original e a flexibilidade de interpretação, varia consideravelmente, dependendo dos músicos envolvidos e do contexto em que se apresentam.

1.3.2 Processo de transcrição

As primeiras formas de aprender a linguagem do jazz, consistia em encontrar estratégias para converter a música ouvida e tocá-la com os instrumentos. Esta prática era conseguida desenvolvendo a memória aural (capacidade de ouvir algo e recriar mais tarde), imitando as frases tocadas pelos músicos ou colegas, copiando diretamente das gravações ou rolos de piano e/ou diminuindo a velocidade das gravações. Não envolviam propriamente a notação musical, no entanto alguns músicos escreviam os temas ou solos, argumentando que era uma ponte útil entre os atos de ouvir e executar. Ao notar um solo, o músico compreendia os princípios básicos da improvisação e gerava novas ideias originais (Kernfeld, 1988, p. 23) .

A transcrição veio facilitar a análise e a *performance* do músico de jazz. Este processo era geralmente praticado pelos músicos de jazz de forma autodidata. Ou seja, não existem regras fixas para o processo de transcrição. Há um conjunto padrão de símbolos para indicar a inflexão do som ou ritmo, a articulação e outros mecanismos expressivos. A transcrição é apenas uma extensão da técnica aprendida por todos os estudantes de música, ao fazerem ditados auditivos em que é necessário ouvir com precisão, interpretar de forma analítica e anotar ou memorizar.

Com a tecnologia digital, passagens difíceis podem ser resolvidas com ajuda de uma função. Esta permite ao aluno criar um *loop* (repetição) entre quaisquer dois pontos selecionados, podendo ou não manipular a velocidade sem que seja alterado a altura da

nota da gravação original. Existem muitos programas e aplicações para este processo. O *Transcribe*, por ser fácil de usar e ter um equalizador gráfico pode ajudar ainda mais o aluno a perceber as passagens ou ritmos pouco nítidos.

A notação ocidental revela muitas limitações em termos da representação fidedigna dos ritmos e timbres do jazz. Thomas Owens (1974) fez uma tentativa de analisar um solo em pulsação lenta de Charlie Parker usando o modelo C (um instrumento eletrônico que produzia em representação gráfica a altura e amplitude das notas ao longo do tempo). Owens descobriu que a máquina projetada por Charles Seeger, revelou muitos detalhes complexos da altura, duração e vibrato das notas (alguns intervalos da escala foram interpretados de forma descontextualizada, e muitas notas tinham durações para as quais não existiam símbolos). No entanto, por causa da extrema complexidade rítmica da melodia improvisada de Parker, o estudo revelou uma margem considerável de erro na leitura das notas analisadas pelo melógrafo.

Na minha opinião, não importa escrever com precisão os detalhes expressivos nas partituras. O objetivo de capturar o elemento essencial do jazz no papel, pode em última análise permanecer elusivo, por se tratar de um processo em desacordo com os valores estéticos do jazz e o espírito criativo dos seus praticantes.

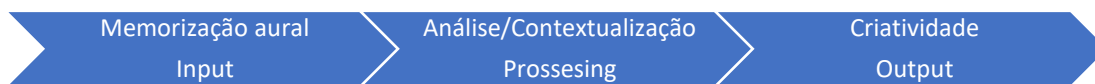
Lee Castle, reconhece este problema, referindo-o no prefácio do livro *Louis Armstrong's Immortal Trumpet Solos*, New York, 1947 onde escreve, “Eu tentei absorver o que eu pensava ser típico do Louis. Não foi fácil, porque os pontinhos pretos no papel branco não conseguem expressar aquilo que lhe está na alma”. Em muitos casos, os próprios interpretes reconhecem ser impossível reproduzir os seus próprios solos como constata James Moody, ao analisar a transcrição do seu solo sobre o tema Cherokee, exclamado de forma humorada que não sabia como tocar todas aquelas notas.

A ideia da transmissão da linguagem jazzística improvisada, pode ser conceptualizada com a seguinte frase gráfica:



O trompetista Clark Terry a quem esta é atribuída, constatou que este conceito era usado por outros educadores e performers em situações diferentes mas com a mesma intenção conceptual, utilizando-a no seu próprio quadro teórico, na tentativa de apresentar uma

pedagogia coerente aos seus alunos (Steinel, 1995, p. 37). Também pode considerar-se o conceito em termos mais definitivos:



O extenso trabalho de Berliner (1994) também sugere que este modelo é válido. Na sua seminal monografia, o etnomusicólogo afirma:

Em consonância com a noção neste livro de jazz como linguagem e a sua ênfase em métodos tradicionais de aprendizagem, a apresentação de material enfatiza a receção aural de jazz prévia à teoria musical, uma relação que, no âmbito da pedagogia contemporânea de jazz é muitas vezes a inversa¹⁵ (Berliner, 1994, p. 27).

Ao sublinhar o processo imitativo como parte essencial do crescimento artístico do improvisador, a maioria dos músicos tem o cuidado de estipular que os processos de imitação e assimilação não são um fim em si mesmos, tendo a inovação criativa como objetivo último. Green (2002) reforça que a prática de transcrever discos continua a ser nos dias de hoje um processo muito importante, utilizado por músicos conceituados: “De longe a prática mais comum do principiante em música popular, como é já bem sabido, é a de “sacar” discos de ouvido (Green, 2002, p. 30).

Green mostra também que: "Tanto a criatividade quanto a longevidade no campo da música popular, mostram correlações com a cópia de gravações e a aprendizagem de versões enquanto estudante. Salientou que a originalidade nasce da imitação, sugerindo que as versões são essenciais para o desenvolvimento futuro¹⁶..." conclui que:

(...) Copiar gravações e “tocar versões” não estão apenas relacionados com o desenvolvimento de competências performativas, mas também são fundamentais para a construção de competências para composição. Sem a experiência adquirida com a cópia de versões, é improvável que o trabalho original se situe de maneira convincente dentro de um estilo reconhecido

¹⁵ Original: *In accord with this work's view of jazz as a language and its emphasis on traditional learning methods, the presentation of material emphasizes the aural absorption of jazz before the study of music theory, a relationship that, within the contemporary pedagogy of jazz is sometimes reversed.* (Berliner, 1994, p. 27)

¹⁶ Original: *“both creativity and longevity in the professional popular music field show correlations with copying recordings or learning ‘covers’ as a developing player.... pointed out that originality is born of imitation, and suggested that covers are essential for future development...”*

como música: a música não é um fenômeno natural, mas deve estar em conformidade com as normas historicamente construídas, tanto no que diz respeito aos processos, formas e sons extramusicais qualidades e seus modos de produção, distribuição e recepção. Caso contrário, é improvável que seja reconhecido como música. O que é aprendido ao tocar versões pode ser adaptado para se adequar a novos contextos musicais e, portanto, fornece um precursor da invenção original. No entanto, todos os músicos profissionais deste estudo tiveram como base copiar gravações ou tocar versões, e não é mau sugerir que este é o método principal da aprendizagem¹⁷...” (Green, 2002, p.32)

Sendo assim, a “imitação” pode considerar-se análoga à transcrição e memorização das expressões idiomáticas. A “assimilação” equivale à análise e a “inovação” traduz-se na composição e improvisação criativa em torno de uma obra.

O presente estudo procura fornecer substância acadêmica e, ao mesmo tempo, aprofundar/estudar a cultura e o processo de aprendizagem do jazz anteriormente mencionado. Um conjunto de palavras-chave claras, ou mesmo um único projeto acadêmico, por mais sólidos que sejam em termos da metodologia, não podem naturalmente replicar os processos de aprendizagem encapsulados por esta cultura. No entanto, o conceito da transcrição é uma condensação útil, na medida em que fornece uma estrutura para levar o processo analítico à sua conclusão criativa. Isto é mais significativo quando foca não apenas o estilo de um músico, mas reconhece o impacto desse estilo para gerar criatividade musical nas atividades propostas.

¹⁷ Original: (...) *copying recordings and “playing covers”*¹⁷ are not only related to the development of performance skills but also form fundamental building blocks in compositional skills. Without the experience gained from copying and covering, original work is unlikely to be convincingly situated within a style recognized as music: music is not a natural phenomenon but has to conform to historically constructed norms, both concerning its intra-musical processes, forms and sound qualities, and its modes of production, distribution and reception. Otherwise it is unlikely to be recognized as music at all (which I argue more fully in Green 1988). What is learnt from playing covers can be adapted to fit new musical contexts, and thus provides a precursor to original invention. However all the professional musicians in this study had a good grounding in copying recordings or playing covers, and it is not unreasonable to suggest that this is the prime method of learning...” (Green, 2002, p. 32)

1.3.3 Transcrição e Improvisação

O Webster's American Dictionary (2000) define a improvisação, quando relacionada com a música composta pelo estímulo do momento, e continua definindo:

Na música jazz, a improvisação assume um lugar de maior ênfase. Dependendo do período, estilo do artista, o uso da improvisação pode variar de um pequeno solo na seção de desenvolvimento de uma peça para ser a base de todo o trabalho. Muitas vezes, as contribuições mais ousadas, interessantes e pessoais ao jazz como arte podem ser ouvidas quando o artista improvisa¹⁸ (Webster, 2000, p.168).

Barry Kernfeld, autor de uma entrada sobre improvisação no *New Grove Dictionary of Music*, reforça o facto de esta ser o elemento principal do Jazz, criando momentos de espontaneidade, surpresa, experimentação e descoberta, em tempo real, sem os quais o jazz perderia todo o interesse. Apesar da importância da improvisação, analisar e interpretar as ideias ou personalidade musical dos artistas pode ser difícil, a menos que sejam gravadas. O trabalho do músico de jazz reside no momento imediato e nunca pode ser recriado de forma igual. Kernfeld continua dizendo que o estudo da improvisação, por natureza, contém muitas dificuldades. Esta afirmação coloca muitas questões pertinentes para esta pesquisa, uma vez que o estilo e a técnica nos solos de jazz improvisados podem ser documentados e analisados. Quais são os benefícios desta prática? Quais os métodos que o aluno deve utilizar para obter um maior aproveitamento dos solos dos mestres de jazz do passado e do presente, na improvisação?

A improvisação do jazz e a música de raiz *folclórica* ou *tradicional* estão intrinsecamente ligadas a uma tradição oral¹⁹ (Pettersen, 2015). Embora muitas teorias e sistemas de improvisação tenham sido desenvolvidos e codificados, as *nuances* da arte só podem ser absorvidas através da audição. Desta forma, a tradição oral vai para além do processo de informar, aproximando as tradições e culturas subjacentes à transcrição no jazz.

¹⁸ Original: “In jazz music, improvisation takes on a greater place of emphasis. Depending on the style period of the artist, the use of improvisation can range from a short solo in the development section of a piece to being the basis for the entire work. Often the most daring, interesting, and personal contributions to jazz as an art can be heard when the artist improvises”. (Webster, 2000).

¹⁹ Tradição oral, é um conceito que soma transmissão oral, tradição e cultura (Pettersen, 2015)

Os movimentos e estilos de improvisação podem ser ouvidos nos solos gravados pelos grandes ícones do jazz. O processo de aprendizagem da improvisação é muitas vezes comparado ao de estudar uma segunda língua. As várias “linguagens do jazz” foram-se expandindo e reinventando através dos vários períodos e estilos, tendo sido mais ou menos identificadas e codificadas por autores como Louis Armstrong, Lester Young, Charlie Christian, Duke Ellington, Benny Goodman, Charlie Parker, John Coltrane, Art Blakey, Miles Davis, Ornette Coleman, Winton Marsalis, Herbie Hancock, entre muitos outros.

Podemos estudar a improvisação a partir de programas formais académicos, ou participando em “*jam sessions*”. No entanto, a prática da transcrição de solos das gravações é conhecida como a melhor maneira de absorver a sua “gramática” e idioma, nas palavras de Walter Bishop: “*I was a high school drop-out, but I graduated from Art Blakey College, the Miles Davis Conservatory of Music, and Charlie Parker University.*” (Berliner, 1994, p. 41) Bishop estudou os mestres através dos discos, e dos concertos a que assistiu ao vivo. Kernfeld reforça este ponto dizendo que: “a principal forma de preservação do jazz é a gravação e a maior parte da investigação feita sobre a improvisação resulta da audição repetida dos discos e das *performances* dos músicos²⁰” (Kernfield, 2002, p. 25). Desta forma, pode constatar-se que uma das formas mais diretas de apreender improvisação pode desenvolver-se através de uma ligação com músicos emblemáticos através das gravações. Através dos fonogramas tem-se acesso à música e estética dos vários períodos da história do Jazz, ao estado da arte, o que permite estabelecer-se uma ponte entre o passado e o presente e, em última instância, entre mestre e aprendiz.

Ao transcrever e analisar obras selecionadas, adquire-se uma perspetiva histórica e uma compreensão mais profunda da improvisação. No livro *Thinking In Jazz* (1994), Paul Berliner afirma:

Para completar minha imersão no assunto [improvisação de jazz], dediquei tempo ao longo do projeto a estudar e transcrever gravações de jazz, recursos preciosos da tradição oral da improvisação. Embora as performances incorporadas nas

²⁰ Original: “*The principal medium for the preservation of jazz is the recording, and most of the observations made about jazz improvisation result from repeated listening to recorded performances.*” (Kernfield, 2002, p. 25)

gravações sejam úteis principalmente para a análise auditiva, o trabalho metuculoso de transcrição fornece imagens interpretativas dos pensamentos dos improvisadores²¹”(Berliner, 1994, p.23).

A capacidade para entender os processos anteriormente referidos, fornece as ferramentas necessárias para que o aluno se torne um improvisador, desenvolvendo também várias competências em termos da prática instrumental. Ao transcrever e tocar sobre os solos, o aluno interioriza vários elementos: ritmo, tempo, *nuances*, estilo e recursos harmônicos. Estes são incorporados pelo aluno através da audição repetida e prática sobre as gravações.

Ao selecionar artistas de importantes períodos da história do jazz, distinguem-se várias formas da arte de improvisar. Tendências estilísticas podem ser claramente vistas, depois de analisar e comparar os solos de artistas de jazz de várias eras estilísticas. A maioria dos músicos de jazz e programas acadêmicos reforçam a necessidade de conhecer os diferentes estilos dos vários períodos. Estudar um único mestre e padronizar a sua linguagem harmónica e estilo não parece a forma correta de o caracterizar. Desta forma um aluno ou músico de jazz deve ser versátil em vários estilos de improvisação desde o *Dixieland, Blues, Beboop, Hardbop, Free Jazz, Latin, World Music, Pop Music, R&B* até as explorações sonoras mais pessoais e de vanguarda da música.

²¹ Original: *To complete my immersion in the subject [jazz improvisation], I devoted time throughout the project to studying and transcribing jazz recordings, those precious resources of the oral tradition of improvisation. Although performances embedded in recordings are primarily useful for aural analysis, the painstaking work of transcription provides interpretive pictures of improvisers' thoughts.*” (Berliner, 1994, p. 23)

1.3.4 O Ritmo

No dicionário *Oxford de Música*, Kenedy define o ritmo musical da seguinte forma:

No amplo sentido do termo, o ritmo musical abrange tudo quanto diga respeito ao aspecto temporal, incluindo os efeitos de pulsações, acentuações, compassos, e o agrupamento das notas em tempos, o agrupamento dos tempos em compassos, o agrupamento de compassos em frases (...) Quando todos estes factores são criteriosamente tratados pelo executante (com a devida regularidade, mas ainda assim com um propósito artístico e não com um mero rigor mecânico) sentimos e dizemos que o executante possui “um sentido de ritmo”. (Kennedy 1994, p. 599).

De uma forma geral e sob o ponto de vista técnico, o jazz recorre aos mesmos conceitos rítmicos que os de qualquer outra música, diferindo na sua interpretação. Para Hodeir (1981) o ritmo é a organização do tempo musical, onde, por um lado encontramos a duração de cada evento e, por outro, a organização do tempo em unidades de tempo. Os valores rítmicos, referem-se às proporções e duração das notas assim como à dos silêncios.

Para Crook (1991), Berliner (1994), Bergonzi (1998) e Liebman (2009) o sentido rítmico do *swing* (*time feel swing*) é a principal característica da música jazz. Como refere Berliner a abordagem principal na improvisação é destacada pelo ritmo, comumente chamado de sentido rítmico²².

O ritmo é a característica que distingue o jazz dos outros tipos de música, é a forma como os elementos melódico-rítmicos são executados, ou seja, como os músicos incutem o “sentido de ritmo” às suas frases durante a *performance*.

²² Original: “(...) Perhaps the most fundamental approach to improvisation emphasis rhythm, commonly known in the jazz community as time or “time feel”(...)”. (Berliner 1994, p. 147)

1.3.5 Caracterização rítmica do fraseado jazzístico

Segundo Shuller (1968), Crook (1991), Berliner (1994), Bergonzi (1998), e Liebman (2009), o *swing*²³ é um dos elementos principais e fundamental na caracterização da linguagem jazzística.

Schuller²⁴ (1968) define o *swing* como a “democratização dos valores rítmicos”, ao referir-se aos tempos fracos ou partes fracas das unidades rítmicas. Estabelece uma comparação com a música clássica, no que diz respeito ao ênfase dado aos compassos fortes, sendo no jazz, mais frequentemente destacados os fracos. Outro elemento importante é a acentuação do 2º e 4º tempo do compasso, denominado *drum backbeat*. Na contagem de tempo de qualquer tema, rapidamente identificamos a ênfase nestes tempos, quando o músico estala os dedos no 1 – 2 – 3 – 4, ao contrário de 1 – 2 – 3 – 4 ou 1 – 2 – 3 – 4, dada em contexto da música clássica ou marchas militares. Desta forma, possibilita que o músico construa o seu discurso com a mesma igualdade de dinâmica entre os elementos “fracos” e “fortes”. Em concordância com o autor, o *swing* inclui todos os elementos rítmicos que caracterizam a linguagem do jazz, no que diz respeito ao tipo de acentuação específica, à inflexão com que são tocadas ou cantadas as notas, à continuidade e à direccionalidade horizontal com que elas se encadeiam.

David Liebman (2009) apresenta dois elementos importantes que determinam a personalidade do músico de jazz: a sonoridade e o sentido rítmico. Argumenta que cada músico apresenta uma conceção rítmica única, referindo-se à forma como cada solista interpreta ritmicamente as suas ideias musicais e ao impacto refletido no ouvinte e na sua interpretação. O que mais influencia o sentido rítmico é o estado emocional, característica essencial para que o músico consiga ligar as notas entre elas com um vincado sentido rítmico e acuidade.

Liebman (2009) apresenta alguns termos que definem o sentido rítmico ideal, próprio do jazz:

- **Preciso** - Refere-se à colocação rítmica, o mais rigorosamente possível em cima da pulsação dada pelo tempo original.

²³ O termo *swing* aplica-se exclusivamente ao sentido rítmico e não ao estilo de música *swing* característico das orquestras dos anos 30.

²⁴ Schuller, G. (1968, p. 20). *Early jazz: its roots and musical development*. Oxford University Press

- **Even** - Forma como são interpretadas as colcheias. O agrupamento rítmico de duas colcheias executadas de forma binária (ratio 1:1).
- **Swinging** - Interpretação das colcheias em *swing* (ratio 2:1).
- **Variável** - Tornar a improvisação menos previsível utilizando variedade rítmica.

O autor também enumera os elementos característicos do fraseado rítmico do jazz:

1. **Articulação**- Refere-se a forma como a nota é acentuada. Descreve o *Legato* e o *Staccato* como sendo os termos mais utilizados para definir a acentuação de dois extremos numa vasta paleta de articulações encontrada na linguagem jazzística.

Figura 1 exemplo de articulações;

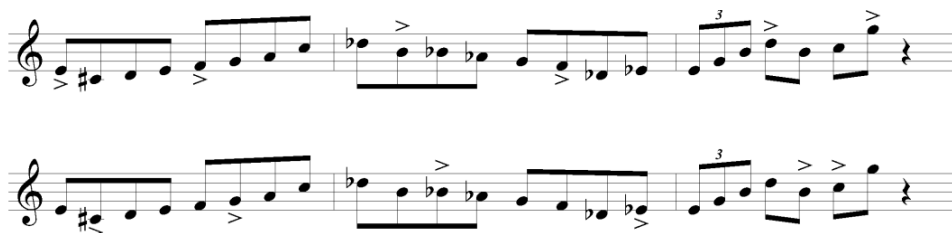
Fonte: Liebman (2009, pág. 2) - *Educational Articles - Jazz Rhythm*



2. **Subdivisão da articulação** - Utilização de diferentes tipos de acentuação dum nota, permitindo que esta se destaque das outras. A articulação mais suave é denominada por *ghost*, *swallowed* ou *muffled tone*. A forma como cada músico utiliza estas no seu fraseado é extremamente importante. Este aspeto dá uma ideia clara do sentido rítmico assim como das características de um indivíduo. É importante referir que no jazz as articulações e os acentos são muitas vezes espontâneos e de grande variabilidade, de acordo com cada interprete.

Figura 2 exemplo de Dynamics (subdivisão da articulação);

Fonte: Liebman (2009, pág. 2) - *Educational Articles - Jazz Rhythm*



3. Subdivisão do swing (Swing ratio) - Refere-se especificamente ao comprimento do espaço entre o tempo forte e fraco de duas colcheias, ou seja, a forma como cada músico interpreta o sentido rítmico do swing.

Figura 3 exemplo de subdivisão do swing;

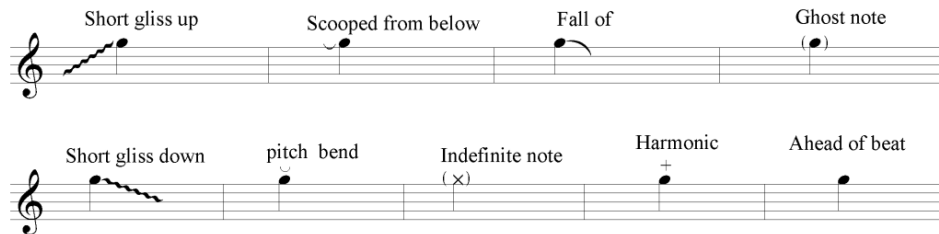
Fonte: Liebman (2009, pág. 2) - *Educational Articles - Jazz Rhythm*



4. Nuances - Refere-se às características mais individuais do músico e está relacionada com o sentido rítmico: a inflexão, o portamento, o *vibrato*, *smears*, *appoggiaturas*, *glissandos* ou vocalizações.

Figura 4 exemplos de tipos de nuances notados;

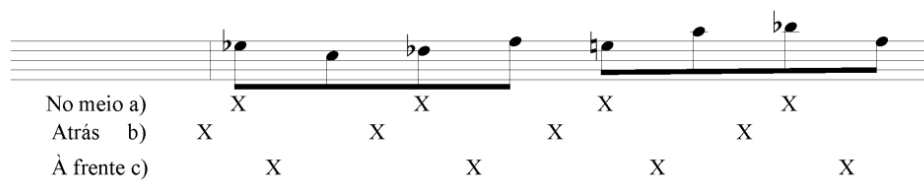
Fonte: Liebman (2009, pág. 2) - *Educational Articles - Jazz Rhythm*



5. Colocação rítmica - Colocação rítmica, ou a forma como o músico coloca a sua pulsação em relação à secção rítmica e tempo estipulado. O improvisador pode tocar no centro, atrás ou à frente do tempo.

Figura 5 exemplo de colocação rítmica do swing;

Fonte: Liebman (2009, pág. 2) - *Educational Articles - Jazz Rhythm*



6. Polirritmia - É um conceito que define a utilização de subdivisões e modulações métricas para sugerir andamentos diferentes do tempo original, permitindo desta forma obter uma grande flexibilidade rítmica. O processo consiste na utilização de tercina de semínimas, para criar uma polirritmia quatro sobre três, como se identifica na figura:

Figura 6 exemplo de polirritmia;

Fonte: Liebman (2009, pág. 2) - *Educational Articles - Jazz Rhythm*

The figure illustrates the concept of polyrhythm through three musical staves. The top staff, labeled "Polirritmia 4 sobre 3", shows a complex rhythmic pattern with fingerings 1, 2, 3, 4, 1, 2, 3, 4, 1, 2, 3, 1, 2, 3. The middle staff, labeled "Original", shows a simpler rhythmic pattern with fingerings 1, 2, 3, 4, etc... The bottom staff, labeled "Novo agrupamento", shows a new grouping of notes with fingerings 1, 2, 3, 4, 1, 2, 3, 4, 1, 2, 3, 4.

7. Sobre o tempo - Consiste em criar momentos em que a frase musical é executada livremente, “por cima” da pulsação rítmica, ficando fora do tempo.

Figura 7 exemplo sobre o tempo;

Fonte: Liebman(2009, pág. 2) - *Educational Articles - Jazz Rhythm*

The figure shows a musical phrase played "over the top" of the pulse. The notation consists of two staves with notes and rests, with fingerings 5, 3, 7, 5 indicated below the notes.

Bergonzi (1998) define o sentido rítmico através da forma como o músico exprime o tempo e apresenta musicalmente os termos *laid back*, *on top*, *swinging*, *a good groove*. Não obstante, refere que não é fácil explicar ou descrever a razão de um determinado

solista ter melhor *time feel* do que outro. Para ele o que representa um bom sentido rítmico é a qualidade das figuras utilizadas e executadas pelo músico.

Na descrição inicial deste projeto de investigação, refiro que os estudos feitos sobre a improvisação, consistem essencialmente na análise dos aspetos relacionados com a melodia e harmonia. Existem autores de alguns estudos académicos que se centram nos elementos rítmicos: Belfiglio (2008), Folio (1995), Cunhy (2009). Estes dois últimos, destacam especialmente a construção rítmica das frases e o uso da polirritmia que se encontram nas improvisações dos grandes mestres do jazz. Na tese de doutoramento, *Fundamental Rhythmic Characteristics of Improvised Straight - Ahead Jazz*, Belfiglio (2008) apresenta um trabalho sobre as características da qualidade do ritmo jazz, conhecidas por *swing*, através de transcrições e análises de improvisações selecionadas. Inicia com uma pesquisa sobre o ritmo jazzístico e uma compilação das características mais relevantes próprias do *swing*. Este trabalho engloba dois estudos onde são focadas as técnicas rítmicas usadas em *performances* jazzísticas, relacionando-as com as características do *swing*.

No primeiro estudo, são transcritos e analisados três temas e respetivas improvisações executadas pelos músicos de jazz: Oscar Peterson, Wynton Kelly, Wynton Marsalis e Marcus Roberts em gravações realizadas entre 1960 e 1980. Belfiglio faz uma análise aos solos realizados nas composições: “*Autumn Leaves*” (duas versões diferentes), “*Days of Wine and Roses*,” e “*April in Paris*” (duas versões diferentes). Todas estas têm uma estrutura formal de trinta e dois compassos num andamento médio. Cada improvisação foi analisada destacando-se seis elementos rítmicos característicos do *swing*: *emphasis on off-beats*, *rhythmic variety*, *use of articulation devices*, *polyrhythmic effects*, *flexibility of phrasing* e *time feel*. O autor mostra as semelhanças e diferenças na forma como os músicos executam estas características do *swing*, salientando tendências comuns. De forma geral, os solistas enfatizam o contratempo usando a acentuação. A variedade rítmica é evidente durante todo o solo e no interior de cada frase. Também fala na articulação idiomática de cada solista durante as suas improvisações. As passagens de polirritmia são criadas essencialmente com o uso das tercinas e agrupamentos irregulares de tercinas. O autor refere ainda a tendência de alguns solistas construírem frases de tamanho variável, deslocadas em relação à estrutura da composição. Finalmente Belfiglio explica como cada artista imprime a sua colocação rítmica e a subdivisão rítmica do *swing*. Observa-se a utilização de duas técnicas executadas em simultâneo: uma

abordagem rítmica que consiste em tocar exatamente em cima do tempo e outra atrás do tempo.

No segundo estudo, o autor transcreveu e analisou algumas passagens de gravações de jazz contemporâneo realizadas na Universidade do Texas durante o ano de 2007. Recorrendo a um software próprio, o autor fez medições no intuito de avaliar as características do tempo musical, da acuidade da colocação rítmica, da sincronização entre os instrumentos e o *swing ratio*, apresentando vários resultados sobre assincronias na interpretação do sentido rítmico executado pela secção rítmica (piano, contrabaixo e bateria).

Belfiglio, concluiu que todos os exemplos musicais analisados em ambos os estudos demonstraram a qualidade do *swing* de forma muito eficiente. Todas as gravações exibiam ainda uma forte noção do tempo, permitindo ao autor perceber a pulsação e tocar juntamente. O trabalho contribuiu para melhorar o conhecimento sobre o ritmo do jazz. Todas as características sobre o *swing* expostas durante o primeiro estudo foram retiradas de exemplos praticados por personalidades destacadas do jazz. No final o autor apresentou um método pedagógico, usando as várias ideias rítmicas encontradas.

1.3.6 Competências rítmicas

Competências - capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações.
Perrenoud

Segundo Perrenoud (2000), a abordagem por competências pressupõe os conhecimentos como ferramentas a serem mobilizadas conforme as necessidades, tendo por finalidade resolver situações-problema na escola ou fora dela. Define competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (Perrenoud, 2000, p. 15)

As competências não são saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos. A mobilização faz-se no presente e é singular em cada caso, por mais parecida que seja com outrem.

O exercício das competências passa por operações mentais complexas, subentendidas como esquemas de pensamento, que permitem determinar (mais ou menos consciente e

rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada a cada situação.

Sobre a aquisição e desenvolvimento de competências rítmicas, Francisco Cardoso coloca a seguinte questão: “O que está envolvido na aprendizagem sensorial de competências rítmicas?” e argumenta que, “(...) a aprendizagem do ritmo está diretamente relacionada com o equilíbrio e o movimento do corpo. Portanto, o melhor modo de aprendermos competências rítmicas é usando o corpo nessa aprendizagem” (Cardoso, 2011, p. 3). Esta aprendizagem deve ser feita de modo gradual e sequencial do mais simples para o mais complexo. O autor estabelece um conjunto de objetivos comportamentais a atingir por parte do aluno, de forma a desenvolver o ritmo.

A perspectiva do autor, reforça a ideia da aquisição e desenvolvimento de competências rítmicas, intimamente ligadas à forma como sentir o tempo e ao sentido rítmico (*time feel*), acima referido. A forma como os alunos estudam o ritmo é crucial para a sua acuidade e desenvolvimento. Assim sendo, é importante definir bem todos os elementos que caracterizam o ritmo, para serem desenvolvidos progressiva e conscientemente.

2. Metodologia da Investigação

“A Investigação-acção é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula.”

R. Arends

O professor, face aos cursos que tem a seu cargo, aos alunos e respetivos anos em que estes se encontram, escolhe uma metodologia de acordo com os conteúdos programáticos a abordar, para na sua prática docente ter alunos motivados e com vontade de desenvolverem um trabalho fora do tempo de aula. Ao longo do processo é necessário recorrer à investigação, indo para além do saber acumulado ao longo da sua formação e carreira profissional, devendo este ter sempre a humildade de dialogar com colegas e profissionais da sua área, com o objetivo focado numa *performance* de qualidade. Assim, a recolha de opiniões deve estender-se no tempo, retirando daí benefícios para o tema a que se propõe ao longo do estágio, dando especial enfoque à transcrição e aos benefícios desta na improvisação.

A investigação em geral caracteriza-se por abarcar conceitos, teorias, linguagem, técnicas e instrumentos com a finalidade de dar resposta às interrogações e problemas que se levantem nos mais diversos âmbitos do trabalho. Como explicita Moreira citada por Sanches (2005):

“a dinâmica cíclica de ação-reflexão, própria da investigação-ação, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objetos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre ação e reflexão que reside o potencial da investigação-ação enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua Ação, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica” Sanches (2005, p.125).

Segundo Coutinho (2009) a investigação-ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), com base em um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica, que nos ciclos posteriores face aos seus dados são aperfeiçoados os métodos e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida anteriormente. Para tal existem atualmente diferentes perspetivas, dependendo sempre da problemática a estudar, sendo que “o essencial na investigação-ação é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática” (Coutinho, 2009, p. 360).

A metodologia adotada para a realização deste estudo assenta em três etapas principais a desenvolver com os alunos:

- A primeira consiste na seleção dos alunos participantes e na realização de uma gravação inicial, segundo a planificação realizada para uma aula de 50 minutos. Cada aluno terá de tocar o um tema e *um chorus* de solo da transcrição selecionada pelo professor de acordo com o aluno e o estágio de aprendizagem do mesmo. A transcrição será gravada em formato vídeo na fase inicial e na final.
- Na segunda, procede-se à realização de atividades e exercícios em três aulas de 50 minutos conforme planificação, utilizando os diferentes elementos característicos do fraseado rítmico, dando ao aluno espaço para o desenvolvimento do estudo do ritmo. Este trabalho culminará numa gravação

final na última aula desta experiência pedagógica, onde cada participante deverá tocar novamente a transcrição. Nesta fase, espera-se que os alunos toquem o solo o mais fielmente possível (efeito de sombra) em relação à gravação original, “imitando” todos os parâmetros descritos por David Liebman.

- Na terceira etapa, procede-se à análise e reflexão comparativa da transcrição inicial e final, sob a forma de quadros, segundo os critérios de análise dos elementos característicos do fraseado rítmico do jazz por forma a verificar a pertinência deste estudo.

Pretende-se assim verificar o impacto da transcrição em termos da aquisição dos objetivos definidos e do desenvolvimento das competências rítmicas. Espero que este estudo, constitua um contributo didático válido para a melhoria da aprendizagem da improvisação, através do processo da transcrição.

2.1 Alunos Participantes

Para a realização do projeto de investigação, selecionou-se um aluno do curso profissional de instrumentista de jazz (A) e dois alunos do curso de jazz (D e B) do CEPAM. Neste estudo foi englobado um aluno do 1^a ano do curso de jazz (D), em substituição de um dos alunos do curso de jazz (C) uma vez que este, que consta do relatório de estágio, não se identificava com o processo de transcrição. Esta alteração mereceu uma referência, registada abaixo no ponto limitações do estudo, integrado na reflexão e conclusões finais.

Participantes:

Tabela 1 Alunos participantes;

Nome	Instrumento	Idade	# anos que toca o instrumento	# experiência de transcrição	Comentários/Influências
Aluno A	saxofone	18	8	2	Influências musicais e estilos vários para além do jazz.
Aluno D	clarinete	25	14	nenhuma	Miles Davis, Coltrane, jazz Messengers, Dexter Gordon, Benny Goodman, Betty Carter, Cecile Melorin Salvant...
Aluno B	saxofone	22	15	2	Pop, Blues e Jazz

A prática pedagógica escolhida, permitiu ao aluno estudar, interiorizar, aplicar e experimentar os conhecimentos extraídos da transcrição e pô-los em prática na sua atividade musical, seja ela realizada em contexto individual ou coletivo, combo e orquestra jazz.

O trabalho da transcrição fez parte do plano de aulas do ano letivo. Porém, esta investigação foi realizada no período compreendido entre o mês de março e junho de 2019. Para o efeito foram utilizadas 4 aulas de 50' que fazem parte dos planos nº 24/26/27 e 29.

Cronograma com as datas das aulas dedicadas à transcrição:

Tabela 2 cronograma das aulas dedicadas à transcrição;

Mês	Aulas letivas dedicadas a transcrição		
	Aluno A	Aluno D	Aluno B
Março	29 (Gravação inicial)	29 (Gravação inicial)	29 (aula nº 24) (Gravação inicial)
Abril	4	5	5 aula nº 26
Maio	2	3	3 (aula nº27)
Junho	17 (Gravação final)	17 (Gravação final)	17 (aula nº 29) (Gravação final)

2.2 Temas e solos selecionados:

Foram selecionados três temas e um solo de cada um, de três saxofonistas de referência histórica. A escolha destes músicos deve-se às suas características rítmicas serem pertinentes, o que irá contribuir para o desenvolvimento rítmico de cada aluno.

Tabela 3 Temas e solos selecionados;

Nome	Temas e solos selecionados
Aluno A	Gordon, Dexter, 1963, <i>Willow Weep For Me</i> , disco Our Man In Paris, CD, Blue Note.
Aluno D	Sttit, Sonny, 1956, <i>Alone Together</i> em New York Jazz, CD. Verve.
Aluno B	Pepper, Art, 1957, <i>You'd Be So Nice To Come Home To</i> em Hot and Spicy: Art Pepper With the Rhythm Section, CD, Contemporary Records.

2.3 Audição

A realização das transcrições requereu por parte dos alunos, uma audição atenta e crítica dos temas em estudo sujeitos posteriormente a análise, dando especial atenção à parte da acuidade rítmica e aos elementos inerentes a esta. Os alunos ouviram e analisaram com rigor os interpretes, tocando em sobreposição à gravação (original e aluno) e utilizaram o programa informático *Transcribe* versão 8.0 para PC. Este é uma ferramenta muito útil na prática da transcrição numa fase inicial, por dar a possibilidade de se poder modificar o andamento da música sem alterar a altura das notas. Tem ainda a particularidade de possibilitar a seleção de uma passagem difícil e tocá-la em *loop*, para se ouvir com maior precisão as notas e o ritmo, principalmente quando estes são pouco perceptíveis devido à qualidade da gravação ou do andamento da peça.

3. Critérios de análise

Segundo Coutinho (2009) a metodologia baseada na investigação-ação, tal como para qualquer ato de investigação, baseia-se na recolha da informação compilada depois da investigação e na forma como vai ser implementada junto dos alunos. No caso do professor/investigador, este tem de ir recolhendo informação conjuntamente com a própria ação ou intervenção, no sentido de analisar com mais propriedade os efeitos na sua prática letiva. Deve refinar de modo sistemático e intencional o seu “olhar” sobre os aspetos acessórios ou redundantes da realidade a estudar, reduzindo o processo a um sistema de representação mais fácil de analisar e facilitador de uma reflexão.

Para este projeto de investigação foram planificadas 4 aulas, que têm como objetivo a aquisição de competências rítmicas através do método da transcrição. Antes de ser realizado qualquer exercício relativo à transcrição e ao ritmo, foi feita uma primeira gravação (gravação inicial) na qual o aluno executou a transcrição do tema previamente definido e um *chorus* de solo. Os alunos selecionados já conheciam as transcrições utilizadas, mas não tinham trabalhado sobre elas de forma aprofundada.

Os critérios de análise deste estudo assentam em grande parte nos conceitos apresentados durante o enquadramento teórico. Procurou-se comparar e analisar a forma como o trabalho desenvolvido pelo método da transcrição, influenciou ou não os alunos, desde a

gravação inicial até à sua *performance* final. Com este processo pretende-se verificar os padrões de coerência e continuidade rítmica e perceber a importância do pensamento rítmico durante a execução da transcrição.

Sendo o objeto deste trabalho o *desenvolvimento de competências rítmicas*, para além do estudo dos elementos relacionados com o ritmo, foram também desenvolvidos outros elementos como: afinação, sonoridade e musicalidade durante o processo.

Neste contexto, para aferir as análises, comparações, respetivas reflexões e conclusões, foram tidos em conta enquanto critérios, os elementos característicos do fraseado rítmico do jazz segundo David Liebman:

1. Articulação;
2. Subdivisão da articulação;
3. Subdivisão do *swing*
4. Nuances;
5. Colocação rítmica;
6. Polirritmia;
7. Sobre o tempo;

Todos os solos transcritos (gravação inicial e final) encontram-se no Anexo I em suporte digital (*pen drive*).

3.1 Planificações das aulas dedicadas ao projeto de investigação

Na perspetiva de Zabalza (2000), planificar é o fenómeno de estruturar de algum modo as nossas aspirações, desejos, previsões e metas num projeto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias. A planificação assume-se como a forma mais eficaz que cada docente tem de preparar o seu trabalho, organizar o tempo das suas aulas e garantir uma melhor aprendizagem por parte dos seus alunos (Zabalza, 2000, p. 32).

Para Silva (2013) a planificação “deve contribuir para a otimização, maximização e melhoria da qualidade do processo educativo. É um guião de ação que ajuda o professor no seu desempenho” (Silva, 2013, p. 24).

Nesta ótica, a realização deste trabalho assume-se como uma mais valia, porque apesar do professor ter uma ideia do que fazer em cada aula, o trabalho permite a organização das ideias e a seleção de estratégias para abordar cada conteúdo. Um projeto só se avalia após a sua implementação, verificando a eficácia de cada um dos seus passos e o sucesso dos alunos previamente selecionados.

Juntam-se as planificações das aulas programadas (segundo modelo da ESML) para o estudo em questão e aplicadas aos alunos participantes. Cada planificação foi elaborada com objetivos, conteúdos específicos, atividades/estratégias e análise/observações com o fim de desenvolver atividades e exercícios retirados do método referenciado no enquadramento teórico do presente estudo.

3.1.1 Planificação da aula nº1 de 4

Nome do Mestrando: Francisco Andrade	Data: 29/03/19
Professor Cooperante: Irene Rodrigues	Local: CEPAM
Professor Orientador (ESML): Ricardo Pinheiro	Número de alunos: 1
Grau/ano: 2º ano Curso de Jazz	Duração da aula: 50 minutos
Nome do(s) aluno(s): D/B/A	

Contextualização da aula:

Aula nº24: O 2º bloco será dedicado ao projeto de investigação com o título: O papel da transcrição na aquisição de competências rítmicas – *swing*. Inicia-se com a gravação do solo seguido de exercícios rítmicos.

Objetivos	Conteúdos	Actividades/Estratégias	Análise/Observações	Duração
Gravar a transcrição de 1 tema e 1chorus de solo;	Transcrição;	Gravação inicial do tema e solo;	O aluno gravou vários <i>takes</i> da transcrição;	10'
Entender a articulação ouvida;	Articulação;	Ouve a gravação mais lenta de forma a entender a articulação;		10'
Tocar diferentes tipos de articulação;		Exercício com diferentes tipos de articulação;		10'
Fazer subdivisão da articulação;	Subdivisão da articulação;	Explicação de como são feitas as <i>ghost notes</i> e notas mais acentuadas;	Foi explicado a importância do movimento da língua na palheta para produzir diferentes tipos de ataques;	20'

Recursos utilizados:

Par de colunas; Gravador Áudio; Metrónomo; Programa *Transcribe*;

Repertório/Bibliografia:

Liebman (2009, p. 2) - *Educational Articles* - Jazz Rhythm

Pepper, Art, 1957, *You'd Be So Nice to Come Home To*

Reflexão final/Avaliação:

A aula dá início aos 4 blocos de aulas dedicados ao projeto de investigação sobre o Papel da transcrição na aquisição de competências rítmicas. Procedeu-se a gravação do tema *You'd be so Nice to Come Home To* de Art Pepper 1 *chorus* de solo. O aluno conseguiu fazer vários *takes* da música. Depois foram trabalhados alguns aspetos a trabalhar nomeadamente a articulação. O aluno não articula da mesma forma que a gravação perdendo-se muitas subtilizas rítmicas da interpretação do tema e solo. Para ajudar o aluno foram trabalhados os seguintes tipos de articulação:



Outro objetivo trabalhado foi o da variedade de articulação através da análise da transcrição feita por TVoss. Analisou-se os diferentes tipos de articulação como *ghost notes* e acentuações diversas, mostrando desta forma ao aluno a forma escrita de cada uma para uma melhor interpretação e assimilação de conceitos.

Ghost Notes:



Tipos de Articulações:

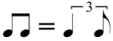


3.1.2 Planificação da aula nº2 de 4

Nome do Mestrando: Francisco Andrade	Data: 05/04/19
Professor Cooperante: Irene Rodrigues	Local: CEPAM
Professor Orientador (ESML): Ricardo Pinheiro	Número de alunos: 1
Grau/ano: 2º ano Curso de Jazz	Duração da aula: 50 minutos
Nome do(s) aluno(s): D/B/A	

Contextualização da aula:

Aula nº26: Aula dedicada ao projeto de investigação com o título: O papel da transcrição na aquisição de competências rítmicas – *swing*. Audição do solo com identificação de *nuances* utilizadas e exercícios de subdivisão ternária do *swing* (*time feel*).

Objetivos	Conteúdos	Actividades/Estratégias	Análise/Observações	Duração
Tocar o tema e solo;	Transcrição auditiva de solos;	Toca a transcrição do tema e solo da música <i>You'd be so nice to come home to</i> – Art Papper com gravação áudio;	O aluno consegue manipular mais articulações.	10'
Tocar diferentes subdivisões ternárias do <i>swing</i> ;	Subdivisão do <i>swing</i> : 	Colocação da acentuação do contratempo (2.ª colcheia) que é ligeiramente atrasada (subdivisão ternária das colcheias) quando comparada com a divisão em even (subdivisão binária das colcheias);	Exemplo nº1	10'
		Utilização de acentos e dinâmicas (mudanças bruscas do nível de volume dentro de uma frase) que permitem incutir na música um determinado espírito ou carácter.	Exemplo nº2	10'
Identificar <i>nuances</i> do solista;	<i>Nuances</i> ;	O aluno identifica auditivamente tipos de <i>nuances</i> ;		10'
Reproduzir <i>nuances</i> identificadas;		O aluno reproduz as <i>nuances</i> identificadas;		10'

Recursos utilizados:

Metrónomo; Afinador; Computador; Par de Colunas;

Repertório/Bibliografia:

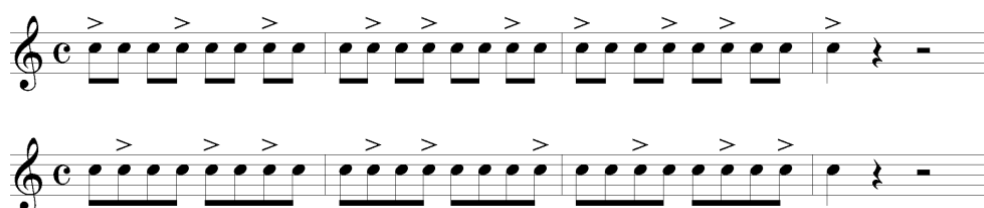
Hal Crook (1991, p. 33) - *How to improvise - An approach to practicing improvisation*, Routledge.

Reflexão final/Avaliação:

Cada exemplo em baixo foi trabalhado utilizando uma nota lendo o ritmo escrito e acentuação com utilização de metrônomo nos tempos 2 e 4.

Para Crook (1991) o sentido rítmico é o elemento mais básico transmitido pelo solista.

Exemplo 1: Acentuação executada de forma aleatória no *downbeat* e *upbeat* em *swing 8th notes*:



Exemplo 2: Utilização de ritmos sincopado, acentuações e dinâmicas;



3.1.3 Planificação da aula nº3 de 4

Nome do Mestrando: Francisco Andrade	Data: 03/05/19
Professor Cooperante: Irene Rodrigues	Local: CEPAM
Professor Orientador (ESML): Ricardo Pinheiro	Número de alunos: 1
Grau/ano: 2º ano Curso de Jazz	Duração da aula: 50 minutos
Nome do(s) aluno(s): D/B/A	

Contextualização da aula:

Aula nº27: Aula dedicada ao projeto de investigação com o título: *O papel da transcrição na aquisição de competências rítmicas – swing.*

Audição do solo com identificação de colocação rítmica e exercícios. Pretende-se também analisar elementos de polirritmia ou subdivisões “impostas” ou sem tempo definido ao longo do solo.

Objetivos	Conteúdos	Actividades/Estratégias	Análise/Observações	Duração
Tocar o tema e solo;	Transcrição auditiva de solos;	Toca a transcrição do tema e solo da música <i>You'd be so nice to come home to</i> – Art Papper com gravação áudio;		10'
Identificar auditivamente colocação rítmica interpretada;	Colocação rítmica do fraseado;	Deve identificar se o solo contém fraseado no tempo/atrás do tempo ou à frente do tempo;		15'
Tocar diferentes colocações rítmicas;	Colocação rítmica exercícios;	Com metrónomo no 2º e 4º tempo, simular tocar escala maior <i>bebop</i> à colcheia atrás do tempo;	Exemplo 2 <i>Layd Back</i> (tocar atrás do tempo no solo);	5'
		Com metrónomo no 2º e 4º tempo, simular tocar escala maior <i>bebop</i> a colcheia a tempo;	O fraseado é no tempo.	5'
		Com metrónomo no 2º e 4º tempo, simular tocar escala maior <i>bebop</i> à colcheia à frente do tempo;	O solo não contém colocação rítmica a frente do tempo.	5'
Identificar polirritmia na transcrição do solo;	Polirritmia/ Sincopas/ divisão ternária;	Identificar auditivamente polirritmia/sincopas ou divisões ternárias no solo)	O solo inicia com ritmo de subdivisão ternária; Exemplo 1:	5'
Identificar fraseado indefinido no solo;	Fraseado sobre o tempo;	Identificar fraseado sem tempo definido;		5'

Recursos utilizados:

Metrónomo; Par de colunas; Afinador;

Repertório/Bibliografia

Liebman (2009, p. 2) - Educational Articles - Jazz Rhythm

Reflexão final/Avaliação:

Exemplo 1 Prática de colocação rítmica:

A musical staff in 4/4 time with a key signature of one flat (Bb). The staff contains a sequence of notes: Bb4, G4, F4, E4, D4, C4, Bb3, A3, G3, F3, E3, D3, C3. Below the staff, three rows of 'X' marks indicate rhythmic placement:

No meio a)	X		X		X		X		X
Atrás b)	X		X		X		X		X
À frente c)		X		X		X		X	

Exemplo 1 subdivisão ternária:

A musical staff in 4/4 time with a key signature of one sharp (F#). The staff contains a sequence of notes: F#4, G4, A4, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4. Above the staff, a dashed line indicates a "Solo break" from the second measure to the end. Chord symbols are placed above the staff: G⁶ above the first measure, F#m^{7(b5)} above the second measure, and B⁷ above the third measure. The notes are grouped into four sets of three, each with a "3" below it, indicating ternary subdivisions.

Exemplo 2 Layd Back (atrás do tempo)

A musical staff in 4/4 time with a key signature of one sharp (F#). The staff contains a sequence of notes: F#4, G4, A4, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4. Above the staff, chord symbols are placed: Em⁶ above the first measure, C#m^{7(b5)} above the second measure, F#m^{7(b5)} above the third measure, B⁷ above the fourth measure, and Em⁷ above the fifth measure. The notes are grouped into four sets of three, each with a "3" below it, indicating ternary subdivisions. The word "Lay back" is written above the final note.

3.1.4 Planificação da aula nº4 de 4

Nome do Mestrando: Francisco Andrade	Data: 17/05/19
Professor Cooperante: Irene Rodrigues das Artes	Local: Conservatório – Escola das Artes
Professor Orientador (ESML): Ricardo Pinheiro	Número de alunos: 1
Grau/ano: 2º ano Curso de Jazz	Duração da aula: 50 minutos
Nome do(s) aluno(s): D/B/A	

Contextualização da aula:

Aula nº28: Aula dedicada ao projeto de investigação com o título: *O papel da transcrição na aquisição de competências rítmicas – swing.*

Consolidação dos conteúdos abordados e gravação final do trabalho desenvolvido com a transcrição;

Objetivos	Conteúdos	Actividades/Estratégias	Análise/Observações	Duração
Consolidar elementos rítmicos trabalhados;		Revisão de todos os elementos abordados nas aulas anteriores;		10'
Esclarecer dúvidas que possam surgir;		As dúvidas são colocadas em aula pelos alunos;	Como verificar situações de polirritmia nas gravações? Como desenvolver a articulação mais rápida? Qual o efeito de tocar a trás do tempo? Referências?	10'
Desenvolver capacidades de pensamento rítmico na improvisação;		Exercício de aplicação dos elementos articulação e colocação rítmica com <i>play-along</i> do Blues;		15'
Gravar a transcrição de 1 tema e 1chorus de solo;	Transcrição gravação final (solo nº2);	Gravação final do tema e solo para posterior análise;	O aluno gravou vários <i>takes</i> da transcrição;	15'

Recursos utilizados:

Metrónomo; Computador; *Play-along* Blues; Par de colunas; Programa informático *Transcribe*; Gravador áudio;

Repertório/Bibliografia

Liebman (2009, p. 2) - *Educational Articles - Jazz Rhythm*

Pepper, Art, 1957, *You'd Be So Nice to Come Home To*

Hal Crook (1991, p. 33) - *How to improvise - An approach to practicing improvisation*, Routledge.

3.2 Análise dos Resultados

A análise das gravações fez-se ouvindo a transcrição registada em áudio (em anexo - parte II investigação) com os alunos em sobreposição ao original. Neste ponto serão apresentadas as reflexões sobre as análises feitas, tendo em conta os elementos característicos do fraseado rítmico do jazz, segundo Liebman (2009).

As partituras das transcrições para este estudo encontram-se no anexo – parte II investigação, IV/V e VI.

3.2.1 aluno D- Quadro 1 – Gravação inicial

Articulação
A acentuação das notas foi articulada, mas por vezes “dura” e sem definição entre as notas ligadas ou articuladas; A forma como interpretou a articulação não foi clara, mostrando não estar sincronizado com o original.
Subdivisão da articulação
O aluno percebeu a rica variedade de subdivisões da articulação do saxofonista Sonny Stitt, mas não conseguiu simular diferentes tipos de ataques (<i>ghost, swallowed ou muffled tone</i>) para além dos básicos.
Subdivisão do <i>swing</i>
A subdivisão ternária do <i>swing</i> feita pelo aluno foi sobreposta ao original de forma muito sincronizada. Ele apenas se atrapalhou em algumas passagens muito rápidas.
<i>Nuances</i>
As inflexões produzidas foram executadas de forma muito próxima da gravação. Este aluno, sendo de clarinete, por vezes tem de se ajustar ao registo do autor, o que dificulta a interpretação.
Colocação rítmica no tempo
O aluno percebeu de forma clara a colocação rítmica em cima do tempo, mas no início das frases havia algumas flutuações. A interpretação das colcheias foi maioritariamente realizada de forma <i>swing</i> .
Polirritmia
Não foi detetada pelo aluno nenhuma frase que não seja a tempo ao longo do tema e solo, como na realidade não existe no original.

Comentário pessoal sobre a transcrição

A transcrição feita pelo aluno revelou ainda alguma falta de maturidade. Lacunas a nível da articulação, falta de sincronização e tocou erradamente algumas notas.

Conseguiu tocar com uma boa afinação e musicalidade, realçadas em função de todos os outros elementos. O trabalho desenvolvido pelo aluno passou por “limpar” notas erradas, trabalhar algumas passagens mais difíceis de forma lenta e explorar mais a paleta da articulação.

3.2.2 Aluno D - Quadro 2 – Gravação final

Articulação
A progressão do aluno no parâmetro articulação foi muito ténue. O aluno continuou a articular de forma “dura” e por vezes ligava todas as frases (sem articulação), recurso utilizado por ele em vários contextos.
Subdivisão da articulação
Quanto à criatividade nos ataques a evolução foi pouco significativa, não indo para além dos ataques básicos.
Subdivisão do <i>swing</i>
A subdivisão rítmica é claramente muito mais sincronizada e coesa do que no solo inicial. Na gravação final o aluno tocou com uma subdivisão rítmica de colcheias e semicolcheias em cima do tempo, sincronizado com o original. Houve uma evolução substancial, em relação às passagens menos limpas do tema e solo da 1ª gravação.
Nuances
As inflexões, que já eram muito próximas da gravação original, melhoraram pelo facto de o aluno ter uma boa técnica e controlo das subtilidades.
Colocação rítmica no tempo
O aluno conseguiu tocar todas as inflexões de tempo ouvidas na gravação de Sonny Stitt. Continuou a tocar o tema com subdivisão rítmica <i>swing</i> .
Polirritmia
O aluno não deteta nenhuma frase que não seja a tempo ao longo do tema e solo.

Comentário pessoal e impressão da transcrição

No todo, a versão final da transcrição foi muito consistente e de acordo com o original. O aluno não conseguiu dominar a articulação, mas a sua *performance* foi mais consciente. Em suma, a transcrição final feita pelo aluno teve coerência musical, em grande parte devido ao seu pensamento rítmico, evidente no seu desempenho.

3.2.3 aluno B - Quadro 1 – Gravação inicial

Articulação
Articulação pouco definida e confusa, sem definição entre as notas ligadas ou articuladas. Tocou de forma pouco clara, mostrando não estar sincronizado com o original nem ter o solo completamente memorizado.
Subdivisão da articulação
O aluno não conseguiu distinguir as diferentes subdivisões e subtilezas da articulação (<i>ghost, swallowed ou muffled tone</i>).
Subdivisão do <i>swing</i>
A subdivisão ternária do <i>swing</i> feita pelo aluno foi dessincronizada e pouco precisa.
Nuances
O aluno não conseguiu identificar no solo as <i>nuances</i> ouvidas e mostrou dificuldade em imitá-las quando isoladas.
Colocação rítmica
O aluno não percebeu de forma clara a colocação rítmica do discurso em cima do tempo, do saxofonista Art Pepper, por ter no final das frases muitos <i>layd backs</i> (atrás do tempo).
Polirritmia
Não foi detetada pelo aluno nenhuma frase que não seja a tempo ao longo do tema e solo, como na realidade não existe no tema.
Comentário pessoal sobre a transcrição
O aluno revelou muitas dificuldades em tocar todo o solo de forma fluida. Havia muitas passagens por “limpar” assim como notas erradas. Deve desenvolver um trabalho de

forma lenta, baixando o tempo para metade, para que possa ouvir e imitar com mais precisão toda a informação que o solo contém.

3.2.4 Aluno B - Quadro 2 – Gravação final

Articulação
O aluno continuou a ter uma articulação muito descontrolada e pouco definida. A sua progressão foi muito ténue.
Subdivisão da articulação
A evolução neste parâmetro também foi pouco significativa, não indo para além dos ataques básicos.
Subdivisão do <i>swing</i>
A subdivisão rítmica foi o elemento em que o aluno teve maior evolução, tocando de forma mais sincronizada e coesa, do que no solo inicial. O aluno na gravação final conseguiu imitar mais as colcheias da gravação original, demonstrando um sentido rítmico mais forte e passagens limpas.
<i>Nuances</i>
As inflexões, foram um pouco melhores, o aluno conseguiu simular as <i>nuances</i> isoladas, mas quando incorporadas no solo ainda não saíram com consistência e regularidade.
Colocação rítmica
A colocação rítmica foi outro parâmetro que o aluno conseguiu incorporar e superar. Nota-se, tal como na divisão ternária do <i>swing</i> , estar mais próximo do original, tocando tudo mais em cima do tempo. As hesitações deveram-se às passagens não estarem completamente memorizadas.
Polirritmia
Não foi detetada pelo aluno nenhuma frase que não seja a tempo ao longo do tema e solo, como na realidade não existe no tema.
Comentário pessoal e impressão da transcrição
Em suma, o aluno revelou muitas dificuldades no campo da articulação, ponto que terá de ser trabalhado com mais disciplina. Na segunda gravação mostrou uma maior consciência rítmica, que se deveu ao facto de ter trabalhado o solo de forma mais lenta.

Nota: A 2ª gravação não foi realizada na velocidade original, mas sim a 70%. Não considero que seja muito relevante o aluno ter de tocar no tempo original nesta fase do processo, porque o importante é assimilar e aperfeiçoar de forma profunda o sentido rítmico e todos os elementos inerentes.

3.2.5 aluno A- Quadro 1 – Gravação inicial

Articulação
Articulação é muito “dura”, descontrolada e sem definição entre as notas ligadas ou articuladas. Na interpretação do tema e solo a articulação não foi clara, mostrando não estar sincronizado com o original.
Subdivisão da articulação
O aluno revelou muitas dificuldades na compreensão das subdivisões da articulação e não conseguiu simular para além dos básicos os diferentes tipos de ataques (<i>ghost</i> , <i>swallowed</i> ou <i>muffled tone</i>).
Subdivisão do <i>swing</i>
A subdivisão ternária do <i>swing</i> foi muito diferente do original, o aluno atrapalhou-se nas passagens mais rápidas.
Nuance
As inflexões não foram reproduzidas, o solo e tema foi tocado tudo de forma muito igual, sem diferenças de timbre e de dinâmica.
Colocação rítmica
O aluno percebeu de forma clara a colocação rítmica muito atrás do tempo, utilizada pelo Dexter Gordon, mas esta dificultou a interpretação da subdivisão ternária da colcheia. A interpretação das colcheias foi maioritariamente realizada de forma <i>swing</i> atrás do tempo.
Polirritmia
O aluno identificou e reproduziu as frases que flutuam por cima do tempo.
Comentário pessoal sobre a transcrição
A transcrição feita pelo aluno revelou pouca acuidade e alguma falta de maturidade. Houve lacunas a nível do som, da articulação, da falta de sincronização e da perceção das <i>nuances</i> , que o saxofonista Dexter Gordon incorporou no seu discurso.

3.2.6 Aluno A - Quadro 2 – Gravação final

Articulação
A progressão do aluno no parâmetro articulação foi muito ténue. O aluno continuou a articular de forma “dura”, recurso utilizado por este em vários contextos.
Subdivisão da articulação
A evolução na subdivisão da articulação foi pouco significativa, não indo para além dos ataques básicos.
Subdivisão do <i>swing</i>
O aluno conseguiu melhorar ligeiramente a subdivisão rítmica, estando mais sincronizado do que no solo inicial. Nesta gravação tocou com uma subdivisão rítmica de colcheias e semicolcheias mais atrás do tempo, percebendo este conceito evidenciado no tema pelo autor. Houve uma evolução substancial, em relação às passagens menos limpas do tema e solo da 1ª gravação.
<i>Nuances</i>
Pouca evolução na articulação, nas variações de dinâmica e muita dificuldade em reproduzir os diferentes tipos de <i>nuances</i> .
Colocação rítmica
O aluno conseguiu tocar todas as inflexões ouvidas (atrás do tempo). Continuou a tocar o tema com subdivisão rítmica <i>swing</i> .
Polirritmia
As frases que flutuam por cima do tempo ainda não saem de forma “limpa” por serem rápidas e metricamente difíceis.
Comentário pessoal e impressão da transcrição
No todo, a versão final da transcrição foi pouco consistente, tendo de repetir várias vezes até conseguir um <i>take</i> coeso e sem muitas falhas. O aluno tem dificuldades de emissão de som, claramente observadas na gravação. Um dos pontos positivos do aluno é conseguir ouvir e transcrever tudo de ouvido e ter uma capacidade de memorização muito grande. Embora o aluno não tenha conseguido dominar a articulação, verificou-se uma <i>performance</i> mais consciente. Em suma, a transcrição final teve coerência musical, em grande parte devida ao pensamento rítmico evidente no seu desempenho.

3.3 Avaliação comparativa do fraseado rítmico entre a 1ª e 2ª gravação.

Avaliação dos elementos do fraseado rítmico Análise comparativa da 1ª e 2ª Gravação/Avaliação						
Elementos do fraseado rítmico	Aluno D		Aluno B		Aluno A	
	Gravação inicial	Gravação final	Gravação inicial	Gravação final	Gravação inicial	Gravação final
Articulação	NS	S	NS	SP	NS	S
Subdivisão da articulação	S	S	NS	S	NS	S
Subdivisão do <i>swing</i>	B	MB	NS	S	NS	B
<i>Nuances</i>	S	B	SP	S	SP	B
Colocação rítmica	B	MB	NS	B	B	B
Polirritmia	N/verificado	N/verificado	N/verificado	N/verificado	N/verificado	N/verificado
Afinação	B	B	S	B	S	B

Tabela 4 Avaliação comparativa do fraseado rítmico entre a 1ª e 2ª gravação.

Avaliação:

Não Satisfaz (NS); Satisfaz Pouco (SP); Satisfaz (S); Bom (B); Muito Bom (MB)

A atribuição de uma avaliação qualitativa a cada um dos elementos do fraseado rítmico na 1ª e 2ª gravação, foi realizada a partir da análise descritiva dos resultados que constam dos quadros acima.

A comparação dos dados recolhidos nas duas gravações, serviram para verificar o estágio de partida e de chegada de cada um dos alunos que participaram na experiência.

Ao observar os dados relativo ao aluno D, foi possível verificar que ele começou a experiência com uma articulação - *Não Satisfaz*, uma subdivisão da articulação e *nuances* - *Satisfaz* e nos restantes elementos uma avaliação – *Bom*. Na 2ª gravação o aluno progrediu na articulação para *Satisfaz*, bem como nas *nuances* para *Bom*. Na subdivisão do *swing* e colocação rítmica a avaliação alterou-se de *Bom* para *Muito Bom*.

Como conclusão, constata-se que o aluno revelou melhorias em todos os parâmetros, com a exceção da subdivisão da articulação e afinação, cujo resultado é igual ao verificado na 1ª gravação.

No que diz respeito à avaliação do aluno B, na 1ª gravação foi feita uma avaliação de *Não Satisfaz* em quatro dos parâmetros, sendo de *Satisfaz* nas *nuances* e na afinação. Há

parâmetros que passaram do nível *Não Satisfaz* para *Satisfaz Pouco*, caso da articulação, enquanto na subdivisão da articulação e subdivisão do *swing* alteram-se para *Satisfaz*. No elemento *nuances* evoluiu de *Satisfaz Pouco* para *Satisfaz* e na colocação rítmica deu-se uma acentuada melhoria de *Não Satisfaz* para *Bom*. A afinação evoluiu de *Satisfaz* para *Bom*.

No que se refere aos resultados da gravação final, é de salientar que este aluno apresenta uma melhoria qualitativa em todos os parâmetros.

Por fim, o aluno A tem uma avaliação de *Não Satisfaz* na 1ª gravação em articulação, subdivisão da articulação e subdivisão do *swing*, progrediu respetivamente para *Satisfaz* nas duas primeiras e para *Bom* na terceira. No parâmetro *nuances* parte de um *Satisfaz Pouco* concluindo com *Bom* na 2ª gravação final, e a afinação melhorou a avaliação de *Satisfaz* para *Bom*. Resta observar que em termos de *colocação rítmica* não houve alteração do seu desempenho, mas o seu nível permanece *Bom*. Assim, conclui-se que o aluno mantém o nível de *Bom* na colocação rítmica, mas em todos os outros elementos dá-se uma melhoria de *Não satisfaz* para *Satisfaz* ou para *Bom* no caso da subdivisão do *swing*. A progressão da afinação é de *Satisfaz* para *Bom* enquanto em *nuances* é mais expressiva de *Satisfaz Pouco* para *Bom*.

Um olhar atento ao quadro, mostra que esta investigação contribuiu para uma melhoria qualitativa de todos os alunos no que diz respeito a todos os parâmetros, à exceção da dinâmica e da afinação do aluno D que se mantém, e a colocação rítmica do aluno A que também se mantém.

Este estudo, apesar de ter sido implementado num curto espaço de tempo, contribuiu de forma positiva para o desenvolvimento do sentido rítmico de todos os alunos. No final da investigação era notória uma maior confiança e motivação na execução das transcrições e uma vontade acrescida para continuar e desenvolver este método de trabalho em termos futuros.

4. Reflexão e Conclusões finais.

A escolha do tema de investigação surgiu a partir de uma listagem de questões variadas com interesse pedagógico/científico na área do jazz, por quem quer aprofundar um tema ligado à didática e à prática instrumental.

Dentro de um variado leque de opções, a decisão recaiu naquilo que poderia ser mais útil aos alunos numa fase inicial da sua aprendizagem, e, ao mesmo tempo ser um contributo base para aqueles que desejam ir além da reprodução (transcrição), e trabalhar as competências rítmicas de forma criativa (improvisação).

Analisando o trabalho de investigação realizado, torna-se pertinente enfatizar vários pontos, por forma a ser possível clarificar o estudo em si e indicar caminhos para quem trabalha nesta área de estudos.

As planificações foram de fundamental importância uma vez que levaram o “mestre” a pensar, refletir e investigar no sentido de uma ação concertada, em resposta ao programa académico e aos conteúdos programáticos, de acordo com a motivação e níveis de aprendizagem dos alunos.

Ao trabalhar a transcrição com vista ao desenvolvimento das competências rítmicas, traçaram-se estratégias e realizaram-se atividades pedagógicas adequadas que levaram os alunos a adquirir competências rítmicas com grau bastante satisfatório, sendo que no caso do aluno do B houve um trabalho diferenciado, por este ter problemas no âmbito do treino auditivo.

Este estudo contribuiu fortemente para a aquisição do sentido rítmico, ponto fundamental da linguagem do jazz. A implementação de exercícios específicos fez com os alunos percebessem fisicamente os elementos característicos do fraseado e ganhassem 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. Poderiam ser enumeradas muitas outras, concluindo-se que a transcrição é de suma importância para o músico em qualquer estágio da sua formação.

O resultado deste estudo foi positivo, mas não deixou de revelar algumas limitações de ordem pessoal e técnica. No caso do aluno C que não se identificava com o processo da

transcrição, por nunca ter querido desenvolver este, ao longo dos vários anos de estudo, foi difícil implementar o processo, mas deu-se continuidade ao trabalho até ao final do ano, mesmo estando fora da experiência, por se considerar fundamental para o seu desenvolvimento. Basicamente, este foi o motivo que levou a integrar o aluno D no estudo em sua substituição, para que a amostragem fosse mais representativa.

O facto de a transcrição obrigar a um trabalho continuado de repetição e imitação (efeito sombra) é por si só moroso e pode tornar-se desmotivante quando o aluno não reconhece os seus benefícios, o que não foi o caso dos 3 alunos seleccionados.

A escolha dos temas e solos foram escolhidos a partir de um acordo entre professor e alunos para não se tornar uma limitação. Muito embora os alunos conhecessem os temas e solos, as dificuldades técnicas diferentes de cada um deles foram limitativas, exigindo um trabalho suplementar até ao fim do estudo.

Em termos das questões mais importantes, torna-se fundamental mencionar as gravações realizadas no início e no final da experiência, por tornarem patente o trabalho desenvolvido durante esta.

Feita a análise à 1ª e 2ª gravações, verifica-se o desenvolvimento técnico de cada um dos intervenientes. É de realçar o interesse gerado nos alunos ao participar no trabalho e a motivação para continuarem a implementá-lo na sua prática diária, essencial para o seu crescimento na área da música. O processo de prática da transcrição foi fundamental, não só em termos da aquisição de competências rítmicas e da linguagem jazzística, como também para a formação geral do músico de jazz.

Glossário

Blending – Resultado sonoro de uma secção da orquestra (naípe de saxofones), quando todos os elementos encaixam a sua afinação, som, estilo articulação e fraseado de forma uniforme.

Cover – Refere-se a prática de reproduzir versões de músicas já gravadas.

Chorus – Um ciclo completo de uma forma musical.

Downbeat – Acentuação dos tempos fortes de um compasso, tempos 1 e 3 de um compasso 4/4.

Dobbling – Quando o saxofonista dobra outros instrumentos como a flauta ou clarinete numa secção de saxofones da *Big Band*.

Drum Backbeat – Tempos 2 e 4 do compasso 4/4, quando são acentuados. Um termo também muito usado no *rock 'n roll*.

Drone – É um efeito ou acompanhamento harmônico ou monofônico em que uma nota ou acorde é tocada continuamente.

Ghost Note – Efeito frequentemente usado no jazz; as notas são tocadas de forma quase inaudível. Na pauta, as notas podem aparecer escritas entre parêntesis.

Guide- Tones - São o 3º e o 7º grau de escala de um acorde. Determinam se um acorde é maior, menor ou dominante.

Jam Session – Atuação espontânea, sem ensaio, de música jazz.

Layd back – Consiste em tocar atrás do tempo e de forma descontraída.

Overtones – Trata-se um som musical que faz parte da série dos harmônicos (parciais), acima de uma nota fundamental. No saxofone pode-se isolar cada parcial de uma nota, utilizando uma posição (ex: tocando a nota Bb grave).

Standard – Tema originalmente popular que passa a integrar o repertório dos músicos de jazz ou tema jazzístico que passa a ser um clássico.

“Sacar” – Termo utilizado para quando o músico transcreve um solo ou um trecho musical,

Time feel swing – Traduz-se em sentido rítmico do swing, a forma como o músico sente o swing.

Upbeat – Significa parte não-acentuada ou parte de um tempo (fraco) na pulsação musical.

Voice Leading – Notas que ligam dois acordes tendo em conta os seus graus mais importantes, principalmente 3as e 7as.

iiim7 – V7 – I Maior – Progressão harmónica típica nos temas de jazz.

Bibliografia

- Alves, A., Loreto, F., Andres, R., & Gomes, N. (18 de Setembro de 2017). Conservatório Escola Profissional das Artes da Madeira - Engº Luíz Peter Clode. *Projecto educativo 2017 - 2021*.
- Berliner, P. (1994). *Thinking in Jazz - The Definitive Art of Improvisation*. Chicago Studies in Ethnomusicology: Chicago Press.
- Burwell, K. (2012). *Apprenticeship in music: A Contextual study for instrumental teaching and learning*. *International Journal os Music Education* vol.31, 276 - 291.
- Camacho, R. (2008). *O Funchal na Obra de Max Römer, 1922 / 1960*. Funchal : Empresa Municipal "Funchal 500 anos" .
- Campos, F. (2006). *The Knack and the trick* (Re: Your Posture, part two. *International Guild Jornal* , 46.
- Capurro, H. (2006). *Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação*.
- Cardoso, F. (2011). *A improvisação vocal como ferramenta para as aulas de educação musical*. *Revista de Educação Musical* , p. 5.
- Chamorro, J. (2005). *Llenguatge Musical Preparatory I. Taller de Músics*. Escola de. Barcelona: Taller de Musics, Escola de Musica.
- Chamorro, J. (2005). *Llenguatge Musical Preparatory*. Barcelona: Taller de Musics, Escola de Musica, S.L.
- Cooker, J. (1997). *Hearing the Changes - dealing with unknown tunes by ear*. Paperback.
- Coutinho, C. P. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas praticas educativas*. *Revista Psicologia, Educação e Cultura.*, p. 355-379.
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn*. Aldershot: Ashgate.
- Kennedy, M. (1994). *Dicionário Oxford de música*. Lisboa: Dom Quixote.
- Kernfeld, M. T. (1988). *New Grove Dictionary of Jazz 2ª Edição*. New York: Oxford University Press.
- Levine, A. (2011). *A Political Companion to Ralph Waldo Emerson*. University Press of Kentucky.
- Liebman, D. (1997). *Understanding jazz rhythm: the concept of swing* [DVD]. Unated States: Caris Music Services.
- Moreira, M. (2001). *Formar formadores pela investigação-ação: potencialidades e constrangimentos de um programa de formação*. Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Braga.

- Neves, A. (2018). *Treino auditivo como instrumento para a improvisação - Reconhecimento de progressões harmónicas*. Porto : ESMAE.
- Pereira, E. (1939). *Ilhas de Zargo, volume II, 1ª Edição*. Funchal: Camâra Municipal do Funchal.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Petterson, E. (2015). *Oral Transmission: A Marriage of Music, Language, Tradition and Culture: Musical Offerings Vol. 6, nº1*. Cederville: Cederville University.
- Pinheiro, R., & Prazeres, G. (2016). An Act of Pure Inspiration»: O papel da melodia original nos solos de Lee Konitz. *Revista Portuguesa de Musicologia, nova serie*, 3/2, p. 6.
- Pinho, J. (2013). A influência dos contextos sociocultural e institucional na didática instrumental a Escola Profissional de Música de Espinho: Estudo de caso. p. 1.
- Raposo, N. (1995). A teoria de Jerome Bruner e as suas implicações pedagógicas. *Estudos de Psicopedagogia*, Capítulo II.
- Sanchez, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação - Acção à Educação Inclusiva. *Revista Lusofona de Educação* , 5, 127-142.
- Schuller, G. (1968). *Early jazz: Its roots and musical development*. New York: Oxford University Press.
- Silva, D. (2013). *A importância da planificação do processo ensino aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Steinel, M. (1995). *Building a Jazz Vocabulary: A Resource for Learning Jazz Improvisation*. Milwaukee, Wisconsin: Hal Leonard.
- Swanwick, K. e. (1986). The sequence of musical development. *British Journal of Music Education* , 305-339.
- Tarefenko, D. (2014). *Jazz theory from basic to advanced study*. 711 3rd avenue New York: Routledge.
- Zabalza, M. (2000). Como educar valores na escola. *Revista Pátio Pedagógica*.

Webgrafia

Ballegaard, S. (2016). *sorenballegaard.dk*. Obtido de <https://sorenballegaard.dk/diatonic-approach-2-diatonic-triads/>

Fischer, T. (22 de Novembro de 2016). Obtido de Tim Fischer: <http://timfischermusic.com/post.php?p=458>

Liebman, D. (2009). *Jazz Rhythm. Educational Articles*. Obtido de Dave Liebman: www.daveliebman.com

McKim, D. J. (2000). *Joseph Allard: His Contributions to Saxophone Pedagogy and Performance*. Obtido de [joeallard.org](http://www.joeallard.org): <http://www.joeallard.org/pedagogy.html>

Otto, M. (2018). *mattoto.org*. Obtido de Mat Otto <https://www.mattotto.org/drones-and-pedals/>

Discografia

Gordon, Dexter, 1963, *Willow Weep For Me*, disco Our Man in Paris, CD, Blue Note.

Stitt, Sonny , 1956, *Alone Toguether* em New Yourk Jazz, CD. Verve;

Pepper, Art, 1957, *You'd be So Nice to Come Home To*, em Hot and Spicy: Art Pepper With the Rhythm Section, CD, Contemporary Records;

Anexos

Parte I – Prática Pedagógica

Anexos em suporte digital (*pen drive*):

Anexo I – Planificação anual.

Anexo II – Planos de aula.

Anexo III – Gravação de 9 aulas lecionadas.

Anexo IV – Parecer do orientador cooperante;



Mestrado em Ensino da Música

Didáctica do Ensino Especializado/
Estágio do Ensino Especializado

PARECER DO ORIENTADOR COOPERANTE

Nome do Mestrando: José Francisco Figueira Andrade	Data: 30/07/2019
Professor Cooperante: Ana Irene Vasconcelos Rodrigues Artes da Madeira (CEPAM)	Local: Conservatório – Escola Profissional das
Professor Orientador (ESML): Ricardo Pinheiro	

Apreciação global qualitativa:

No que concerne ao estágio decorrido no ano letivo 2018/2019, no CEPAM relativamente ao estagiário/docente Francisco Andrade, de forma geral classifico a sua avaliação como muito bom. Revelou excelente conhecimento pedagógico inerente à sua prática letiva. Relativamente à planificação e estruturação, classifico o seu trabalho como muito bom. No decorrer das aulas, pude observar que planificou e estruturou de forma coerente e adequada, tendo em conta as capacidades técnicas e artísticas de cada aluno; aplicou estratégias específicas face às dificuldades apresentadas, pelo que foi demonstrativo o seu excelente conhecimento técnico e performativo na área que leciona, garantindo dessa forma o sucesso dos alunos. Foi um docente assíduo e participativo nas várias atividades propostas pela Escola, assim como demonstrou um excelente relacionamento com os seus alunos e corpo docente da Escola, obtendo resultado positivo quer na avaliação dos seus alunos, quer no seu desempenho profissional.

Data 30 / 07 / 2019

O Professor Cooperante

Ana Irene V. Rodrigues

WORKSHOPS

JUL 12 & 13

JUL 12 (6ª-feira) 14:30 - 16:30

SALA DE ENSAIOS DA ORQUESTRA CLÁSSICA DA MADEIRA

Travessa das Capuchinhas nº4

One Approach to Composition

BEN VAN GELDER

SIMON MOULLIER

LUCA ALEMANN

NAÍMA ACUÑA

JUL 13 (sábado) 14:30 - 17:30

SALÃO NOBRE DO CONSERVATÓRIO

Avenida Luís de Camões, N.º 1

Performance e Improvisação no Jazz

JOÃO MORTÁGUA

NUNO FERREIRA

ANTÓNIO QUINTINO

LUÍS CANDEIAS





APRESENTAÇÃO E COORDENAÇÃO

ACESSO GRATUITO MEDIANTE INSCRIÇÃO OBRIGATÓRIA

anaritagouveia@edu.madeira.gov.pt

DATA LIMITE PARA INSCRIÇÃO: 10 DE JULHO

Anexo VI – Quadro de atuações Públicas CEPAM

ATUAÇÕES PÚBLICAS – CURSO DE JAZZ & CURSO PROFISSIONAL DE INSTRUMENTISTA DE JAZZ (CPIJ) – CEPAM – 2018-19					V. 2
DATA	HORA	LOCAL	INTERVENIENTES	OBSERVAÇÕES	
12/12/2018	4ª-feira	19:00	Avenida Arriaga (Placa Central)	- Combo CPIJ 2 (Alexandre Andrade)	✓
13/12/2018	5ª-feira	19:00	Avenida Arriaga (Placa Central)	- Combo CPIJ 1 (Filipe Freitas)	✓
11/02/2019	6ª-feira	11:00	 CAFETARIA / VARANDA	- Coro de Jazz (Vânia Fernandes)	Inauguração da cafeteria do CEPAM
16/02/2019	Sábado	15:30	 SALÃO NOBRE	- Combo CPIJ 1 (Filipe Freitas) - Combo CPIJ 2 (Alexandre Andrade) - Combo I (Alexandre Andrade) - Combo II A (Georgy Titov) - Combo II B (Vitor Anjo) - Combo III A (Vitor Anjo) - Combo III B (Filipe Freitas) - Orquestra de Jazz (Alexandre Andrade) - Coro de Jazz (Vânia Fernandes)	1 tema por combo 2 temas pela orquestra de jazz
13/03/2019	4ª-feira	10:00	 Escola B+S D.ª Lucinda Andrade (São Vicente)	- Combo CPIJ 2 (Alexandre Andrade)	Semana das Artes da Escola B+S D.ª Lucinda Andrade
24/04/2019	4ª-feira	11:00	 Escola B+S Santa Cruz	- Combo CPIJ 1 (Filipe Freitas) – 2 temas - Combo CPIJ 2 (Alexandre Andrade) – 2 temas	Aniversário da Escola B+S de Santa Cruz

Anexo VII – 48 Tríades de Mário Delgado

As 48 tríades M,m,O e +

B^{b+} D^b Em FO D B⁺ E^bO F[#]m



B^bm F⁺ E A^bO F^{#+} A Gm D^bO



CO A^{b+} F[#] Am BO D⁺ Fm EO



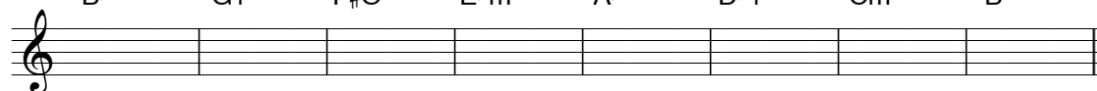
C Ddim GO A⁺ Bm E^b A^bm C⁺



F D^bm E⁺ AO Dm E^{b+} B^bO G



B^b G⁺ F[#]O E^bm A^b D^{b+} Cm B



M. D.

Apêndice I – Consentimento para a realização das gravações;



Exma.(o) encarregada(o) de educação

No âmbito do meu relatório de estágio da Unidade Curricular de Estágio do Ensino Especializado, Mestrado em Ensino da música pela Escola Superior de Música de Lisboa, venho por este meio informar que irei gravar três aulas (uma por cada período) em vídeo. A finalidade das gravações será de serem avaliadas enquanto docente, pelo prof. Doutor Ricardo Pinheiro.

Com estas gravações, irei elaborar o meu relatório de estágio que ira incidir sobre a prática pedagógica desenvolvida no CEPAM no ano letivo 2018/2019, abrangendo três alunos dos diferentes graus de ensino.

Atenciosamente

Francisco Andrade
10/07/2019

Declaro que autorizo a gravação e captação de imagens, apenas e só, no âmbito deste trabalho, das aulas do meu educando, para fim do relatório de estágio da Unidade Curricular de Estágio do Ensino Especializado, Mestrado em Ensino da música pela Escola Superior de Música de Lisboa.

(Assinatura do Encarregado de educação ou aluno em caso de ser maior de idade)

Parte II – Investigação

Anexos em Suporte Digital:

Anexo I – Gravação transcrição aluno D

I1 – Gravação inicial;

I2 – Gravação final;

Anexo II – Gravação transcrição aluno B

II1 – Gravação inicial;

II2 – Gravação final;

Anexo III – Gravação transcrição aluno A

III1 – Gravação inicial;

III2 – Gravação final;

Anexo IV – Transcrição do solo *Alone Together* – Sonny Stitt

Alone Together

Sonny Stitt's tenor solo from the album *New York Jazz*

The musical score is written in 4/4 time and consists of ten staves of music. The key signature has one flat (Bb). The score includes the following chord symbols and musical notations:

- Staff 1: Cm7, Dm7(b5), G7(b9), Cm7, Dm7(b5), G7(b9)
- Staff 2: Cm7, Gm7(b5), C7(b9)
- Staff 3: Fm7
- Staff 4: Am7, D7, Fm7, Bb7, Eb (with a 3-fingered triplet), Eb7, Dm7(b5), G7
- Staff 5: Cmaj7, Dm7(b5), G7(b9)
- Staff 6: Cm7, Dm7(b5), G7(b9)
- Staff 7: Cm7, Dm7(b5), G7(b9)
- Staff 8: Cm7, Gm7(b5), C7(b9), Fm7

The score features various musical techniques such as triplets, sixteenth-note runs, and slurs. A '6' is written below the staff at measure 17, indicating a sixteenth-note triplet.

2

23 Am^7 D^7 Fm^7 Bb^7 Eb Eb^7

26 $Dm^7(b5)$ G^7 $Cmaj^7$

29 $Gm^7(b5)$ $C^7(b9)$

31 Fm^7

33 $Fm^7(b5)$ $Bb^7(b9)$

35 Eb Eb^7 $Dm^7(b5)$ $G^7(b9)$

37 Cm^7 $Dm^7(b5)$ $G^7(b9)$ Cm^7 $Dm^7(b5)$ $G^7(b9)$

41 Cm^7 Ab^7 G^7 Cm^7 $Dm^7(b5)$ $G^7(b9)$

45 Cm^7 $Dm^7(b5)$ $G^7(b9)$ Cm^7 $Dm^7(b5)$ $G^7(b9)$

49 Cm^7 $Gm^7(b5)$ $C^7(b9)$

51 Fm7

Musical staff for measure 51, starting with the chord Fm7. The staff contains a melodic line with eighth and sixteenth notes, including a triplet of eighth notes.

53 Am7 D7 Fm7 Bb7

Musical staff for measure 53, starting with the chord Am7. The staff contains a melodic line with eighth and sixteenth notes, including a triplet of eighth notes. Chords D7, Fm7, and Bb7 are indicated above the staff.

55 Eb Eb7 Dm7(b5) G7

Musical staff for measure 55, starting with the chord Eb. The staff contains a melodic line with eighth and sixteenth notes, including a triplet of eighth notes and a sixteenth-note figure. Chords Eb7, Dm7(b5), and G7 are indicated above the staff.

57 Cmaj7 Dm7(b5) G7(b9) Cm7

Musical staff for measure 57, starting with the chord Cmaj7. The staff contains a melodic line with eighth and sixteenth notes, including triplets of eighth notes. Chords Dm7(b5), G7(b9), and Cm7 are indicated above the staff.

60 Dm7(b5) G7(b9) Cm7

Musical staff for measure 60, starting with the chord Dm7(b5). The staff contains a melodic line with eighth and sixteenth notes, including a triplet of eighth notes and a sixteenth-note figure. Chords G7(b9) and Cm7 are indicated above the staff.

62 Dm7(b5) G7(b9) Cm7 Gm7(b5) C7(b9)

Musical staff for measure 62, starting with the chord Dm7(b5). The staff contains a melodic line with eighth and sixteenth notes, including a triplet of eighth notes. Chords G7(b9), Cm7, Gm7(b5), and C7(b9) are indicated above the staff.

65 Fm7

Musical staff for measure 65, starting with the chord Fm7. The staff contains a melodic line with eighth and sixteenth notes, including a triplet of eighth notes.

Anexo V – Transcrição do solo *You'd Be So Nice to Come Home To* – Art Pepper

You'd Be So Nice To Come Home To

Art Pepper's Alto Sax Solo From "Art Pepper Meets The Rhythm Section"

Transc. TVoss

Solo break - - - - -

Chord progression for the first system:

G⁶ F#m7(b5) B7 Em⁶ C#m7(b5) F#m7(b5) B7 Em7 A⁹

Dm⁹ G7 Cmaj7 Cmaj7/B Am7 Am7/G F#m7(b5) B7

F#m7(b5) B7 Em7 Em7/D C#m7(b5) Gm7 C7 F#m7(b5) C⁹(#11) B7(#9)

Em⁶ C#m7(b5) F#m7(b5) B7 Em7 A⁹ Dm⁹

G7 C⁶ C#° Gmaj7/D

Chord progression for the second system:

D#° Em7 A⁹ A7(b9) Eb7 D7 G⁶ F#m7(b5) B7(#9)

Em⁶ C#m7(b5) F#m7(b5) B7 Em7 A⁹ Dm⁹ G7 Cmaj7 Cmaj7/B

Am7 Am7/G F#m7(b5) B7 F#m7(b5) B7 Em7 Em7/D C#m7(b5) Gm7 C7

F#m7(b5) C⁹(#11) B7(#9) Em⁶ C#m7(b5) F#m7(b5) B7 Em7 A⁹ Dm⁹

G7 C⁶ C#° Gmaj7/D D#°

Em7 A⁹ A7(b9) Eb7 D7 G⁶ F#m7(b5) B7(#9) Em⁶ C#m7(b5)

Anexo VI – Transcrição do solo *Willow Weep for Me* – Dexter Gordon

TENOR SAX

WILLOW WEEP FOR ME (Ann Rawell)
(Solo de Dexter Gordon)
(Extracto)

(♩: 4/4)

1 A 3 E7+ 5 D9 7 A E-7 A E7+ A 9 E7+ B-7 11 C#7 A13 D9 13 A E-7 15 A D-7 A-7 17 A7 D-6 C7 Bb7

Handwritten musical score for guitar, featuring a series of chords and melodic lines. The score is written on a single staff with a treble clef and a 4/4 time signature. The chords are: A7, D-7, A-7, A7, D-6, C7, Bb7, E7, A, E7+, A, B-7, C#7, A13, D9, D9, E7+, A, E-7, A, and A. The score includes various musical notations such as slurs, ties, and fingerings (e.g., 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32). The piece concludes with a double bar line and the text "etc..." and "Pierre JEAN GAUCHER".

Réf : Dexter Gordon "Our MAN in PARIS"
 - (Blue note 84146) -

Índice remissivo

- Aluno A, ix, x, 25, 26, 44, 45, 42, 45, 114
Aluno B, ix, x, 25, 49, 40, 44, 114
Aluno C, 25, 40, 47
Aluno D, ix, 26, 27, 39, 44
Articulação, 19, 29, 31, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44
Avaliação comparativa, ix, xi, 44
Berliner, 5, 12, 15, 16, 17, 18, 49
Cantar, 29, 42, 43, 44, 5
Centro tonal, 29
Charlie Parker, 52, 53, 5, 7, 8, 11, 15
Colocação rítmica, 20, 29, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44
Competências rítmicas, 1, iii, vi, viii, 2, 39, 3, 4, 23, 24, 26, 28, 29, 31, 32, 33, 35, 37, 46, 47
Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira – Eng.º Luíz Peter Clode, 5
Critérios de análise, ix, 28
Curso de Jazz, xi, 6, 8, 9, 11, 18, 25, 30, 33, 31, 33, 35, 37
Curso Profissional de Instrumentista de Jazz, xii, 25, 33
Curso Profissional de Jazz, 8
David Liebman, 29, 47, 3, 6, 18, 25, 29
Ensino Profissional, 8
Escalas básicas, 32
Estilos, 10, 15, 16, 26
Even, 19
Exercícios de som, 27
Harmónicos, 38, 45, 46, 51, 16, 48
Improvisação, 24
Investigação, vi, vii, viii, ix, x, xi, 2, 24, 49, 114
Investigação-ação, 25, 28, 49
Jam sessions, 15
Jazz, v, x, xi, 8, 11, 25, 26, 28, 30, 33, 34, 3, 4, 8, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 26, 27, 31, 36, 37, 49, 50, 51, 52, 110
Kernfeld, 14, 15, 49
Luíz Peter Clode, 4
Madeira, v, vii, xii, 2, 3, 4, 5, 6, 21, 23, 27, 28, 30, 33, 53, 49
Memorização, 29, 35, 41, 13, 43, 46
Modos, 29, 47, 48, 13
Nuances, xi, 4, 6, 14, 16, 20, 33, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 20, 29, 33, 38, 39, 40, 41, 43, 44
Ouvido, 29, 41, 49, 5, 12, 43
Pedagogos, 2, 43, 4, 6, 7
Planificações, 30, 46
Polirritmia, 20, 29, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44
Princípios didáticos, viii, 34
Problemas auditivos, 29
Programas, 24
Progressões harmónicas, viii, 40, 49
Projeto educativo, 7, 8, 11, 12, 19, 21
Saxofone, v, 2, 25, 26, 28, 29, 30, 33, 39, 42, 47, 4, 5, 26, 48
Sentido rítmico, viii, 40, 47, 4, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 34, 41, 42, 45, 46, 48
Sobre o tempo, xi, 21, 29
Solos, vi, ix, xi, 38, 49, 52, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 22, 27, 29, 33, 35, 47, 50
Subdivisão da articulação, 19, 29, 31, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44
Subdivisão do *swing*, 20, 29, 33, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44
Swing, 1, iii, vi, viii, xi, 2, 39, 47, 3, 4, 5, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 31, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 49
Técnica, 12, 27, 28, 29, 31, 34, 37, 38, 41, 44, 55, 6, 10, 14, 39, 46, 47
Timbre, 4, 5, 42
Transcrição, 1, iii, vi, viii, x, xi, 2, 29, 31, 38, 39, 53, 55, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 114
Tríades, viii, 29, 31, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 51
Tríades diatónicas, 29, 31, 39, 41, 42, 43, 44, 47, 51
Voice leading, 29, 31, 40, 41, 43, 49