

Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

Relatório de Estágio

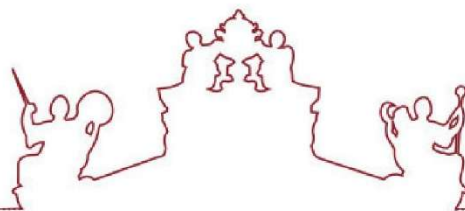
Do Tradicional ao Jazz: Estratégias de desenvolvimento do aluno de Trompete

João Daniel Pratas Serrano

Orientador(es) | Liliana Margareta Bizineche

Évora 2025





Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

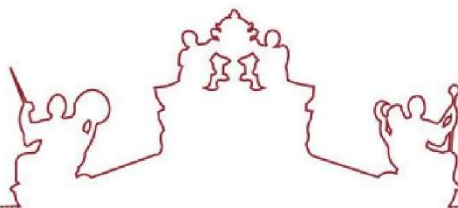
Relatório de Estágio

**Do Tradicional ao Jazz: Estratégias de desenvolvimento do
aluno de Trompete**

João Daniel Pratas Serrano

Orientador(es) | Liliana Margareta Bizineche

Évora 2025



O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Artes:

Presidente | Carlos Alexandre Mourão de Carvalho e Damas (Universidade de Évora)

Vogais | André Conde (Universidade de Évora) (Arguente)
Liliana Margareta Bizineche (Universidade de Évora) (Orientador)

What counts in life is not the mere fact that we have lived. It is what difference we have made to the lives of others that will determine the significance of the life we lead.¹

Nelson Mandela

¹ Tradução livre do autor: “O que importa na vida não é o simples facto de termos vivido. É a diferença que fizemos na vida dos outros que determinará o significado da vida que levamos.”

Agradecimentos

Agradeço profundamente aos meus pais, ao meu irmão e restante família, também foi por eles.

À Filipa pelo incentivo e amor constantes.

Ao amigo Alexandre Coelho pela amizade e ajuda.

Obrigado ao professor Daniel Louro por todos os ensinamentos e apoio ao longo deste percurso.

Obrigado aos amigos Ismael Silva, Nuno Rodrigues e Rui Lúcio pela disponibilidade.

Obrigado à professora Liliana Bizineche pelo apoio.

Obrigado a todos os que de forma direta ou indireta ajudaram a que chegasse até aqui.

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizada na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional – Do Tradicional ao Jazz: estratégias de desenvolvimento do aluno de Trompete

Resumo: O presente trabalho encontra-se organizado em duas partes. A primeira secção é referente à Prática de Ensino Supervisionada, realizada na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, sob orientação da Professora Doutora Liliana Bizineche e do professor cooperante Daniel Louro. A segunda tem como propósito investigar de que forma poderão ser potenciadas certas competências na execução do Trompete, em alunos de iniciação e ensino básico, através da prática de estilos musicais para além do erudito. O recurso à Música Tradicional Portuguesa e ao Jazz, duas linguagens estética e tecnicamente distintas, aliado à improvisação procura desenvolver a versatilidade e eficácia técnica no jovem trompetista.

Palavras-Chave: Trompete, Ensino, Música Tradicional Portuguesa, Jazz, Improvisação.

Report on the Supervised Teaching Practice held at Escola Artística de Música do Conservatório Nacional – From Traditional to Jazz: Strategies for Trumpet Student Development

Abstract: The work is organized in two parts. The first section refers to the Supervised Teaching Practice, carried out at the Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, under the guidance of the cooperating teacher Daniel Louro. The second aims to investigate how certain skills in playing the Trumpet can be enhanced in elementary and middle school students, through the practice of musical styles beyond classical. The use of Traditional Portuguese Music and Jazz, two aesthetically and technically distinct languages, combined with improvisation seeks to develop versatility and technical efficiency in the young trumpeter.

Keywords: Trumpet, Teaching, Traditional Portuguese Music, Jazz, Improvisation.

Abreviaturas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PESEVM – Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música

EAMCN – Escola Artística de Música do Conservatório Nacional

PEE – Projeto Educativo de Escola

PAA – Prova de Aptidão Artística

PAP – Prova de Aptidão Profissional

N.a. – Nota de autor

s.d. – Sem data

s.a. – Sem autor

bpm – Batimentos por minuto

Índice

Abreviaturas.....	v
Índice de Figuras	ix
Índice de Tabelas	x
Parte I: Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música	1
1. Introdução.....	1
2. Caracterização da escola.....	3
2.1. Contexto histórico da instituição	3
2.2. Meio envolvente	6
2.3. Enquadramento legal e oferta educativa.....	6
2.3.1. Iniciação.....	8
2.3.2. Básico de música	9
2.3.3. Profissional de instrumentista de sopros e percussão	13
2.4. Classe de trompete.....	15
3. Caracterização dos intervenientes educativos	17
3.1. Orientador cooperante	17
3.2. Prática educativa.....	17
3.3. Descrição das canções e dos colaboradores	19
4. Aulas assistidas e lecionadas – Descrição dos perfis dos alunos e metodologias de ensino aplicadas.....	23
4.1. Caracterização dos alunos	23
4.1.1. Aluno A	23
4.1.2. Aulas lecionadas	24
4.1.3. Aluno B	29
4.1.4. Aulas lecionadas	30

4.1.5.	Aluno C	36
4.1.6.	Aulas lecionadas	37
4.1.7.	Aluno D	41
4.1.8.	Aulas lecionadas	43
4.1.9.	Aluno E.....	49
4.1.10.	Aulas lecionadas	50
4.1.11.	Aluno F	58
4.1.12.	Aulas lecionadas	59
4.1.13.	Aluno G	64
4.1.14.	Aulas lecionadas	66
5.	Análise da atividade de docente	74
6.	Conclusão	77
	Parte II: Projeto de Investigação.....	78
7.	Introdução	78
8.	Objetivos.....	79
9.	Revisão de literatura	80
9.1	Perspetivas pedagógicas e psicológicas.....	80
9.2	A música tradicional portuguesa como ferramenta pedagógica.....	81
9.3	O canto como ferramenta pedagógica	83
9.4	Breve história do jazz	84
9.5	Jazz em Portugal.....	85
9.6	Pedagogia do jazz	86
9.7	A improvisação como ferramenta pedagógica	88
10.	Metodologia.....	91
11.	Resultados.....	92
12.	Discussão.....	95
13.	Reflexão final	99

Bibliografia.....	100
Webgrafia	104
Anexos.....	106
Anexo A – Letra da canção “A Pomba”	106
Anexo B – Letra da canção “Dom Solidom”	107
Anexo C – Letra da canção “Menina estás à janela”	108
Anexo D – Letra da canção “Olhos Negros”.....	109
Anexo E – Letra da canção “Regadinho”	110
Anexo F – Letra da canção “Vai-te embora ó Papão”.....	111

Índice de Figuras

Figura 1 - Cursos lecionados na EAMCN	7
Figura 2 - A Pomba (linha do baixo)	26
Figura 3 - Dom Solidom- Linha do baixo	28
Figura 4 - A Pomba- Linha das terceiras e quintas	33
Figura 5 - Olhos Negros- Linha das fundamentais.....	34
Figura 6 - Olhos Negros- Acordes completos	34
Figura 7 - Menina estás à janela- Linha do baixo	40
Figura 8 - Dom Solidom- Acordes completos.....	46
Figura 9 - Método para Trompete de J.B. Arban- Exercício 11	51
Figura 10 - Método para Trompete de J.B. Arban- Exercício 47	52
Figura 11 - A Pomba - Acordes completos	54
Figura 12 - Vai-te embora ó Papão- Melodia.....	55
Figura 13 - Vai-te embora ó Papão- Acordes completos	56
Figura 14 - Método para Trompete de J.B. Arban- Exercício 17	60
Figura 15 - Regadinho- Melodia	62
Figura 16 - Regadinho- Acordes completos.....	62
Figura 17 - Lip Flexibilities- Exercício nº 1	67
Figura 18 - Technical Studies for the Cornet- First Study	68
Figura 19 - Technical Studies for the Cornet- Second Study	69
Figura 20 - Warm-Ups and Studies- 3.....	70
Figura 21 - Excerto do 1º andamento do Concerto para Trompete em Mi bemol maior	71

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Correspondência entre o ano de escolaridade dos cursos e o grau das disciplinas	7
Tabela 2 - Oferta Curricular do Curso de Iniciação.	8
Tabela 3 - Distribuição dos alunos matriculados no ano letivo de 2020/2021	10
Tabela 4 - Plano de Estudos do 2º Ciclo do Curso Básico de Música	11
Tabela 5 - Plano de Estudos do 3º Ciclo do Curso Básico de Música.	12
Tabela 6 - Plano de Estudos do Curso Profissional de Instrumentista de Sopros e Percussão	14
Tabela 7 - Número de alunos de Trompete e regimes de frequência	16
Tabela 8 - Material Didático Aluno A.....	24
Tabela 9 - Material Didático Aluno B.....	30
Tabela 10 - Material Didático Aluno C.....	37
Tabela 11 - Material Didático Aluno D.....	43
Tabela 12 - Material Didático Aluno E	50
Tabela 13 - Material Didático Aluno F	59
Tabela 14 - Material Didático Aluno G.....	66

Parte I: Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música

1. Introdução

O presente Relatório de Estágio foi redigido no âmbito da disciplina Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música (PESEVM) do Mestrado em Ensino da Música, ministrado pela Universidade de Évora, no ano letivo de 2022/2023. O estágio da PESEVM realizou-se na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN), na classe de trompete do orientador cooperante Professor Daniel Louro e sob a orientação da Professora Doutora Liliana Bizineche.

O relatório divide-se em duas partes: a primeira dedicada ao estágio curricular e a todos os seus intervenientes, a segunda focada na componente de investigação em torno da utilização da Música Tradicional Portuguesa e o possível cruzamento com o Jazz, como recurso didático para alunos de Iniciação e Ensino Básico.

A primeira parte inicia-se com uma contextualização da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, destacando a sua oferta educativa e o plano curricular, que orientam o desenvolvimento académico e artístico dos alunos. A partir dessa base, será feita a caracterização dos objetivos da PESEVM e de que forma se desenrolou ao longo do ano letivo, complementada com a apresentação da classe de Trompete e do Professor Daniel Louro.

Em seguida, são apresentadas as canções do panorama tradicional português selecionadas para integrar o processo de investigação da aplicação deste repertório nas aulas lecionadas pelo mestrando, juntamente com os colaboradores que se disponibilizaram a harmonizar e adaptar as mesmas para o contexto de ensino e introdução ao Jazz e improvisação.

A secção inclui também um ponto para cada aluno que colaborou no estágio, onde é apresentado o seu perfil e características individuais, acompanhado das metodologias aplicadas nas aulas assistidas do professor cooperante. Complementando, será discriminado o conjunto de estudos e peças abordados, com foco nas estratégias

pedagógicas adotadas para atender às suas necessidades específicas. Segue-se uma descrição detalhada das aulas lecionadas pelo professor estagiário, bem como das atividades pedagógicas desenvolvidas em cada uma delas, com foco particular nas abordagens adotadas para a introdução das peças selecionadas no âmbito do projeto de investigação. Por fim, a secção culmina com uma análise e reflexão sobre a atividade docente, incluindo as aulas assistidas e as aulas lecionadas.

2. Caracterização da escola

2.1. Contexto histórico da instituição²

A Escola de Música do Conservatório Nacional, de acordo com Maria José Borges³ no seu texto de apresentação institucional⁴, foi a primeira escola pública de música do país. Fundada por João Domingos Bomtempo (1755-1842), importante pianista, compositor e pedagogo que após a vitória liberal (1834), iniciaria com os seus projetos de reforma do ensino da Música em Portugal.

A prática musical da época era dominada pela ópera e a maioria dos músicos e cantores eram de proveniência estrangeira. Até ao sec. XIX o ensino musical público era fundamentalmente ministrado no Seminário da Patriarcal, tendo como propósito o ensino de música religiosa. O objetivo de Bomtempo foi transferir o modelo de ensino musical religioso para um modelo laico, que a formação fosse no campo lírico como no instrumental e que progressivamente se formassem músicos e cantores portugueses de ambos os sexos, evitando o constante recurso a músicos estrangeiros. Seria então criado a 5 de maio de 1835, um Conservatório de Música com a direção a cargo de Bomtempo, funcionou anexo à Casa Pia, em Belém, onde os primeiros alunos foram os dessa mesma instituição.

Em novembro de 1836, foi incorporada no Conservatório Geral de Arte Dramática, projeto de Almeida Garrett⁵ que englobava três escolas: Escola de Música, onde Bomtempo mantém a responsabilidade diretiva, Escola de Teatro e Declamação e a Escola de Mímica e Dança. Esta nova instituição instala-se no antigo Convento dos Caetanos, sendo a Escola de Música a primeira a abrir portas em janeiro de 1837.

² N.a. (Nota de autor): Secção elaborada a partir do texto de Maria José Borges (Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, s.d.) e do Historial presente no PEE 2021/2024 (Projeto Educativo de Escola, s.d., s.a) disponível no site da escola em <https://www.emcn.edu.pt/escola/documentos/documentos-estruturantes>

³ Professora de História da Música/ História e Cultura das Artes na EAMCN.

⁴ Disponível no site da escola em <https://www.emcn.edu.pt/escola/hist%C3%B3ria>.

⁵ João Baptista da Silva Leitão de Almeida Garrett (n.1799-m.1855) escritor e dramaturgo, foi o grande impulsionador do teatro e do Romantismo em Portugal, ocupou também cargos de ministro e secretário de estado. Disponível em: <https://ensina.rtp.pt/artigo/minibiografia-de-almeida-garrett/>.

Em 20 de julho de 1840, foi-lhe atribuída a designação de Conservatório Real de Lisboa. Os seus primeiros tempos de existência foram algo conturbados, vindo mesmo a ser proposta a sua extinção como parte de uma medida económica, num contexto em que as finanças públicas passavam por uma situação de extrema gravidade. No entanto, tal acabara por não acontecer, apesar de Almeida Garrett vir a ser afastado, em 1841, dos lugares que exercia na Inspeção-Geral dos Teatros e Espetáculos Nacionais e no Conservatório Real de Lisboa. Como sublinha Rosa (2000), a reorganização do Conservatório entre 1842 e 1862 foi determinante para consolidar a sua identidade institucional e pedagógica.

É durante a segunda metade do século XIX que o Conservatório Real de Lisboa irá crescer em dimensão e importância social, em grande parte devido ao aburguesamento que então ocorre na sociedade portuguesa. A primeira metade do século XX é marcada por importantes reformas, nomeadamente em 1901 por Augusto Machado⁶, onde são atualizados os planos de estudo e reportório dos diversos instrumentos. Após a proclamação da República passaria a designar-se Conservatório Nacional de Lisboa.

Em 1919, com a direção de Vianna da Motta⁷ e em conjunto com Luís de Freitas Branco, subdiretor da secção de Música, sofre uma das mais significativas mudanças ao nível do ensino musical, com a introdução de novas disciplinas, como Cultura Geral ou Ciências Musicais, a fim de melhorar a qualidade do ensino e adaptá-lo às necessidades da época. Foi dos períodos áureos da instituição, resultando no aumento do número de alunos. Vianna da Motta, cuja atuação foi decisiva, é descrito por Beirão (2017) como um músico completo, de espírito clássico e de ampla influência na vida musical portuguesa. Na mesma linha, Santos (2020) analisa o papel de Vianna da Motta nas instituições da vida musical lisboeta, reforçando a importância do seu contributo para a consolidação do Conservatório.

⁶ Augusto Machado (1845-1924). Pianista e compositor. Foi diretor do Conservatório Nacional entre 1901 e 1910. Escreveu várias óperas, teatro musical, canções e obras para piano. Disponível em: http://www.mic.pt/dispatcher?where=0&what=2&show=0&peessoa_id=386&lang=PT

⁷ José Vianna da Motta (1868-1948) Pianista, pedagogo, compositor e programador cultural. Fundou em 1917 a Sociedade de Concertos de Lisboa e um ano depois é nomeado Diretor do Conservatório Nacional e Maestro Titular da Orquestra Sinfónica de Lisboa. Disponível em: <https://www.meloteca.com/portfolio-item/jose-vianna-da-motta/>

Em 1938, o professor Ivo Cruz⁸ é convidado para a direção, onde se manterá até 1971, com objetivo de colocar a instituição ao nível das suas congéneres europeias. Nas seguintes décadas registaram-se inúmeras atividades de docentes e discentes, conferências, cursos, etc. que trouxeram ao Conservatório Nacional diversos músicos de renome nacional e internacional.

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), deu-se uma divisão institucional entre os dois níveis de ensino (geral e superior), levando a reajustamentos na Escola de Música. É então criada a Escola de Música do Conservatório Nacional, lecionando apenas o ensino básico e secundário e a ser gerida e administrada por três docentes da escola.

Em 2002/2003, de acordo com uma política de descentralização da iniciação musical, começam a funcionar os Polos da Amadora e de Sacavém, e no ano de 2013 no Seixal, com a colaboração das respetivas Câmaras Municipais. Em 2008 nasce a Orquestra Geração, em colaboração com o Sistema Nacional das Orquestras Juvenis e Infantis da Venezuela⁹, criando-se um projeto de inclusão social. Após várias décadas em que a direção da agora então designada Escola Artística de Música do Conservatório Nacional foi sucessivamente garantida por Comissões (Instaladoras, Executivas e Diretivas), regressa em 2009/2010 a figura de um Diretor, doravante eleito.

Nos últimos anos a EAMCN tem atravessado períodos de alguma instabilidade, dada a degradação acelerada do edifício dos Caetanos¹⁰, onde funcionou entre 1837 e o verão de 2018. Atualmente encontra-se provisoriamente instalada na Escola Secundária Marquês de Pombal, em Belém (Lisboa), onde aguarda a prometida requalificação das suas instalações históricas.

⁸ Manuel Ivo Cruz (n.1901 —m.1985) Compositor, músico e professor de música que se destacou como fundador da Orquestra Filarmónica de Lisboa (1937) e como sucessor de Vianna da Motta no cargo de diretor do Conservatório Nacional de Lisboa (1938-1971). Disponível em: <https://www.editions-ava.com/pt/manuel-ivo-cruz>.

⁹ “El Sistema” é um modelo didático musical, idealizado e criado na Venezuela por José António Abreu, que consiste em um sistema de educação musical pública, com acesso gratuito e livre para crianças e jovens adultos de todas as camadas sociais. Disponível em: <https://elsistema.org.ve/>.

¹⁰ O Convento dos Caetanos de Lisboa é um edifício conventual construído a partir de 1653 para albergar a congregação lisbonense dos clérigos regulares da Ordem dos Teatinos. Com a extinção das ordens religiosas, o antigo convento foi adaptado para albergar o Real Conservatório de Lisboa, que foi ali inaugurado em 1837. Disponível em: http://www.monumentos.gov.pt/site/app_pagesuser/sipa.aspx?id=14263.

2.2. Meio envolvente

Atualmente e nos próximos anos, a EAMCN enfrenta a necessidade de ocupar temporariamente novas instalações devido às obras de requalificação do seu edifício principal, localizado na Rua dos Caetanos, no Bairro Alto, em Lisboa. Durante este período, a escola tem vindo a desenvolver as suas atividades na Escola Secundária Marquês de Pombal, em Belém, simultaneamente com o funcionamento dos polos em Loures, Amadora e Seixal.

A mudança para uma nova zona da cidade, apesar de contar com uma excelente acessibilidade a par de uma oferta cultural diversificada em instituições de alto prestígio, como o Centro Cultural de Belém, o MAAT e o Museu dos Coches, requer um grande esforço de adaptação por parte de toda a comunidade escolar em relação às novas instalações, que já abrigam outra escola com as suas próprias dinâmicas e rotinas. Apesar da mudança, não são comprometidos os princípios nem a concretização dos objetivos estabelecidos pelo Projeto Educativo da EAMCN.

2.3. Enquadramento legal e oferta educativa

O ensino artístico especializado de música é regulado pelo Decreto-lei n.º 310/83, de 1 de julho, e pelo Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelecem as bases legais para essa área de estudo. Além disso, as Portarias n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, e n.º 229-A/2018, de 14 de agosto, são responsáveis por regular o funcionamento e a organização curricular dos cursos de Iniciação, Básico e Secundário de Música. Por outro lado, os cursos Profissionais de Música são regulados por uma legislação específica, principalmente pela Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto.

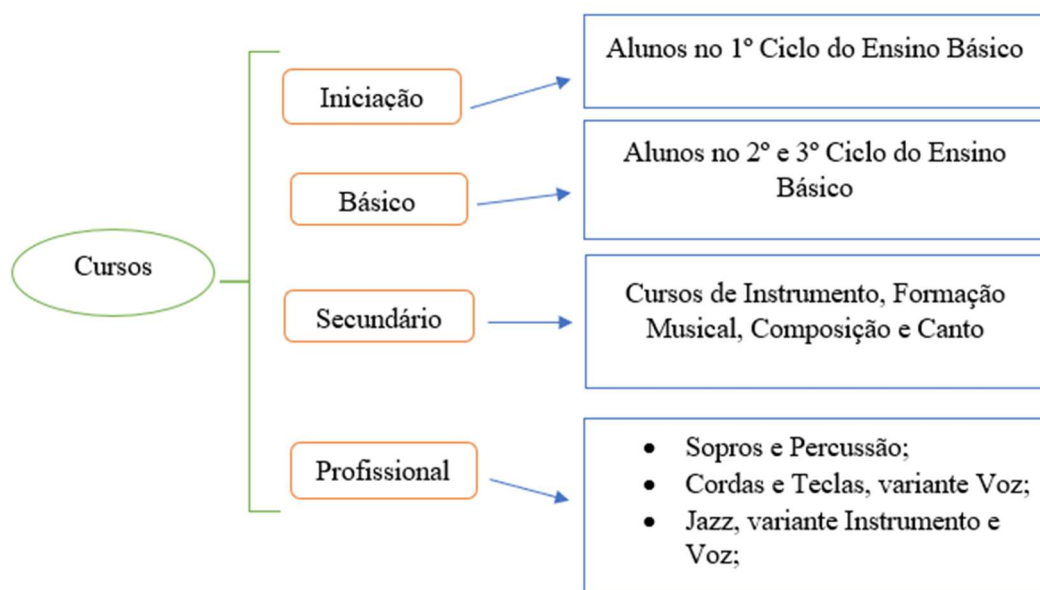
Tabela 1 - Correspondência entre o ano de escolaridade dos cursos e o grau das disciplinas

ENSINO ARTÍSTICO VOCACIONAL												
Níveis/Graus de ensino	Iniciação Musical				Básico					Secundário		
	I	II	III	IV	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º
Níveis de escolaridade	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	10.º	11.º	12.º
	1.º Ciclo				2.º Ciclo		3.º Ciclo			Secundário		
	Básico											
ENSINO GENÉRICO												

Nota: Retirado do Regulamento Interno da EAMCN 2019.

A EAMCN proporciona aos seus alunos o ensino em todos os instrumentos previstos na legislação vigente, ministrando os seguintes cursos:

Figura 1 - Cursos lecionados na EAMCN



2.3.1. Iniciação

Destinado a crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos que frequentam o 1º Ciclo da escolaridade obrigatória (aplicado os alunos A e B). O curso tem por fim o desenvolvimento de competências musicais, com o intuito de fornecer aos alunos a capacidade técnica e musical adequadas à escolha de uma opção no ingresso nos cursos de música oficiais. A sua divisão e respetiva carga horária são as seguintes:

Tabela 2 - Oferta Curricular do Curso de Iniciação.

Iniciação¹¹	I	II	III	IV
Instrumento	1	1	1	1
Iniciação Musical	1	1	2	2
Coro	1	1	1	1
Expressão Dramática	1	1	1	1
Tutti ¹²	1	1	1	1

Segundo o perfil de competências contemplado, um aluno que termina a Iniciação com as seguintes valências:

- Está apto, técnica e musicalmente, a fazer prova de acesso a um Curso Básico de Música;
- Está motivado a prosseguir os estudos;
- Está apto a desenvolver a leitura e a escrita musical, tendo feito muito trabalho sensorial;
- Tem uma boa relação física com o seu instrumento, nomeadamente a postura (corpo, braços, pulso, mãos, dedos, tronco, pernas, embocadura e respiração);
- Compreende o funcionamento físico do instrumento;

¹¹ Carga horária dividida em blocos de 45 minutos.

¹² Disciplina de Classe de Conjunto cujo funcionamento será decidido no início de cada ano letivo.

- Toca peças elementares de vários estilos e épocas;
- Tem capacidade de memorização que lhe permite tocar de cor;
- Tem prática de música de conjunto;
- Possui hábitos de estudo regulares;
- Apresenta-se regularmente em público.

A avaliação no curso de Iniciação é de carácter qualitativo e da responsabilidade do docente da disciplina. Será realizada no final de cada período e expressa em seis níveis distintos:

- MB – Muito Bom
- B – Bom
- b – Bom menos
- S – Satisfaz
- s – Satisfaz pouco
- NS – Não Satisfaz

Neste nível de frequência os alunos podem participar em audições ou outros momentos, com o objetivo de melhorar o desempenho do aluno, no entanto os mesmos serão integrados na avaliação contínua. No final deste ciclo, em caso de avaliações menos satisfatórias, pode ser proposta a mudança de instrumento, no entanto a progressão para o ensino básico dependerá sempre do resultado da prova de acesso que se realiza no último nível de Iniciação.

2.3.2. **Básico de música**

O 2º ciclo de Ensino Básico é destinado a alunos que frequentem simultaneamente o 5º ano no ensino geral e o 1º grau na EAMCN, já no 3º ciclo é previsto que o 7º ano seja paralelo ao 3º grau. Podem ser admitidos alunos noutros anos de escolaridade desde que demonstrem possuir as capacidades e conhecimentos necessários à frequência em

grau com desfasamento não superior a dois anos relativamente ao ano de escolaridade que o aluno frequenta, independentemente do regime optado.

Com base na atual legislação, os cursos Básicos de Música estão abrangidos pelos seguintes regimes de frequência:

- **Integrado:** frequência de todas as componentes do currículo na EAMCN;
- **Articulado:** frequência da componente de formação artística especializada ministrada na EAMCN e a componente geral ministrada noutra escola, podendo ser articulada com qualquer escola de Currículo Nacional (pública ou privada) que assegure o cumprimento dos planos de estudo dos cursos básicos e secundários de ensino artístico especializado de Música;
- **Supletivo:** frequência da componente de formação artística especializada ministrada na EAMCN, não existindo qualquer articulação com a escola de ensino geral frequentada.

Tabela 3 - Distribuição dos alunos matriculados no ano letivo de 2020/2021

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

Nota: Retirado do PEE 2021/2024.

Nos cursos artísticos especializados do ensino Básico, que englobam alunos entre o primeiro e quinto grau, a avaliação das aprendizagens é realizada por período letivo, em cada disciplina, sendo a mesma de carácter quantitativo e expressa em níveis de 1 a 5. Complementando, é realizada uma prova global de instrumento no fim de cada ciclo, ou seja, no término do segundo e do quinto grau.

Nas tabelas que se seguem, são apresentados os Planos de Estudos referentes ao 2º e 3º ciclo do Curso Básico de Música, associados aos alunos acompanhados na PES.

Tabela 4 - Plano de Estudos do 2º Ciclo do Curso Básico de Música

Componentes de currículo — Áreas disciplinares	Carga horária semanal (x45 min)	
	5.º ano	6.º ano
Línguas e Estudos Sociais		
Português	5	6
Inglês	4	3
História e Geografia de Portugal	3	3
Cidadania e Desenvolvimento	a)	a)
Matemática e Ciências		
Matemática	6	6
Ciências Naturais	3	3
Educação Visual	2	2
Educação Física	3	3
Formação Artística Especializada		
Formação Musical e Classes de Conjunto		
Formação Musical	2	2
Classes de Conjunto b)	3	3
Instrumento*	2	2
Educação Moral e Religiosa c)	c)	c)
<i>Subtotal</i>	1485 min	1485 min
Oferta Complementar d)		
Expressão Dramática	1	1
<i>Total</i>	1530 min	1530 min

Nota: Plano curricular e respetiva carga horária aplicada aos alunos C, D e E. Retirado do Regulamento Interno da EAMCN aprovado em fevereiro de 2023.

a) Componente do currículo oferecida nos termos do artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

b) Coro e Orquestra.

c) Disciplina de frequência facultativa.

d) Disciplina criada para enriquecimento do currículo nos termos do n.º 9 do artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Tabela 5 - Plano de Estudos do 3º Ciclo do Curso Básico de Música.

Componentes de currículo — Áreas disciplinares	Carga horária semanal (x45 min)		
	7.º ano	8.º ano	9.º ano
Português	5	5	5
Línguas Estrangeiras			
Inglês	3	3	3
Francês	2	2	2
Ciências Sociais e Humanas			
História	3	2	3
Geografia	2	3	2
Cidadania e Desenvolvimento	a)	a)	a)
Matemática	5	5	5
Ciências Físico-Naturais			
Ciências Naturais	3	3	2 (+1) b)
Físico-Química	2	2	2 (+1) b)
Educação Visual c)	2	2	2
Educação Física	3	3	3
Formação Artística Especializada			
Formação Musical e Classes de Conjunto			
Formação Musical	2	2	2
Classes de Conjunto d)	3	3	3
Instrumento*	2	2	2
Educação Moral e Religiosa	e)	e)	e)
<i>Subtotal</i>	1665 min	1665 min	1665 min
Oferta complementar f)			
Expressão Dramática	1	1	1
Introdução à Cultura Auditiva			
<i>Total</i>	1710 min	1710 min	1710 min

Nota: Plano curricular e respetiva carga horária aplicada aos alunos F, G e H. Retirado do Regulamento Interno da EAMCN aprovado em fevereiro de 2023.

- a) Componente desenvolvida nos termos do artigo 11.º da Portaria n.º 223/2018, de 3 de agosto.
- b) O tempo adicional indicado é distribuído semestralmente entre as disciplinas de Ciências Naturais e Físico-Química.
- c) Disciplina de frequência facultativa, mediante decisão do encarregado de educação no momento de ingresso no 3.º ciclo.
- d) Coro, Música de Câmara e Orquestra. Um bloco de 45 minutos será para a disciplina de Harmonia ao Teclado. Esta disciplina é obrigatória para os alunos de órgão e de cravo e facultativa para os alunos de piano.
- e) Disciplina de frequência facultativa.
- f) Disciplina criada para enriquecimento do currículo nos termos do n.º 9 do artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

De acordo com o perfil de competências em vigor, o aluno que termina o Curso Básico com as seguintes aptidões:

- Está apto, técnica e musicalmente, a fazer com sucesso a prova de acesso a um Curso Secundário ou Profissional de Música;
- Está apto cientificamente a prosseguir os seus estudos em qualquer área de ensino (alunos do regime integrado);
- Toca obras de vários estilos e épocas;
- Percebe a estrutura da música que toca, aplicando musicalmente os conhecimentos que adquiriu;
- Tem capacidade de memorização que lhe permite tocar de cor;
- Manifesta uma certa atitude e personalidade artística;
- Tem prática de tocar em público;
- Possui hábitos de trabalho individual e em grupo;
- Pauta a sua conduta por normas de comportamento que facilitam as aprendizagens;
- Convive segundo parâmetros de respeito e tolerância.

2.3.3. Profissional de instrumentista de sopros e percussão

Para ingresso no Ensino Secundário em regime de curso Profissional é requerido o 9.º ano de escolaridade e conhecimentos ao nível de um curso Básico de Música, sem prejuízo de serem considerados outros níveis desde que demonstrem possuir a aptidão necessária.

O curso Profissional de Instrumentista de Sopros e Percussão é de nível IV e confere grau equivalente ao 12.º ano. Tem como finalidade ajudar os estudantes a desenvolver habilidades técnicas e artísticas, com o propósito de se tornarem profissionais qualificados na execução e interpretação do instrumento.

Os três anos de curso culminam na realização de uma Prova de Aptidão Profissional (PAP) que consiste na apresentação de um Projeto musical/artístico,

composto por um Recital público e a produção de um Relatório Final demonstrativo dos conhecimentos e competências profissionais adquiridos ao longo da formação.

Tabela 6 - Plano de Estudos do Curso Profissional de Instrumentista de Sopros e Percussão

		1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano			
	DISCIPLINAS	Horas				Horas por disciplina	
Formação	Português	100	100	120	Cidadania e Desenvolvimento (transversal a todas as disciplinas)	320	
Sociocultural	Língua Estrangeira (Inglês)	76	72	72		220	
	Área de Integração	74	74	72		220	
	Tecnologias Informação Comunicação	50	50	-		100	
	Educação Física	48	48	44		140	
Formação	História da Cultura e das Artes	70	65	65		200	
Científica	Teoria e Análise Musical	50	50	50		150	
	Física do Som	50	50	50		150	
Formação	Instrumentos	99	99	92		290	
Técnica Artística	Conjuntos Instrumentais	60	60	60		180	
	Naípe e Orquestra	150	150	180		480	
	Projetos Coletivos e Improvisação	120	55	55		230	
	Formação em Contexto de Trabalho	-	-	-		600	
Total de horas no Curso							3280

Nota: Plano curricular e respetiva carga horária aplicada ao aluno I. Retirado do Regulamento Interno da EAMCN aprovado em fevereiro de 2023.

De acordo com o perfil de competências de um aluno propostos pelo plano curricular em causa, um aluno que termina o Curso Profissional de Música deve dominar as seguintes aptidões:

- Está apto a continuar a sua formação ao nível do ensino superior;
- Domina repertório fundamental do seu instrumento;
- Executa música de diversos estilos e épocas;
- Tem cultura geral e musical que lhe permite contextualizar histórica, estética e estilisticamente as obras que executa;
- Conhece repertório de música de conjunto onde o seu instrumento intervém;
- Aplica eficazmente e com autonomia os conhecimentos adquiridos, com vista à abordagem de novo repertório;
- Está apto a interpretar informação, estabelecer objetivos, planear e conduzir pesquisas e concretizar projetos;
- Está apto a ingressar na vida profissional.

2.4. Classe de trompete

A classe de Trompete da EAMCN, referindo apenas a das instalações principais, é ministrada pelos professores Filipe Coelho, Hugo Santos e Daniel Louro. No ano letivo de 2022/2023 contou com um total de 34 alunos matriculados, distribuídos pelos seguintes regimes de frequência:

Tabela 7 - Número de alunos de Trompete e regimes de frequência

Regime de Frequência	Número de alunos
Iniciação	14
Básico Integrado	12
Básico Supletivo	2
Curso Profissional	6

Nota: Número de alunos de Trompete matriculados no ano letivo de 2022/2023 e respectivos regimes de frequência.
Elaboração própria.

3. Caracterização dos intervenientes educativos

3.1. Orientador cooperante

No início do ano letivo o orientador cooperante atribuído para a Prática de Ensino Supervisionada I e II foi o professor Daniel Louro.

Natural de Lisboa, iniciou os seus estudos musicais na banda da Sociedade Filarmónica União Arrentelense. Ingressou na Escola Profissional de Música de Almada na classe do professor António Quítalo e mais tarde na Escola Profissional Artes da Beira Interior na classe do professor Rui Borba. Prosseguiu os seus estudos na Escola Superior Música de Lisboa na classe dos professores Stephen Mason e David Burt onde concluiu a licenciatura e o mestrado em performance e via ensino na especialidade de trompete.

A sua versatilidade faz com que colabore com grupos e músicos de diferentes géneros musicais, como a Orquestra da Fundação Calouste Gulbenkian, Orquestra Sinfónica Portuguesa, Orquestra Sinfonietta de Lisboa, Orquestra Barroca da Casa da Música, Músicos do Tejo, Divino Suspiro, as orquestras dos musicais *Ópera dos Três Vinténs*, *Os Produtores*, *O Melhor dos Musicais*, *Esta vida é uma cantiga*, Orquestra Fantasma/Amor Electro ou Simone de Oliveira. É também membro do GMS – Quinteto de Metais. Foi premiado no concurso Prémio Jovens Músicos (PJM – 2008) com o 3º prémio do nível superior.

Atualmente é professor de trompete e música de câmara na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional e de Área de Docência no Mestrado em Ensino da Música na Universidade de Évora.

3.2. Prática educativa

Pelo regulamento da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música, a sua comissão é constituída pelos docentes:

- Professora Doutora Ana Telles Béreau - Diretora de Curso;

- Professor Doutor Mário Marques - Docente responsável pela PES;
- Professora Doutora Liliana Bizineche - Orientadora Interna do Estágio;

De acordo com o mesmo regulamento, é prevista a realização no 1º Semestre de 85 horas (média de 6h por semana) de contacto em estágio, divididas de seguinte forma:

- 70 horas: aulas assistidas (alunos de Iniciação, básico e secundário)
- 6 horas: aulas lecionadas (idem, 1 a 2 alunos de cada nível)
- 9 horas: participação em atividades de escola
- nº de visitas do Orientador Interno à EC: 1

No 2º Semestre o mestrando deverá realizar 212 horas de contacto em estágio (média de 14h semanais), com a seguinte divisão:

- 184 horas: aulas assistidas (alunos de Iniciação, básico e secundário)
- 18 horas: aulas lecionadas (idem, 3 por nível a 2 alunos de cada nível)
- 10 horas: participação em atividades de escola
- nº de visitas do Orientador Interno à EC: 2

Durante o ano letivo o mestrando acompanhou o percurso de 7 alunos da classe do professor Daniel Louro, para proteção do seu anonimato serão identificados ao longo do trabalho pelas letras de A a G.

No 1º Semestre, que englobou o 1º Período (14 de setembro até 16 de dezembro de 2022) e parte do 2º Período (3 de janeiro até 31 de março de 2023), foram realizadas 78 horas de estágio, das quais 68 horas de aulas assistidas, 6 horas de aulas lecionadas e 4 horas de presença em ensaios com pianista acompanhador.

No 2º Semestre, que incluiu parte do 2º Período e o 3º Período (17 de abril até 7 de junho de 2023- 9.º ano, 11.º e 12.º anos de escolaridade. 14 de junho de 2023- 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 10.º anos de escolaridade. 30 de junho de 2023- 1.º ciclo do ensino básico), foram realizadas 178 horas de contacto em estágio, divididas entre 147 horas de aulas assistidas, 18 horas de aulas lecionadas e 13 horas de presença em atividades paralelas às aulas,

como as provas globais, a audição de final do 3º período, a Prova de Aptidão Artística e as provas de acesso.

No decorrer do estágio alguns constrangimentos impediram a realização das horas previstas para PES na sua totalidade, desde faltas de presença por parte dos alunos ou do estagiário por motivos de saúde ou profissionais, a um panorama nacional marcado por sucessivas greves gerais e da função pública.

3.3. Descrição das canções e dos colaboradores

A integração de colaboradores no projeto de investigação musical foi um elemento crucial para garantir a diversidade de perspetivas artísticas e assegurar a qualidade e autenticidade das obras propostas. As letras e melodias foram selecionadas a partir do cancionário *Crescer com a Música Popular Portuguesa* de Jorge Salgueiro (2000). Os arranjos realizados para este projeto beneficiaram de contribuições especializadas, que trouxeram não apenas domínio técnico, mas também uma compreensão profunda das dinâmicas do ensino da música nos contextos estilísticos envolvidos.

Nuno Rodrigues é Instrumentista de Jazz especializado em Trompete, formado no Curso Profissional de Jazz do Conservatório de Música de Coimbra e licenciado em Trompete Jazz pela Escola Superior de Música de Lisboa. Exerce a sua atividade em orquestras de jazz nacionais, colaborações com artistas de renome e grupos de Jazz em nome próprio. A sua colaboração foi solicitada nas canções *A Pomba* e *Dom Solidom* (ver os Anexos A e B).

*A Pomba*¹³ é uma canção tradicional da região de Trás-os-Montes, foi recolhida em diversas localidades do Norte de Portugal, incluindo registos no Cancioneiro de Barqueiros - Mesão Frio. Trata-se de uma canção de baile de roda, com um refrão repetitivo que promove a interação social e festiva, típica de celebrações como casamentos e festas populares. A sua estrutura simples e repetitiva facilita a transmissão oral, permitindo a improvisação de estrofes conforme a ocasião. A pomba, símbolo

¹³Informação disponível em: <https://www.cantarmais.pt/pt/cancoes/tradicionais/cancao/a-pomba>.

frequente no imaginário popular, representa amor, liberdade e pureza, conferindo à canção um caráter lírico e emocional.

*Dom Solidom*¹⁴ é uma canção tradicional portuguesa originária das regiões do Ribatejo e da Estremadura, frequentemente interpretada por grupos de música tradicional. O título parece estar associado a uma prática musical, possivelmente referindo-se ao acompanhamento baseado nos acordes de Dó e Sol (Dó-Sol-Dó), sugerindo uma ligação direta com a simplicidade e repetição rítmica que caracteriza muitas peças tradicionais. A letra descreve poeticamente a aparência de uma menina, enfatizando o cuidado com a sua trança, um símbolo de delicadeza e feminilidade no contexto cultural português. A canção ganhou notoriedade internacional ao ser eternizada por Amália Rodrigues durante um concerto no Lincoln Center, em Nova Iorque, a 14 de junho de 1966.

Rui Lúcio é licenciado em Música, variante Jazz, em bateria pela Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Porto, e mestre em Ensino de Música pela Universidade de Aveiro. Foi coordenador do Curso Profissional de Jazz do Conservatório de Música de Coimbra e tem vindo a desenvolver uma carreira diversificada como professor, músico, arranjador, compositor e diretor musical. A seu cargo ficaram os arranjos das canções *Menina estás à janela* e *Olhos Negros* (ver os Anexos C e D).

*Menina estás à janela*¹⁵ é uma cantiga que remonta às práticas sociais das comunidades rurais portuguesas. Nela são apresentados temas típicos do cancionário popular: o amor, a saudade, a contemplação e a simplicidade das relações humanas. A imagem da "menina à janela" é um símbolo recorrente na cultura portuguesa, associada à espera e às interações tímidas entre jovens apaixonados.

A sua origem é frequentemente associada ao repertório tradicional do Alto Alentejo, uma região rica em música de tradição oral. No entanto, como acontece com muitas canções populares portuguesas, foi amplamente difundida por várias regiões do país, com pequenas variações de letra e melodia, tornando difícil atribuir-lhe uma origem única e definitiva. Em tempos mais recentes, foi popularizada por artistas da música tradicional e contemporânea, com adaptações para vários estilos musicais, ajudando a preservar sua relevância cultural.

¹⁴Informação disponível: <https://www.cantarmais.pt/pt/cancoes/tradicionais/cancao/dom-solidom>.

¹⁵ Informação disponível: <https://expresso.pt/blitz/2022-02-13-101-cancoes-que-marcaram-portugal-81-menina-estas-a-janela-por-vitorino--1975>.

A canção *Olhos Negros*¹⁶ é um tema tradicional do cancioneiro açoriano, com origem na ilha Terceira, mas que se disseminou por todas as ilhas do arquipélago, tornando-se parte significativa da identidade musical dos Açores. Esta canção reflete o forte legado oral e emocional da música popular açoriana, frequentemente associada a sentimentos profundos e melancólicos. Tornou-se um hino emocional para muitos combatentes açorianos durante a Guerra Colonial, especialmente na Guiné. A canção era entoada como uma forma de expressão nostálgica, simbolizando a saudade da terra natal e o sofrimento causado pelo afastamento das famílias e da sua cultura. O seu tom melódico e introspetivo era adequado ao estado emocional dos soldados, criando uma conexão entre o passado insular e o presente adverso (Nunes, 2015).

Ismael Silva, licenciado em Percussão pela Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Porto, onde também concluiu a licenciatura em Vibrafone Jazz, sendo o primeiro aluno do curso sob a orientação de Jeffery Davis. Ao longo da sua carreira colaborou com várias orquestras e ensembles nacionais, como o Grupo de Percussão DRUMMING e o Combo premiado na 7ª Festa do Jazz São Luiz, onde recebeu o prémio de Melhor Combo no 1º Concurso de Escolas Superiores de Jazz.

No campo da pedagogia, lecionou em instituições de referência, como a Escola Profissional de Artes da Beira Interior (EPABI), a Escola Profissional Artística do Vale do Ave (ARTAVE) e na Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra (EACMC), onde foi também Diretor Adjunto e Coordenador do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz. Atualmente dedica-se ao ensino de Percussão e Vibrafone Jazz na mesma instituição, mantendo também atividade enquanto músico e arranjador. O presente projeto de investigação conta com dois arranjos da sua autoria das canções *Regadinho* e *Vai-te embora ó Papão* (ver os Anexos E e F)

O *Regadinho*¹⁷ é uma dança tradicional portuguesa, profundamente ligada ao folclore do norte de Portugal e da Beira Litoral. Este estilo de dança caracteriza-se por movimentos vigorosos e bem sincronizados, normalmente executados em pares ou pequenos grupos, transmitindo a energia e a alegria típicas das manifestações culturais dessas regiões.

¹⁶ Informação disponível em: <https://guitarradecoimbra4.blogspot.com/2015/04/olhos-negros-da-guine.html>.

¹⁷ Informação disponível em: <https://folclore.pt/o-regadinho-dancas-do-povo-portugues/>.

De acordo com a informação disponível na plataforma “Cantar Mais”, as suas origens exatas são difíceis de precisar, mas há indícios de que o *Regadinho* tenha emergido durante o período das invasões francesas, no início do século XIX. Esta hipótese baseia-se nas semelhanças com danças burguesas da época, como o minueto e a contradança, bastante populares na Europa. É provável que essas influências tenham sido assimiladas e transformadas no meio rural português, resultando numa forma de expressão mais espontânea e enraizada na comunidade.

Vai-te embora, ó papão é uma canção tradicional portuguesa associada ao universo infantil e às cantigas de embalar. A letra faz referência ao "papão", uma figura simbólica no folclore nacional que, em contos tradicionais, costuma ser retratada como assustadora, mas que nesta canção ganha um tom descontraído e brincalhão. A melodia simples e a repetição dos versos facilitam a memorização, o que contribuiu para a sua preservação ao longo das gerações. Embora a origem exata da canção seja incerta, é associada à região da Beira Alta, documentada a primeira vez por Rodney Gallop (1936) em Arganil, numa época em que histórias e lendas desempenhavam um papel importante na transmissão de valores e normas comportamentais às crianças no contexto rural português.

4. Aulas assistidas e lecionadas – Descrição dos perfis dos alunos e metodologias de ensino aplicadas

Nos pontos seguintes é exposto o trabalho desenvolvido com os alunos ao longo do ano letivo. Para cada aluno, inicia-se com a apresentação do seu perfil individual, que inclui uma breve descrição das suas características pessoais e musicais, como o nível técnico, a experiência musical prévia e os interesses específicos. A seguir, são descritas as metodologias aplicadas nas aulas observadas com o professor cooperante.

Além disso, é discriminado o conjunto de estudos e peças trabalhados ao longo do ano letivo, com destaque para as estratégias pedagógicas adotadas, ajustadas às necessidades e ao progresso de cada aluno. Por último, são descritas as aulas ministradas pelo mestrando, com ênfase nas atividades realizadas e na forma como foram introduzidas as peças selecionadas para o projeto de investigação.

4.1. Caracterização dos alunos

4.1.1. Aluno A

O aluno A frequentou o curso de Iniciação com 8 anos e as suas aulas decorriam às quartas-feiras ao fim do dia. O aluno, com dupla nacionalidade, residia provisoriamente em Portugal à cerca de dois anos e até ao final do ano letivo, momento em que iria mudar para outro país. Apesar da idade a adaptação linguística não foi um problema, apresentou sempre um grande nível de maturidade e diálogo, revelando um gosto enorme pelo trompete e pela música.

Durante o ano letivo o aluno utilizou um *Pocket Trumpet*, um instrumento igual ao trompete em termos mecânicos, mas com um tamanho mais reduzido, indicado para crianças neste nível por ser mais leve de suportar.

Por norma as aulas iniciavam apenas com bocal, com recurso ao piano, com o objetivo de ativar e obter um melhor controlo da vibração. De seguida, já com o trompete,

eram executados alguns exercícios de emissão, desde notas longas a escalas simples no registo médio/grave, exercícios de flexibilidade e articulação e depois trabalho em torno de pequenos estudos melódicos.

Na tabela que se segue são apresentados os estudos trabalhados durante o ano letivo.

Tabela 8 - Material Didático Aluno A

	Estudos
1º Período	Philip Sparke: Starter Solos <ul style="list-style-type: none"> • Estudos 1-4
2º Período	Philip Sparke: Starter Studies <ul style="list-style-type: none"> • Estudos 4-9
3º Período	Philip Sparke: Starter Studies <ul style="list-style-type: none"> • Estudos 10-19

Nota: Material didático aplicado ao aluno no ano letivo 22/23. Tabela elaborada pelo autor.

4.1.2. Aulas lecionadas

O mestrando teve a oportunidade de lecionar quatro aulas de 45 minutos ao aluno A, a primeira no final do 1º período e as restantes no 2º período.

Na primeira aula foi aplicada a mesma estrutura que era posta em prática pelo professor Daniel Louro, começando com pequenos exercícios de emissão no bocal, com recurso ao piano, procurando afinar nota a nota e pequenas sequências à volta do Dó

central. No trompete o trabalho começou com um pequeno exercício de flexibilidade entre séries de dois harmônicos no registo grave e em seguida tocou a escala de Dó maior.

Por indicação do professor foi feita uma revisão no estudo 4 do livro *Starter Studies* de Philip Sparke¹⁸, que tinha ficado como trabalho de casa. Começou por dizer o nome das notas a cantar com a digitação em simultâneo e em seguida tocou o estudo sem dificuldade. Avançou para uma primeira leitura no estudo número 5 com o mesmo processo aplicado anteriormente, demonstrando uma rápida compreensão do ritmo e altura das notas juntamente com as posições. Ao tocar, algumas notas já saíam com dificuldade, revelando algum desgaste físico, então foi feita novamente uma leitura do estudo a cantar para finalizar.

As duas aulas seguintes realizaram-se em semanas consecutivas com o propósito de abordar o material em estudo neste projeto. A investigação teve início com uma breve contextualização do trabalho e em específico da canção tradicional *A Pomba*, com explicação do conteúdo e dicção da letra, seguida de uma primeira audição apenas do acompanhamento. O mesmo foi feito previamente pelo mestrando no programa *iReal Pro*¹⁹, com utilização do piano na base harmónica proposta pelo colaborador, o contrabaixo com o baixo e a bateria em *swing* lento. A primeira reação do aluno foi de estranheza, talvez pela densidade dos acordes com progressões harmónicas fora do comum, mas numa segunda repetição com a melodia cantada já começou a despertar a curiosidade.

Com o trompete a abordagem à peça foi dividida entre os seguintes passos:

- Começou por tocar as fundamentais de cada acorde, em simultâneo com o áudio e o professor estagiário;
- Tocar as terceiras e quintas de cada acorde, apenas com o professor a tocar as fundamentais em simultâneo, com análise da sonoridade de cada um;

¹⁸ Philip Sparke (n.1951) estudou composição, trompete e piano no Royal College of Music, onde começou a ganhar notoriedade como compositor. A sua obra é essencialmente escrita para orquestra de sopros, ensemble de metais e material didático para os vários instrumentos de sopro. O livro *Starter Studies* é constituído por 65 estudos básicos com opção de escolha das notas de partida e que introduzem novos elementos musicais, tais como articulação, dinâmicas e armações de clave, numa progressão estruturada para acelerar o processo de aprendizagem. Informação disponível em: <https://www.philipsparke.com/>.

¹⁹ Aplicação para sistema Android que disponibiliza o acompanhamento e harmonia de diversas músicas e estilos já existentes, também com possibilidade de criar a própria banda virtual, com opções para escolher a instrumentação, estrutura, tempo ou tonalidade. Também disponível para Mac, iPhone e Ipad. Disponível em: <https://www.irealpro.com/>.

- O professor varia entre as terceiras e quintas de cada acorde e o aluno dobra tocando as fundamentais e a mesma nota do professor;
- Tocar a melodia com o ritmo escrito em simultâneo com o professor.

O processo anterior teve como finalidade a interiorização da melodia e tonalidade de uma forma gradual, não foi aplicado com uma perspectiva teórica, mas sim de dar a conhecer empiricamente através da audição a maneira como as notas se interligam. Serviu também de preparação para a fase seguinte da investigação, introduzir a improvisação, começando por explicar sucintamente o conceito. Em primeiro lugar foi pedido ao aluno que acrescentasse ritmo às notas do baixo livremente, enquanto o professor tocava as mesmas notas longas, de forma a desbloquear a criação musical.

Figura 2 - *A Pomba* (linha do baixo)



Na primeira tentativa com o áudio a acompanhar o aluno mostrou-se algo reticente na exploração de ritmos diferentes, por ter ainda alguma dificuldade em coordenar a mudança das notas com a pulsação. Após algumas repetições alternadas entre tocar e cantar foi concluída a aula, com o aluno a demonstrar-se entusiasmado pelo novo repertório e o trabalho que foi desenvolvido.

Na semana seguinte o aluno assim que chegou, acompanhado pela mãe e o irmão mais novo, pediu para cantar a canção *A Pomba* com o acompanhamento áudio e que lhes fosse explicado a letra e o conteúdo. Após uma breve contextualização informal do projeto, de forma a incluir o meio familiar como parte da investigação, foi proposta a intervenção dos mesmos a cantar a peça com o aluno por três vezes, de acordo com a seguinte estrutura:

- O aluno toca a melodia no bocal e o professor no trompete;
- O aluno toca a melodia no trompete com o professor;
- O professor toca a melodia e o aluno a linha do baixo com ritmo improvisado.

A atividade foi recebida com muito agrado por parte dos acompanhantes, não só pela alegria do aluno ao apresentar a música, mas também por ser uma forma de entrosamento na tradição cultural portuguesa.

Na segunda parte da aula, apenas com o aluno e o professor cooperante presentes, foi iniciado o trabalho em torno da canção tradicional *Dom Solidom*, com o mesmo processo apresentado na música anterior. Com o propósito de diversificar o leque de estilos abordados, o acompanhamento áudio para esta peça foi desenvolvido no estilo cubano *Chá-chá-chá*²⁰, com o vibrafone na base harmónica, o contrabaixo na linha do baixo e multipercussão.

Numa primeira audição do acompanhamento com a melodia cantada foi possível entender que o aluno estava mais familiarizado auditivamente com as harmonias e ritmo usados nesta peça do que na anterior. Nesta peça a letra era consideravelmente mais complexa, pelo que levou um pouco mais de tempo a ser explicado o conteúdo, com esse efeito foram também usados alguns recursos mímicos para ajudar na compreensão e assimilação da mesma. Com o trompete foram analisadas e executadas as notas do baixo, inicialmente apenas com o acompanhamento da melodia pelo professor, após algumas repetições e em jeito de conclusão da aula foi feita uma passagem integral com o áudio, em que o aluno cantou a melodia principal na primeira vez e tocou a linha do baixo na repetição.

A última aula lecionada pelo professor estagiário decorreu no terceiro período e foi proposto pelo professor cooperante trabalhar a peça para a audição final com possibilidade também para continuar com o repertório da investigação no tempo restante. No sentido de rentabilizar o tempo foram utilizadas como aquecimento a linha do baixo e a melodia da canção *Dom Solidom*, com notas longas no bocal e acompanhamento do piano, também como forma de recordar a música.

²⁰ O *cha-cha-cha*, ou apenas *cha-cha*, é um estilo de música e dança de origem cubana, introduzido com a música *La Enganadora* do compositor e violinista cubano Enrique Jorrin no início da década de 1950. Informação disponível em: <https://academiajoaocapela.com/historia-do-cha-cha-cha/>

Figura 3 - Dom Solidom- Linha do baixo



Seguindo com o instrumento foi feita uma leitura da peça *My Homeland*, incluída no método *Starter Solos* de Philip Sparke, com paragens para trabalhar passagens específicas. Feita a revisão, o professor estagiário tocou integralmente a peça com o aluno a cantar, que de seguida tocou sozinho sem interrupções e de maneira consolidada.

Continuando com a música tradicional foi feita uma revisão por partes da melodia da canção *Dom Solidom*, através da imitação com o trompete entre o mestrando e o aluno. Após algumas repetições da melodia, foi recordada a letra em conjunto com o acompanhamento áudio, também como pausa para descansar os lábios. Por último foi proposta uma passagem da peça com acompanhamento por duas vezes: na primeira, numa pulsação mais lenta, o aluno tocou a melodia e na segunda, já mais rápida, foi pedido que improvisasse ritmicamente sobre a linha do baixo. Apesar de acusar algum desgaste físico na parte final, o aluno correspondeu ao que foi pedido, mostrando mais confiança em expressar-se na parte improvisada.

Concluindo, foi feito um agradecimento ao aluno pela colaboração no projeto e pelas aprendizagens que o mestrando obteve com a mesma. Foi possível verificar no decorrer das aulas lecionadas, as potencialidades do material utilizado na investigação enquanto objeto motivacional por várias razões, como a assimilação da melodia mais rapidamente pelo apoio da letra, que incentiva à inclusão do meio familiar no trabalho da aula ou a liberdade interpretativa que é conferida pela improvisação, que ajuda também no desenvolvimento técnico com o instrumento.

4.1.3. **Aluno B**

O Aluno B, a frequentar pelo segundo ano o curso de Iniciação com 9 anos, apresentou uma boa reação à presença do estagiário, demonstrando sempre um perfil animado e comunicativo. As suas aulas decorreram na parte da tarde de quarta-feira.

Durante o ano letivo foi por várias vezes dada a oportunidade ao mestrando de acompanhar o aluno na primeira parte da aula, sob supervisão do professor cooperante. A planificação destes momentos foi enquadrada no trabalho habitualmente desenvolvido, iniciando com alguns exercícios de ativação da vibração apenas com o bocal e com recurso ao piano, trabalhando também as competências auditivas. No trompete o conteúdo podia variar entre exercícios de flexibilidade e articulação ou trabalho específico em torno de uma ou mais escalas maiores.

O aluno apresentou uma evolução muito positiva, alcançando um bom nível tanto na prática do instrumento como de leitura. Respondeu bem aos desafios que foram propostos para as provas de acesso ao 1º Grau na EAMCN.

Na tabela seguinte são apresentados os estudos e peças trabalhados pelo aluno durante o ano letivo.

Tabela 9 - Material Didático Aluno B

	Estudos	Peças
1º Período	Philip Sparke: <i>Starter Solos</i> • Estudos 29-32	Gilson Santos: <i>Meus Primeiros</i> <i>Recitais- nº1</i>
2º Período	Philip Sparke: <i>Starter Solos</i> • Estudos 32-34	Gilson Santos: <i>Meus Primeiros</i> <i>Recitais- nº2</i>
3º Período		Timothy Johnson: <i>Procession of Honor</i> C. Alan: <i>Ancient Towers</i>

4.1.4. Aulas lecionadas

O aluno B teve um total de quatro aulas lecionadas pelo mestrando, com abertura para desenvolver a investigação em curso e aplicar também as metodologias do professor Daniel Louro observadas durante o estágio. Divididas em blocos de 45 minutos, a primeira aula decorreu no final do 1º período, outras duas no 2º período e a última no 3º período.

A primeira aula começou com pequenos exercícios de *buzzing*²¹ no bocal, com recurso ao piano, procurando afinar nota a nota e pequenas sequências à volta da escala de Dó maior, em que o aluno demonstrou ter uma boa noção auditiva dos intervalos. No trompete o trabalho começou com um pequeno exercício de flexibilidade entre séries de dois e três harmónicos do registo grave ao médio. Seguidamente, foi feita uma revisão

²¹ *buzzing* no trompete refere-se à vibração dos lábios do executante no interior do bocal, que é o primeiro passo na produção do som no instrumento. Esta vibração (“buzz”) faz com que a coluna de ar no interior do trompete entre em ressonância, permitindo obter as diferentes notas musicais. Informação disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Mouthpiece_\(brass\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Mouthpiece_(brass)).

das escalas de Sol maior e Si bemol maior em notas longas, com exemplificação do professor estagiário e acompanhamento dos acordes ao piano.

Por indicação do professor cooperante foi feita uma revisão do estudo 31 do livro *Starter Solos*, trabalhado na aula anterior. Como forma de incluir um breve descanso, mas já a preparar o conteúdo seguinte, foi pedido em primeiro lugar para solfejar o estudo a marcar o compasso em simultâneo, sem rigor na afinação das notas. Logo a seguir o aluno executou o estudo completo sem dificuldade e foi dada a continuidade para o estudo seguinte que ainda não tinha sido visto.

No estudo 32 do mesmo livro foi proposto o mesmo processo aplicado pelo professor cooperante numa primeira leitura, no sentido de desconstruir a quantidade de informação e ir acrescentando gradualmente cada conteúdo. O professor estagiário começou por tocar o estudo como exemplo e depois foi pedido ao aluno que focasse nos seguintes passos:

- Solfejar apenas o ritmo, com uma sílaba à escolha em vez do nome das notas;
- Dizer o nome das notas, sem preocupação com a afinação, com a digitação em simultâneo;
- Cantar o estudo enquanto o professor toca;
- Cantar o estudo sozinho com a digitação em simultâneo.

O aluno demonstrou uma rápida compreensão do ritmo e melodia. Depois de todos os passos consolidados, tocou o estudo completo sem dificuldade, revelando também a eficácia do processo. Foi então concluída a aula com indicações do professor Daniel Louro para o aluno trabalhar em casa, assinalando também os bons resultados que obteve.

Nas duas aulas seguintes, já no 2º período, houve oportunidade para explorar o conteúdo em estudo neste projeto, para tal ocorreram em semanas consecutivas. A primeira teve início com uma breve contextualização do trabalho em curso, destacando especialmente a canção tradicional *A Pomba*, com uma explicação detalhada da letra e conteúdo, juntamente com a melodia cantada. Seguiu-se uma primeira audição do acompanhamento realizado previamente pelo mestrando no programa *iReal Pro*, para perceber a reação do aluno ao estilo proposto ainda sem a melodia. O aluno já tivera contacto com o *jazz* em contexto familiar, pelo que não estranhou as harmonias ou o *swing* na primeira até ao ouvir como encaixaria a melodia com o acompanhamento, aí já reagiu com alguma surpresa. Foi realizado algum trabalho de junção da melodia cantada com o

acompanhamento, numa pulsação mais lenta, também com reprodução apenas com o bocal. A anteceder a abordagem com o trompete foram explicadas brevemente as funções harmônicas, para depois tocar de acordo com os seguintes passos:

- Começou por tocar as fundamentais de cada acorde, em simultâneo com o áudio e o professor estagiário;
- Tocar as terceiras e quintas de cada acorde, com o professor a tocar apenas as fundamentais em simultâneo, com análise da sonoridade de cada um;
- O professor varia entre as terceiras e quintas de cada acorde e o aluno dobra tocando as fundamentais e a mesma nota do professor;
- Tocar a melodia com o ritmo escrito em simultâneo com o professor.

O processo foi planeado com o fim de incutir progressivamente a melodia e a tonalidade, sem seguir uma abordagem teórica. Por sua vez, foi procurado apresentar empiricamente, por meio da audição, a conexão entre as notas musicais. Além disso, desempenhou um papel preparatório para a próxima fase da pesquisa, que consiste em introduzir a improvisação. Essa etapa teve início com uma breve explicação do conceito seguida de um exercício de improvisação rítmica sobre a linha do baixo da canção *A Pomba*, em que o aluno podia tocar livremente o ritmo que quisesse, respeitando a mudança das notas em relação à pulsação do acompanhamento. O aluno inicialmente ficou um pouco inibido, mas com algumas repetições foi acrescentando mais pormenores como diferentes articulações e dinâmicas à sua interpretação. Para finalizar a aula foi proposto ao aluno tocar a canção por três vezes com o acompanhamento áudio: a primeira a cantar a melodia, a segunda a tocar o mesmo e por fim improvisar usando as terceiras (azul) e quintas (vermelho) de cada acorde, com o professor a tocar as fundamentais.

Figura 4 - A Pomba- Linha das terceiras e quintas



A segunda aula começou a recordar a canção abordada na aula anterior, com recurso ao piano, primeiro a cantar e depois com o bocal. Como o aluno ainda tinha a melodia bem presente na memória, foi feita uma revisão das notas usadas para a improvisação já com o trompete, seguida de uma passagem da música com o áudio de acordo com a mesma estrutura tripartida utilizada no final da aula anterior. Foi notória a diferença na reação do aluno à improvisação, nesta vez já foram incluídas algumas notas de passagem entre as notas dos acordes propostas e técnicas como o *flutterzunge*²² e o trilo²³, que tornaram a execução mais rica e variada.

Continuando na mesma temática foi apresentada a canção tradicional açoriana *Olhos Negros*, iniciando com uma breve contextualização da letra seguida da reprodução da melodia cantada pelo mestrando. Foi mostrado ainda o acompanhamento áudio, elaborado previamente no estilo de jazz tradicional, com o banjo na base harmónica, a tuba na linha do baixo e bateria. Nesta primeira vez foi pedido ao aluno para bater palmas no 2º e 4º tempo de cada compasso, sendo os tempos fortes característicos do estilo, de forma a se ambientar ao mesmo antes de introduzir a letra. Depois de já estar mais familiarizado com a melodia foi aplicada ao aluno a mesma estratégia de desconstrução da canção já utilizada anteriormente:

- Tocar a melodia com o ritmo escrito em simultâneo com o professor;

²² *Flutterzunge* (de) ou *flutter-tonguing* (en) é uma técnica utilizada nos instrumentos de sopro em que os executantes agitam a língua para produzir um som característico de "Frrrr". Informação disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Flutter-tonguing>.

²³ Trilo é uma repetição rápida e alternada de duas notas musicais próximas, geralmente com distância de meio-tom ou um tom entre si. Informação disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Trilo>.

- Tocar as fundamentais de cada acorde, em simultâneo com o áudio e o professor.

Figura 5 - Olhos Negros- Linha das fundamentais



- Tocar as terceiras e quintas de cada acorde, com o professor a tocar as fundamentais em simultâneo;
- O professor varia entre as terceiras e quintas de cada acorde e o aluno dobra tocando as fundamentais e a mesma nota do professor.

Figura 6 - Olhos Negros- Acordes completos



Nota: Descrição das fundamentais (preto), terceiras(azul), quintas (vermelho), sétimas (verde) e nonas (roxo).

Em comparação com o mesmo processo na aula anterior, o aluno conseguiu desta vez ser mais ágil a assimilar e executar cada um dos passos, questionado sobre isso contou que talvez fosse por gostar mais desta canção. Para concluir a aula foi feita uma passagem

da música com três repetições: a primeira a cantar, seguindo a tocar e por fim a improvisar livremente sem ter de seguir as notas aplicadas anteriormente.

A planificação da última aula lecionada pelo professor estagiário ao aluno B, já no 3º período, teve como objetivo trabalhar a peça para a audição final e continuar com o material usado na investigação.

Começando pelo aquecimento, no sentido de rentabilizar o tempo, foi feita a experiência de pedir ao aluno que, sem nenhuma referência anterior, tocasse livremente notas longas com o bocal, juntamente com o acompanhamento desenvolvido para a canção tradicional alentejana *Menina estás à janela*. O propósito deste exercício, para além de tentar incutir a improvisação sem qualquer padrão, foi revelar a perceção auditiva do aluno e de que maneira se relacionava o que reproduzia com o que ouvia. O resultado foi bastante interessante, visto que o aluno foi seguindo maioritariamente as notas do baixo, mas também conseguiu descodificar algumas notas que ocupavam outras funções harmónicas. Passando para o aquecimento com o trompete, o mestrando tocou a melodia da canção como exemplo e em seguida tocou o aluno, numa velocidade mais lenta e sem precisão rítmica.

A pedido do professor cooperante foi feita uma passagem na peça *Procession of Honor* de Timothy Johnson, que o aluno já tinha vindo a trabalhar semanas antes. Tocou sem interrupções e com o ritmo bem consolidado, mas ainda numa pulsação abaixo da pretendida.

Voltando ao contexto anterior, aproveitando também para descansar os lábios, foi transmitida a letra da canção tradicional e comentado o seu conteúdo. Depois de recordar novamente a melodia no trompete, foi adicionado o acompanhamento áudio, desta vez composto no estilo *funk*²⁴, com metais sintetizados na base harmónica, baixo elétrico e bateria. O aluno tocou uma vez com o áudio numa pulsação mais lenta e para finalizar a aula foi feita uma passagem da canção por três vezes: a primeira a tocar a melodia, a segunda a cantar e por fim foi pedido que improvisasse livremente, seguindo apenas o instinto auditivo. O resultado desta experiência foi muito satisfatório, o aluno conseguiu

²⁴ O *funk* é um género musical que teve origem em comunidades afro-americanas por volta da década de 1960, quando músicos das mesmas criaram uma nova forma rítmica e dançante através da mistura dos *soul*, *jazz* e *rhythm and blues*. Informação disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Funk>.

incluir vários apontamentos na melodia e foi notória a reação mais espontânea à improvisação.

4.1.5. Aluno C

O aluno C, a frequentar o 1º Grau em regime integrado, passou por dois anos no curso de Iniciação igualmente na EAMCN. O seu horário incluiu uma aula individual à terça-feira de manhã e outra partilhada com o aluno D que decorria às quartas-feiras ao início da tarde.

O aluno desde o primeiro momento demonstrou um perfil introvertido e sempre com algum nervosismo tanto a conversar como a tocar. O primeiro objetivo do mestrando em conjunto com o professor cooperante foi tentar atenuar essa ansiedade, possivelmente provocada por fatores da sua vida pessoal. No 1º período as aulas consistiram maioritariamente em exercícios de técnica base, no sentido de resolver algumas fragilidades ao nível da emissão de som, articulação e registo. Um outro ponto, de acordo com a contextualização do professor, foi lidar com o facto do aluno ter a perceção que tinha regredido em certos aspetos em relação ao ano transato.

Nas restantes áreas curriculares o aluno também tinha algumas dificuldades associadas a dislexia, pelo que também levava um certo tempo a descodificar as notas e o ritmo dos estudos propostos. O estudo individual de semana a semana foi inconstante e muitas vezes não trouxe as partituras para a aula, o que obrigava a recomençar gradualmente todo o processo de leitura compasso a compasso.

Acrescentando ao referido anteriormente, o aluno também apresentava algumas lacunas em termos de noção intervalar, como cantar descendentemente movimentos ascendentes numa partitura ou associar os intervalos à linha melódica a reproduzir. Consequentemente, com a dificuldade dos harmónicos do trompete, em que notas diferentes são executadas com a mesma digitação, torna-se mais difícil de tocar as corretas. Ao longo do ano letivo foram notórias algumas melhorias, através da inclusão da reprodução vocal como parte do estudo. Desta forma foi possível tornar a execução mais consistente de aula para aula.

A tabela seguinte mostra o conjunto de estudos e peças que o aluno tocou durante o ano.

Tabela 10 - Material Didático Aluno C

	Estudos	Peças
1º Período	Sigmund Hering: <i>Fifty Recreational Studies</i> • Estudos 1-4	
2º Período	Sigmund Hering: <i>Fifty Recreational Studies</i> • Estudos 4-6	Jean Kaufmann: <i>Andantino et Allegro</i>
3º Período	Sigmund Hering: <i>Fifty Recreational Studies</i> • Estudos 6-8	Jean Kaufmann: <i>Andantino et Allegro</i>

4.1.6. Aulas lecionadas

O mestrando teve a oportunidade de preparar quatro aulas de 45 minutos com o aluno C, uma no final do 1º período, duas no 2º período e a última no 3º período.

A primeira aula começou com um pequeno aquecimento com o bocal junto do piano, emitindo notas longas em torno do Dó central para encontrar a afinação correta. O aluno teve algumas dificuldades na emissão de som por criar demasiada tensão do bocal contra os lábios e por falta de estabilidade na sua posição, também por meio do nervosismo que aparentava em todas as aulas com tremores nos braços e movimentos constantes e descoordenados com os pés. Foram ainda aplicadas algumas sequências de duas e três notas, primeiro a cantar, depois só com vibração natural dos lábios e por último

com o bocal, aí já com algumas melhorias ao nível da emissão, mas ainda com lacunas na afinação dos intervalos.

A prática no trompete começou com um exercício de flexibilidade entre dois harmónicos no registo grave e seguiu para a escala de Sol maior. Em primeiro lugar com notas longas todas ligadas, depois numa pulsação mais rápida foram pedidas variações na articulação, entre ligadas duas-a-duas ou duas notas ligadas e duas articuladas.

Por indicação do professor Daniel Louro foi feita uma leitura no estudo número 3 do livro *Fifty Recreational Studies* de Sigmund Hering²⁵, que tinha ficado como trabalho de casa, começando apenas por dizer o nome das notas a marcar a pulsação. Foram algumas tentativas até conseguir encaixar o ritmo, mas a tocar sobressaiu também a dificuldade com a altura das notas, normalmente saía o harmónico abaixo da nota escrita. Para tentar melhorar essa questão, foi proposto tocar calmamente nota a nota sem rigor rítmico, em simultâneo com o professor. Após algumas repetições foi introduzido o ritmo, com exemplificação do mestrando, primeiro em cada compasso e depois por pauta. Para finalizar a aula, o aluno tocou o estudo integralmente com melhorias em relação às notas, mas ainda com algumas incertezas no ritmo.

As duas aulas seguintes tiveram como propósito abordar o repertório selecionado para a investigação em curso. A primeira teve início com uma breve contextualização do trabalho começando pela canção tradicional *A Pomba*, através da explicação detalhada da letra e conteúdo juntamente com a melodia cantada, seguida de uma primeira audição do acompanhamento áudio. O aluno reagiu com agrado à primeira demonstração e confessou que não se lembrava de alguma vez ter ouvido a canção ou algo próximo da sonoridade do acompanhamento. Depois de assimilar a letra, foi pedido ao aluno que tentasse tocar a melodia no bocal com o professor no trompete, inicialmente sem o áudio e em seguida com. A anteceder o aquecimento com o trompete foram explicadas brevemente as funções harmónicas e as várias linhas de notas, para depois tocar de acordo com os seguintes passos:

- Começou por tocar as fundamentais de cada acorde, em simultâneo com o áudio e o professor estagiário;

²⁵ Sigmund Hering (n.1899-m.1986) foi um dos professores de trompete mais influentes na América durante o século 20 e com mais publicações para o instrumento. Foi também trompetista na Orquestra de Filadélfia entre 1925 e 1964. Informação disponível em: <https://www.hebu-music.com/en/musician/sigmund-hering.1128/>

- O professor varia entre as terceiras e quintas de cada acorde e o aluno toca as fundamentais;
- O aluno toca as terceiras e quintas de cada acorde e o professor as fundamentais em simultâneo.

O processo anterior teve como finalidade incutir progressivamente a tonalidade e o ambiente harmónico, para se familiarizar de forma empírica com o acompanhamento.

A fase seguinte foi abordar a melodia no trompete, o aluno começou por dizer o nome das notas juntamente com a digitação e em seguida foi tocando cada compasso, numa pulsação mais lenta, de forma a coordenar a altura das notas com o ritmo. Depois de estar a melodia consolidada foi introduzida a improvisação, com uma breve explicação do conceito e do pretendido. Regressando à linha das fundamentais, foi pedido ao aluno que acrescentasse às notas longas ritmo improvisado, respeitando a mudança das notas em relação à pulsação do acompanhamento. Na primeira tentativa o aluno não arriscou muito na diversidade rítmica, mas gostou da experiência. Como conclusão da aula, foi proposta a execução da canção por três vezes: a primeira a cantar a melodia, a segunda a tocar e por fim apenas a linha das fundamentais de cada acorde.

Na semana seguinte o aluno já não tinha a canção *A Pomba* presente na memória, então foi feita uma breve revisão da letra e melodia, seguida da reprodução da mesma no bocal com o acompanhamento áudio. Para aquecimento com o trompete foi proposto relembrar a linha das fundamentais e foi apresentada também a linha das terceiras, com uma passagem de ambas com o áudio. De maneira a desenvolver a improvisação, o mestrando propôs tocar a linha das fundamentais sem pulsação definida, enquanto o aluno alternava livremente entre a mesma nota e a terceira correspondente. Desta forma houve também espaço para analisar e dialogar sobre a sonoridade dos diferentes intervalos, partindo posteriormente para uma improvisação com as mesmas notas, juntamente com o acompanhamento áudio.

A segunda parte da aula teve como finalidade introduzir a canção *Menina estás à janela*, começando pela apresentação da letra com o áudio, seguida de melodia no trompete. Nesta música foi dada a prioridade à assimilação da linguagem rítmica do *jazz tradicional*, então em vez de focar primeiramente na melodia o trabalho começou com ostinatos rítmicos em *swing*, através de imitação por palmas, seguida de improvisação alternada entre o aluno e o professor estagiário.

Recorrendo ao processo utilizado anteriormente, foi transmitida a linha do baixo com as oitavas adaptadas ao registo do aluno e reproduzida no trompete em simultâneo com o professor.

Figura 7 - Menina estás à janela- Linha do baixo



Na conclusão da aula foi proposta uma última performance em três repetições: a primeira a cantar a melodia, na segunda foi pedido que improvisasse ritmicamente sobre a linha do baixo e na última podia improvisar livremente com as notas entre dó e sol. Foi de notar uma maior facilidade em assimilar a melodia e a cantar com as relações intervalares corretas. Na segunda repetição o aluno não arriscou na diversidade rítmica, mas conseguiu respeitar a mudança das notas de acordo com a pulsação do acompanhamento e demonstrou estar mais à vontade a tocar na última improvisação.

A última aula lecionada pelo professor estagiário ao aluno C antecedeu a audição final, foi então proposto pelo professor cooperante gerir o trabalho entre a peça a tocar na mesma e o projeto em curso. Nesse sentido o aquecimento com o bocal começou a relembrar a linha do baixo da canção *Menina estás à janela*, passando também a melodia de forma calma e sem rigor rítmico. Com o trompete foi seguido o mesmo processo, em simultâneo com o professor estagiário, o aluno tocou o baixo e depois a melodia tranquilamente, apenas como forma de ativar o contacto com o instrumento.

A peça selecionada para a audição foi *Andantino et Allegro* de Jean Kaufmann, que já tinha vindo a ser trabalhada desde o segundo período. Antes de ser feita uma passagem integral a tocar foi pedido ao aluno uma breve revisão da obra primeiro a solfejar e depois a cantar com o mestrando a tocar ao mesmo tempo. Com o instrumento

foram limadas algumas passagens já assinaladas onde o aluno tinha mais dificuldades e seguiram-se duas execuções corridas da peça, primeiro sem e depois com o acompanhamento áudio disponível no *Youtube*²⁶.

Na fase final da aula foi sugerido tocar as duas canções do projeto de investigação trabalhadas com o aluno em jeito de audição, primeiro *A Pomba* e depois *Menina estás à janela*, para cantar a melodia numa primeira vez e improvisar livremente na repetição em ambas. A cantar sozinho acabou por se retrair e a melodia fugia das notas certas, mas nas repetições improvisadas foi notório o desenvolvimento do discurso a seguir a linha do baixo, mas com alguns apontamentos da melodia. Destacam-se também melhorias na qualidade do som e na mudança entre as notas.

4.1.7. Aluno D

O Aluno D, com 11 anos, frequentou o 2º Grau do Ensino Básico em regime Integrado. As suas horas letivas decorriam às terças-feiras de manhã e nas quartas-feiras ao início da tarde partilhava o bloco com o aluno C.

No início do ano letivo foi elucidado pelo professor cooperante acerca do contexto da PES, que iria contar com a presença do estagiário enquanto ouvinte na maioria das aulas, havendo também momentos para prática educativa por parte do mestrando para a sua própria avaliação ao longo do ano.

O aluno sempre apresentou um perfil bem-disposto e extrovertido, com gosto pelo trompete e curioso com a sua exploração, no entanto demonstrou frequentemente alguma irregularidade no estudo individual. As aulas iniciavam normalmente com um aquecimento dividido em duas etapas, começando com exercícios de ativação apenas com o bocal, tentando abranger gradualmente o maior registo possível do grave ao agudo, sempre por imitação e em alternância com o professor ao piano para uma melhor referência auditiva. Seguindo para o trabalho com o trompete o conteúdo e duração eram variáveis, podendo passar por exercícios de flexibilidade e articulação ou apenas trabalho técnico em torno de escalas maiores em função dos objetivos a trabalhar posteriormente

²⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6rEZnyJII0Y>.

nos estudos e peças. Nesta primeira parte das aulas, o aluno demonstrou constantemente uma boa capacidade de resposta ao que era proposto, tanto a nível técnico como auditivo.

Relativamente aos estudos e peças, sobressaíam algumas dificuldades na leitura, principalmente ao nível rítmico. Estas eram resolvidas por norma através de imitação e não por descodificação da notação musical. Entre aulas, o trabalho individual foi inconstante o que levou a mais tempo para montar o repertório ou para executá-lo sem erros.

Na tabela que se segue é apresentado o material didático trabalhado pelo Aluno D, salientando que ao longo do ano letivo iam sendo feitas revisões ao trabalho já desenvolvido.

Tabela 11 - Material Didático Aluno D

	Estudos	Peças
1º Período	Sigmund Hering: <i>Fifty Recreational Studies</i> • Estudos 9-12	
2º Período	Sigmund Hering: <i>Fifty Recreational Studies</i> • Estudos 12-14	Pierre-Max Dubois: <i>Martiniquaise</i>
3º Período	Sigmund Hering: <i>Fifty Recreational Studies</i> • Estudos 14-16	Armando Ghidoni: <i>A Fabulous Day</i>

4.1.8. Aulas lecionadas

O aluno D colaborou em quatro aulas lecionadas pelo professor estagiário, uma no 1º período, duas no 2º período e a última no 3º período.

A primeira aula teve início com um pequeno aquecimento com o bocal junto do piano, emitindo notas longas em torno do Dó central e pequenas sequências até cobrir uma oitava acima e uma abaixo. Nestes exercícios o aluno revelou uma boa noção auditiva dos intervalos e estabilidade na emissão de som.

A prática no trompete começou com um exercício de flexibilidade entre dois harmônicos e até quatro, variando as articulações, em alternância com o professor estagiário. Em seguida foram aplicadas as escalas de Sol maior e Si bemol maior,

tonalidades aplicadas nos estudos a trabalhar mais à frente na aula. Em primeiro lugar, foi proposto tocar cada escala em notas longas todas ligadas, depois numa pulsação mais rápida foram pedidas variações na articulação, entre ligadas duas-a-duas ou duas notas ligadas e duas articuladas.

De acordo com a indicação do professor Daniel Louro, tinha ficado para estudar em casa novamente o estudo número 10 do livro *Fifty Recreational Studies* de Sigmund Hering, por não estar bem consolidado. Antes de tocar, foi proposto começar por dizer o nome das notas a marcar a pulsação e depois a cantar. Foram necessárias algumas repetições até conseguir encaixar o ritmo com os intervalos cantados, mas após a exemplificação do professor foi mais fácil de assimilar. Na primeira vez a tocar não foi imposta nenhuma pulsação, com o propósito de dar a oportunidade ao aluno de conseguir tocar sem erros, podendo adaptar a velocidade nas partes mais difíceis ritmicamente. Numa última passagem do estudo, esta já com pulsação definida, o aluno conseguiu tocar integralmente sem dificuldade.

Seguindo para o estudo número 11 do mesmo livro, o mestrando tocou como exemplo e foi pedido ao aluno que marcasse o compasso quaternário em simultâneo. Numa primeira leitura sobressaiu a dificuldade por vezes em decifrar as notas, geralmente por confundir as linhas ou os espaços no meio da pauta. Para finalizar a aula foi pedido ao aluno uma passagem integral do estudo a tocar juntamente com o professor, numa pulsação lenta e com recomendações do professor cooperante para estudar até à aula seguinte.

As duas aulas seguintes lecionadas pelo mestrando ao aluno D decorreram em semanas consecutivas, com o propósito de pôr em prática a temática da investigação. A primeira teve início com uma breve contextualização do projeto e de que forma se iria interligar a música tradicional portuguesa com outros estilos musicais e a improvisação. Foi realizada uma breve explicação da letra da canção *A Pomba*, juntamente com a entoação da melodia, seguida de uma primeira audição do acompanhamento áudio. O aluno, bastante entusiasmado com a peça, conseguiu assimilar a melodia rapidamente, então foi proposto tocar a mesma no bocal, igualmente com o áudio para iniciar o aquecimento. A anteceder a prática com o trompete foram explicadas brevemente as funções harmónicas e as várias linhas de notas usadas na canção, para depois tocar de acordo com os seguintes passos:

- Tocar as fundamentais de cada acorde;
- Tocar as terceiras e quintas de cada acorde, com o professor a tocar as fundamentais em simultâneo;
- O professor varia entre as terceiras e quintas de cada acorde e o aluno toca as fundamentais e a mesma nota do professor;
- O professor sustém as fundamentais e o aluno toca as terceiras, quintas e sétimas de cada acorde.

Com a aplicação deste processo o aluno foi gradualmente interiorizando a tonalidade o que facilitou a fase seguinte, improvisar livremente com o acompanhamento áudio. Numa primeira vez tocou maioritariamente notas longas, variando entre as fundamentais e as terceiras. Na repetição não variou tanto as notas, mas foi reproduzindo o ritmo da melodia, demonstrando assim que mesmo sem referência, a interiorização da harmonia já o transportava para a melodia.

A etapa seguinte consistiu em replicar a melodia no trompete sem recurso à partitura, apenas através de um processo de repetição por imitação, entre o mestrando e o aluno, começando frase a frase e depois por partes. Neste ponto o aluno teve mais dificuldade em coordenar as posições das notas com o ritmo em swing, a sugestão para resolver esta questão foi tocar o ritmo com a mesma nota algumas vezes até ficar consolidado.

O último exercício da aula foi a execução do tema por três vezes: a primeira a cantar a melodia, a segunda a tocar a mesma no trompete e por fim foi proposto improvisar usando as fundamentais, terceiras e quintas de cada acorde. Aquando da execução da melodia no trompete, o acompanhamento áudio foi colocado numa pulsação mais lenta e o aluno conseguiu tocar sem dificuldade. Na improvisação foi utilizando as notas com as funções harmónicas pedidas com ritmo semelhante ao da melodia.

A aula na semana seguinte teve como planificação continuar a abordagem à improvisação com a canção *A Pomba*. Para começar foi relembrada a melodia da primeira canção com o nome das notas e como aquecimento o aluno reproduziu a mesma no bocal tudo ligado e em seguida com articulações. No trompete foi aplicada a mesma sequência com a melodia seguida de uma revisão harmónica, onde foi proposto o professor estagiário tocar os acordes suspensos ao piano e o aluno tocar livremente cada nota dos mesmos, seguindo a partitura com a harmonia transposta para o trompete em Si bemol.

Juntando o acompanhamento, foi sugerido ao aluno ouvir o mesmo a tentar reproduzir mentalmente a melodia numa primeira vez. Nas duas repetições seguintes da peça tocou a melodia com articulações à escolha e finalizou com uma improvisação livre. Durante o momento criativo destacou-se a utilização de notas de passagem entre notas dos acordes respeitando a mudança dos mesmos e também mais variedade rítmica em relação à aula anterior.

Continuando na matéria em investigação foi mostrada a canção *Dom Solidom*. A abordagem à mesma começou pela audição do acompanhamento áudio com demonstração da melodia e letra pelo mestrando. Em seguida foi transmitida a melodia ao aluno de forma faseada, intercalando entre cantar e tocar numa pulsação mais lenta, de modo a interiorizar mais eficazmente sem recurso a partitura.

Seguindo com o trompete foi aplicada a harmonia utilizando a partitura com as notas discriminadas por função harmónica.

Figura 8 - Dom Solidom- Acordes completos



Nota: Baixo (preto), terceiras (azul), quintas (vermelho), sétimas (verde) e nonas (roxo) de cada acorde.

Juntamente com o áudio foi proposto ao aluno tocar cada linha harmónica enquanto o mestrando tocava outra à escolha. Depois deste exercício, com o propósito de assimilar a harmonia de forma empírica, a aula finalizou com a performance da canção, acompanhada pelo áudio numa pulsação mais rápida, a cantar numa primeira vez e a improvisar livremente nas duas repetições posteriores. As indicações para a improvisação foram que tentasse contruir uma melodia em notas longas na primeira vez, e uma

repetição contrastante com mais foco no ritmo e utilização de técnicas como *flutterzunge* ou trilos.

Na primeira tentativa, ainda um pouco reticente, optou por uma abordagem mais contida em relação à dinâmica e foi realizando alguns dos padrões harmônicos trabalhados anteriormente. Na segunda versão, o aluno revelou a sua criatividade na aplicação do ritmo, com frases estruturadas de acordo com a harmonia e enriquecidas com as técnicas mencionadas, demonstrando o contraste pretendido.

Ao longo do processo de investigação, foi notável a crescente confiança e destreza do aluno nas improvisações. O impacto positivo dos exercícios preparatórios na assimilação da harmonia foi evidente, contribuindo também para o desabrochar da expressão criativa do estudante.

A última aula lecionada pelo professor estagiário ao aluno D, no 3º período, antecedeu a audição final. A sugestão do professor cooperante foi trabalhar a peça para a mesma e no tempo restante aplicar o material do projeto de investigação.

No sentido de rentabilizar o tempo, a primeira parte da aula foi planeada com o propósito de realizar o aquecimento e simultaneamente introduzir a peça *A Fabulous Day* de forma gradual. A proposta começou por tocar a obra por partes com o bocal, em alternância com o professor, sem pulsação definida e com as notas ligadas. Numa segunda vez o aluno tocou integralmente a peça ainda no bocal, numa dinâmica mais baixa e sem pulsação para um maior cuidado com a afinação, mas já com as articulações escritas.

Seguindo para o trompete, foi sugerido tocar a escala de Ré maior juntamente com o arpejo e a escala cromática correspondentes, aplicando diferentes variações de articulação, como forma de introduzir a tonalidade da peça em estudo. O passo subsequente foi cantar a peça com a digitação em simultâneo, aproveitando para um breve descanso dos lábios. Por fim, o aluno tocou a obra do princípio ao fim sem erros em notas ou ritmos, ficando a sugestão do mestrando para dar mais ênfase ao contraste de dinâmicas e ambiente sonoro de cada parte.

A segunda parte da aula teve como propósito rever as duas canções abordadas no período letivo anterior. Começando pela canção *A Pomba*, depois de recordada a letra foi proposto tocar a mesma por três vezes com o acompanhamento áudio: primeiro a cantar, na segunda vez a tocar a melodia e por último foi pedido ao aluno uma improvisação em

torno da melodia, com sugestão para acrescentar as técnicas estendidas aplicadas anteriormente e fazer variações do ritmo livremente. Nesta última, o aluno começou um pouco hesitante, mantendo-se inicialmente próximo da melodia original fazendo pequenas variações rítmicas. Após os primeiros compassos, começou a ganhar confiança e a introduzir algumas técnicas como o *flutter-tonguing* numa nota longa e o glissando²⁷ através do movimento lento dos pistons entre duas notas. À medida que a improvisação progredia, o aluno começou a brincar mais com o ritmo, por vezes antecipando ou atrasando notas em relação à pulsação original, criando pontos de tensão interessantes.

Avançando para a canção *Dom Solidom*, depois de relembrar a letra e a melodia da mesma, foi sugerido repetir a sequência da canção anterior. Junto com o acompanhamento áudio, o aluno cantou na primeira vez e tocou a melodia na seguinte com apoio do professor. Na improvisação da última repetição foi pedido um maior foco na diversidade rítmica e menos quantidade de notas.

No geral, a execução demonstrou uma crescente compreensão da música e predisposição para experimentar e arriscar. Houve um momento particular em que utilizou uma série de *staccatos* rápidos para contrastar com a fluidez da melodia original, uma ideia que tinha sido abordada no primeiro contacto com a música cerca de três meses antes.

Ao longo da investigação, o aluno demonstrou um desenvolvimento notável da sua criatividade, com progressos significativos em termos de confiança e expressividade na execução musical. Estes avanços foram particularmente evidentes durante as fases de improvisação, onde a sua capacidade de exploração sonora e interpretação pessoal se destacou de forma mais explícita.

²⁷ Glissando é um termo de origem italiana que significa deslizar. Na música, o Glissando é uma técnica utilizada para produzir um efeito sonoro caracterizado por um deslizamento suave e contínuo entre duas notas, em movimento ascendente ou descendente.

4.1.9. Aluno E

A frequentar o 3º Grau em regime integrado, as aulas do aluno E decorreram às terças-feiras de manhã de forma individual e nas quartas-feiras à tarde partilhava o bloco com o aluno F. Nas aulas coletivas o conteúdo era maioritariamente exercícios de técnica base em conjunto, no entanto o mestrando, por motivos de incompatibilidade horária, nem sempre conseguiu estar presente.

A estrutura das aulas de terça-feira iniciava pelo aquecimento apenas no bocal com recurso ao piano, tentando gradualmente cobrir o maior registo possível. Já no trompete, em função também das dificuldades nos estudos/peças, os exercícios pretendiam agilizar a flexibilidade na mudança entre registos, alternando também as articulações ou escalas e variações, de forma a dominar as diversas tonalidades e ainda tornar a digitação mais rápida e clara. Ao longo do ano, para além das aulas lecionadas, o mestrando ficou a cargo de realizar alguns destes momentos iniciais da aula, aos quais o aluno foi respondendo da melhor maneira e obteve resultados bastante notórios.

O perfil do aluno E sempre se revelou muito introvertido, mesmo com tentativas de diálogo as respostas eram sempre curtas num tom baixinho ou simplesmente com acenos. Alguns traços da sua personalidade refletiam-se na prática do trompete, como o tocar retraidamente e com um curto espectro de dinâmicas, o que por vezes levava a falhas simplesmente por não soprar mais ou não colocar pressão suficiente no ar emitido. Por outro lado, foi um aluno bastante cumpridor no que toca ao estudo regular e consistente. Muitas vezes as partes mais difíceis tecnicamente eram as que solidificavam mais rápido, o que mostra a vontade de superação, porém nas partes mais acessíveis o relaxamento levava à distração e nem sempre ficavam consolidadas da melhor forma.

A tabela que se segue resume os conteúdos, no que diz respeito a peças e estudos, trabalhados pelo aluno durante o ano letivo.

Tabela 12 - Material Didático Aluno E

	Estudos	Peças
1º Período	Sigmund Hering: <i>Fifty Recreational Studies</i> • Estudos 39-50	Désiré Dondeyne: <i>Lune</i>
2º Período	Sigmund Hering: <i>Forty Progressive Studies</i> • Estudos 1-10	Jean-François Michel: <i>Don Quichotte</i>
3º Período	Sigmund Hering: <i>Forty Progressive Studies</i> • Estudos 10-12 Jerôme Naulais: <i>30 Recreational Studies</i> • Estudos 4-8	Vincenzo Bellini: Sound the Gallant Trumpet

4.1.10. Aulas lecionadas

O mestrando teve oportunidade de lecionar quatro aulas ao aluno E, uma no 1º período, duas no 2º período e a última no 3º período.

A primeira aula teve como finalidade a abordagem e prática de exercícios de técnica base. No início foi proposta a emissão de notas longas apenas com o bocal e o piano como referência, começando pelo Dó central e expandindo gradualmente para sequências que abrangiam uma oitava acima e abaixo desta nota. Durante estes exercícios, o aluno demonstrou ter uma boa noção auditiva dos intervalos e uma clara estabilidade na produção sonora.

A prática no trompete começou com um conjunto de exercícios de flexibilidade, aplicados nas sete posições da série de harmônicos do instrumento, entre duas notas e até cinco, variando as articulações de acordo com a exemplificação do professor estagiário.

Em seguida foi sugerido trabalhar alguns exercícios do método para trompete de Jean-Baptiste Arban²⁸, com o objetivo de abordar os conceitos de articulação, som, digitação, dinâmicas e transposição.

Figura 9 - Método para Trompete de J.B. Arban- Exercício 11



Nota: Arban, J. B. (1954). *Complete conservatory method for trumpet*. Carl Fischer.

Começando pelo exercício número 11 da secção “Primeiros Estudos”, na tonalidade de Fá maior foi pedido ao aluno que executasse o mesmo no bocal com o professor estagiário a acompanhar no trompete. Foram dadas indicações para tocar sem articulações e a tentar manter o som homogêneo, com especial atenção à afinação. De seguida, foi sugerido tocar no trompete ainda sem articulações, numa dinâmica confortável o mais baixa possível, com o foco na qualidade do som e na passagem entre

²⁸ Jean-Baptiste Arban (1825-1889) foi um conceituado cornetista e pedagogo francês, reconhecido pelo seu "Grande Método para Cornetim" (1864). Esta obra revolucionou o ensino trompete e outros instrumentos de metal, fornecendo exercícios sistematizados para o desenvolvimento das várias técnicas necessárias para execução. O método de Arban continua a ser uma referência fundamental na pedagogia do trompete, influenciando gerações de músicos e estabelecendo novos padrões de virtuosismo para o instrumento. Informação disponível em: <https://mahlerfoundation.org/mahler/contemporaries/jean-baptiste-arban/>

as notas sem quebras. O aluno correspondeu de imediato ao pretendido, seguiu-se então uma passagem pelo estudo com as articulações escritas e numa dinâmica mais forte.

Posteriormente, com o objetivo de trabalhar a coordenação entre a digitação e diferentes sequências de articulação, foi proposto avançar para o exercício número 47 da mesma secção, característico por alternar entre compassos com sequências de intervalos e outros com partes de escalas por graus conjuntos.

Figura 10 - Método para Trompete de J.B. Arban- Exercício 47



Nota: Arban, J. B. (1954). *Complete conservatory method for trumpet*. Carl Fischer.

Na primeira leitura, sem pulsação definida, a sugestão foi começar por dizer o nome das notas e praticar a digitação em simultâneo. Prosseguindo, a ideia foi intercalar a execução entre professor e aluno, um compasso a cada um, começando o professor com os compassos de sequências intervalares e o aluno com os de graus conjuntos, variando entre tudo ligado e tudo articulado a cada dois compassos, numa pulsação de 80bpm. A prática do estudo desta forma exigiu uma rápida adaptação a diferentes padrões e articulações, mas para além do trabalho técnico o objetivo do exercício foi também

promover competências da prática em conjunto, como a estabilidade do tempo, escuta ativa e sincronização.

De seguida o estudo foi dividido em duas partes, a primeira até ao penúltimo compasso da terceira pauta e a segunda o restante até ao fim.

Começando pela primeira parte, sem alterar a pulsação, foi proposto alternar as articulações entre compassos, o primeiro com as notas todas articuladas de forma curta e no segundo todas ligadas, mantendo a sequência até à pausa de semínima. Na segunda parte, a sugestão consistiu em articular as duas primeiras colcheias e ligar as outras duas em cada grupo de quatro. O aluno correspondeu ao desafio proposto de forma consistente.

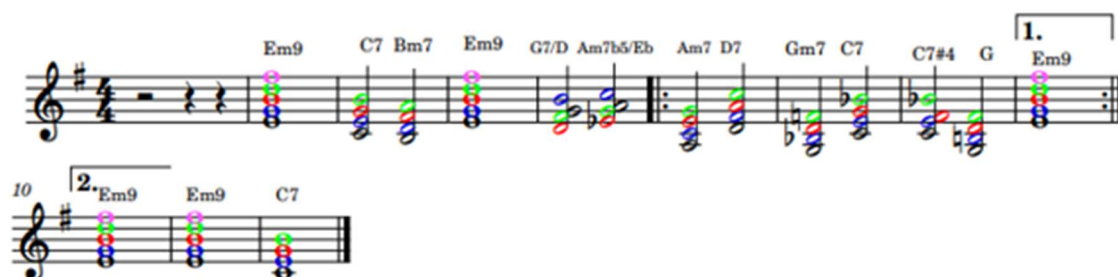
Regressando ao exercício 11, foi pedido ao aluno que o tocasse a transpor no momento uma segunda maior acima, ou seja em Sol maior. Para concluir a aula, foi feito um balanço do trabalho realizado na aula enaltecendo os pontos positivos e os aspetos a melhorar.

As aulas seguintes ocorreram em semanas consecutivas, com o propósito de abordar o material afeto à investigação. A primeira foi iniciada com uma breve explicação do projeto e os seus objetivos.

O trabalho começou a ser desenvolvido com a canção *A Pomba*, sem recurso a partitura, iniciando pela transmissão da letra e melodia a cantar e posteriormente tocada no bocal. Antecedendo a prática no trompete, foi introduzido o acompanhamento áudio, elemento que suscitou uma agradável surpresa no discente. A fase seguinte passou pela execução da melodia no bocal, colocando em prática a digitação no instrumento, em conjunto com o acompanhamento fornecido. Na transição para o trompete, o estudante tocou a melodia sem pulsação definida numa primeira vez e na seguinte não apresentou dificuldades em tocar junto com o acompanhamento.

A próxima etapa consistiu na introdução do conceito de improvisação, começando com uma breve conversa acerca do seu papel ao longo da história da música, em que contextos foi sendo aplicado e de que forma. O aluno demonstrou estar recetivo e interessado em saber mais sobre o tema e no seguimento foi apresentada a partitura com os acordes desconstruídos da música abordada.

Figura 11 - A Pomba - Acordes completos



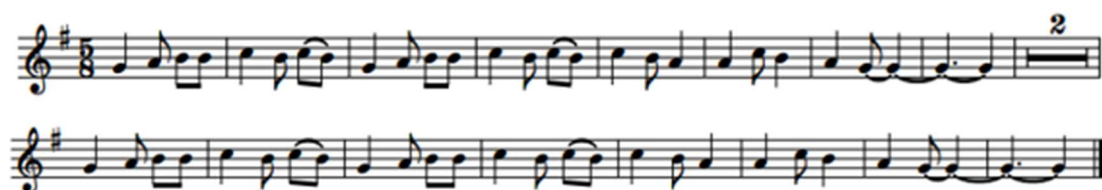
Nota: Fundamentais (preto), terceiras(azul), quintas (vermelho), sétimas (verde) e nonas (roxo).

A prática teve como ponto de partida o recurso ao piano, de modo a obter uma melhor percepção auditiva de cada acorde arpejado, enquanto o aluno tocava simultaneamente no trompete. No passo seguinte foi proposto ao aluno tocar uma nota diferente em cada tempo, escolhidas de acordo com a sequência dos acordes, com a intenção de construir uma melodia acompanhado pelo áudio. O resultado foi uma linha composta maioritariamente por notas da linha do baixo, terceiras e quintas, com alguma aproximação à melodia original, o que demonstrou já alguma intuição harmónica.

A última tarefa da aula foi uma performance da peça com três repetições: a primeira a cantar com letra, a segunda a tocar a melodia no trompete e para finalizar uma improvisação livre. O aluno correspondeu muito bem ao exercício proposto, sem dificuldades nas duas primeiras repetições e na última construiu uma linha melódica próxima da original, mas mais variada ritmicamente e num registo mais alargado.

Na semana seguinte, como aquecimento foi lembrada a música trabalhada na aula anterior, primeiro apenas com o bocal e depois no trompete. O aluno ainda tinha a peça bem presente na memória, então foi proposto avançar para a canção *Vai-te embora ó Papão*.

Figura 12 - Vai-te embora ó Papão- Melodia



O processo começou com uma contextualização da letra e demonstração da melodia, desta vez com recurso à partitura. Esta opção prendeu-se pelo facto de a música estar escrita em compasso misto de 5/8 (3+2) e ser mais fácil de explicar visualmente. A etapa seguinte passou por algumas repetições a cantar com o acompanhamento áudio, de forma a interiorizar tanto o ambiente harmónico como a pulsação irregular.

Antecedendo a prática no instrumento, foi proposto tocar a melodia no bocal sem articulações, com as posições em simultâneo e de seguida da forma como estava escrita. Avançando para o trompete, foi sugerido tocar sem pulsação definida numa primeira vez. Após algumas repetições o aluno conseguiu tocar sem dificuldade já acompanhado pelo áudio, com o tempo a 150bpm a colcheia.

Consequentemente, foi apresentada a pauta com todas as notas que constituem a harmonia construída para a obra.

Figura 13 - Vai-te embora ó Papão- Acordes completos



Nota: Fundamentais (preto), terceiras(azul), quintas (vermelho) e sétimas (verde).

A estratégia utilizada para assimilar a harmonia de forma gradual consistiu numa sequência de repetições das linhas de cada função harmónica, com o discente e o professor a tocar duas diferentes ao mesmo tempo no instrumento, sem acompanhamento, pela seguinte ordem de variações:

- O professor tocou o baixo e o aluno a melodia;
- O professor tocou o baixo e o aluno a linha das terceiras;
- O professor tocou o baixo e o aluno a linha das quintas;
- O professor tocou o baixo e o aluno a linha das sétimas;
- O professor tocou a linha das terceiras e o aluno a das sétimas.

O processo culminou numa improvisação livre sem partitura, mas com o acompanhamento áudio, onde o aluno demonstrou que o ouvido já o encaminhava intuitivamente para outras linhas para além da melodia e do baixo.

A sugestão para concluir a aula integrou a performance da peça em três repetições: a primeira a cantar com letra, a segunda a tocar a melodia no trompete e para finalizar uma improvisação alternada entre o professor e o aluno, em jeito de pergunta-resposta. O aluno correspondeu a todas as tarefas propostas, podendo destacar na última improvisação a forma como conseguiu responder ritmicamente às frases do professor, mas com as notas a acompanhar as mudanças harmónicas.

A última aula lecionada pelo aluno estagiário decorreu no terceiro período, a duas semanas da audição final. A sugestão do professor cooperante foi trabalhar a peça *Sound the Gallant Trumpet* de Vincenzo Bellini, selecionada para a mesma, e dedicar o tempo restante ao material da investigação.

O aquecimento iniciou com uma passagem da peça apenas com o bocal, com as notas todas ligadas, sem pulsação definida e com a digitação ao mesmo tempo. O objetivo deste exercício foi fazer uma revisão da obra e preparar a embocadura de forma gradual para a exigência física requerida.

A prática com o trompete começou com alguns exercícios em torno da escala de Si bemol Maior, tonalidade da peça em questão, passando pelo arpejo e escala cromática com sequências de articulações variadas. Voltando à peça, antecedendo a sua execução integral foram revistas algumas passagens isoladas tecnicamente mais difíceis. Em geral o aluno teve uma boa prestação e demonstrou que com a abordagem repartida entre o bocal, posições e só depois a tocar no instrumento consegue um resultado mais consolidado.

Aproveitando os últimos dez minutos da aula para o material da investigação foi pedida uma performance corrida das duas canções trabalhadas anteriormente com o aluno, de forma a apurar o que ainda estava presente. Começando com *A Pomba e Vai-te embora ó Papão* em seguida, foi sugerido três repetições para cada: uma a cantar, outra a tocar a melodia e a última repetição dedicada à improvisação. O aluno ainda se recordava bem de ambas e conseguiu tocar sem dificuldades. Nas secções improvisadas foi notória a crescente desinibição a tocar, com frases mais variadas ritmicamente e menos presas à melodia original.

Na conclusão da aula o aluno E afirmou ter gostado muito do repertório abordado no projeto de investigação e que a desconstrução da improvisação foi uma experiência que o deixou mais motivado para a prática do instrumento.

4.1.11. Aluno F

O aluno F frequentou o 4º Grau em regime integrado, as suas aulas ocorriam às terças-feiras de manhã e às quartas-feiras partilhava com o aluno E na parte da tarde.

Por norma às terças-feiras o aluno chegava antecipadamente à escola, portanto antes da aula já tinha sido feita a parte inicial do aquecimento. Na aula, o trabalho poderia começar logo com estudos ou peças e ao longo da execução eram incluídos alguns exercícios técnicos específicos para ajudar em certas passagens das mesmas.

O aluno mostrou sempre um bom nível de domínio do instrumento e das competências de formação musical, desenvolvidos pelos hábitos de estudo regular. Um aspeto em relação à sua personalidade, sinalizado pelo professor cooperante, era alguma falta de confiança nas suas capacidades técnicas, duvidava que fosse capaz de executar o material proposto. No entanto demonstrou ser muito disciplinado tanto na concretização das tarefas pedidas como na organização do seu material, tendo obtido resultados muito positivos ao longo do ano. Na tabela que se segue é exposto o conjunto de estudos e peças que o aluno F executou durante o ano.

Tabela 13 - Material Didático Aluno F

		Peças
1º Período	Sigmund Hering: <i>Forty Progressive Studies</i> • Estudos 12-26	Hale A. VanderCook: <i>Centaurus</i>
2º Período	Sigmund Hering: <i>Forty Progressive Studies</i> • Estudos 27-35	Jean-François Michel: <i>Petite Suite</i>
3º Período	Jerôme Naulais: <i>30 Recreational Studies</i> • Estudos 1-2	Guillaume Balay: <i>Petite Pièce Concertante</i>

4.1.12. Aulas lecionadas

O mestrando teve oportunidade de lecionar três aulas ao aluno F, uma em cada período do ano letivo.

A primeira aula teve início com um exercício de aquecimento no bocal, composto por pequenas sequências de 3 a 5 notas da escala de Dó maior, junto do piano como exemplo. Ainda só com o bocal, foi proposto ao aluno ler e tocar o exercício número 17 do “Método para Trompete” de J. B. Arban, com a referência prévia do professor no trompete.

Figura 14 - Método para Trompete de J.B. Arban- Exercício 17



Nota: Arban, J. B. (1954). *Complete conservatory method for trumpet*. Carl Fischer.

No trompete foi sugerido tocar três vezes o exercício, começando por executar tudo ligado nos dois primeiros compassos, sequência de graus conjuntos e nos dois seguintes, arpejo ascendente e descendente, tocar tudo articulado, mantendo o modelo até ao final. A repetição foi realizada de forma inversa. Como última vez, foi proposto aumentar a pulsação e tocar em cada compasso as duas primeiras notas ligadas e as outras duas articuladas. O aluno demonstrou ter bom domínio técnico e correspondeu rapidamente ao que foi pedido.

Avançando para o material da investigação, foi feita uma explicação das componentes do projeto e de que forma se iria interligar a música tradicional portuguesa com várias sonoridades e a improvisação. A primeira canção abordada foi *A Pomba*, depois de uma primeira leitura da partitura com letra e melodia entoada, o mestrando demonstrou a junção com o acompanhamento áudio. O discente ficou bastante entusiasmado com a sonoridade diferente do habitual e conseguiu assimilar rapidamente a melodia a cantar e no trompete.

Em seguida foi apresentada a partitura com a harmonia e as notas de cada acorde discriminadas por função harmónica. A sugestão prendeu-se em tocar com o áudio a linha do baixo, a das terceiras e por último a das quintas, tendo em mente o objetivo de interiorizar gradualmente a tonalidade. Continuando o exercício foi pedido ao aluno para variar entre duas notas de cada acorde à sua escolha, com indicação para não repetir nenhuma dentro do mesmo compasso.

A última etapa planeada para a aula foi uma performance da peça com três repetições: a primeira a cantar com letra, a segunda a tocar a melodia no trompete e para finalizar uma improvisação livre. O aluno cantou e tocou a melodia sem dificuldades, na última repetição construiu frases ritmicamente próximas da original, mas com notas distintas e no fim acabou por ficar ainda bastante satisfeito com o resultado e com a liberdade interpretativa conferida na improvisação.

A segunda aula planificada pelo aluno estagiário começou com a utilização da canção *A Pomba* como recurso para os exercícios iniciais. O aluno F tocou a melodia no bocal, seguindo a referência auditiva do trompete executada pelo professor. De seguida foi sugerido tocar a linha do baixo, composta por semibreves e mínimas, para iniciar a prática com o instrumento, juntamente com o acompanhamento áudio e o professor a tocar a melodia.

Seguindo a mesma linha harmónica, foi proposto ao aluno um exercício de improvisação rítmica, com possibilidade de explorar diferentes padrões rítmicos apenas respeitando a mudança das notas junto com o áudio. O estudante pôs em prática pequenas células rítmicas como semínimas e colcheias em swing, o que refletiu a assimilação eficaz do estilo. Para finalizar esta secção da aula, foi sugerido um exercício de diálogo musical através da improvisação livre em formato pergunta-resposta entre o professor e o aluno, um compasso a cada, permitindo desenvolver a interação musical e a capacidade de resposta momentânea.

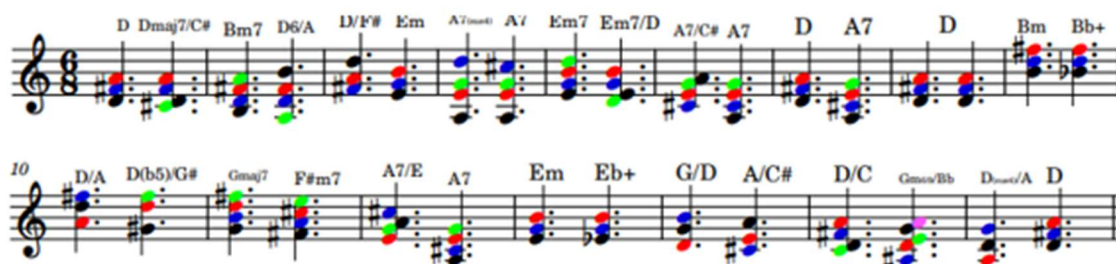
A etapa seguinte da aula passou pela utilização da canção *Regadinho*, em primeiro apenas a melodia cantada com letra e depois a junção com o acompanhamento áudio.

Figura 15 - Regadinho- Melodia



O aluno gostou bastante da música, particularmente por ter um ambiente sonoro que descreveu como “alegre” e “dançável”. Conseguiu assimilar rapidamente a melodia, após algumas repetições em diferentes pulsações, tanto a cantar como a tocar. Foi então proposto uma série de exercícios para aprofundar a harmonia, utilizando a partitura com os acordes completos.

Figura 16 - Regadinho- Acordes completos



Nota: Fundamentais (preto), terceiras(azul), quintas (vermelho), sétimas (verde) e nonas (roxo).

Na primeira abordagem o aluno tocou cada acorde arpejado enquanto o professor susteve as fundamentais, sem o acompanhamento áudio, de forma a promover a

assimilação da tonalidade sem rigor de tempo. Para uma melhor compreensão da relação entre as vozes foi proposto colocar em prática duas linhas harmônicas em simultâneo, pela seguinte ordem:

- O professor tocou as fundamentais e o aluno as terceiras;
- O professor tocou as fundamentais e o aluno as quintas;
- Observação de como estas notas se complementam e enriquecem a sonoridade fundamental;
- O professor tocou as fundamentais e o aluno outra nota à escolha, mas explorando diferentes padrões rítmicos;
- O professor tocou a linha do baixo e o aluno duas notas diferentes em cada tempo com o objetivo de criar motivos melódicos.

Para concluir a aula a sugestão foi tocar a peça duas vezes com o acompanhamento áudio, na primeira a melodia e na segunda um solo improvisado pelo aluno. Os resultados desta última prestação foram maioritariamente motivos rítmicos em torno da melodia e do baixo. O aluno executou de forma exímia cada exercício proposto, com uma evolução notória no domínio das canções e respetiva tonalidade, consequentemente também na utilização do trompete enquanto meio de expressão e criação através da improvisação.

A última aula lecionada pelo mestrando ao aluno F, decorreu no último período do ano letivo, a duas semanas da audição final. Com esse propósito o professor cooperante sugeriu dedicar a primeira parte da aula à peça *Petite Pièce Concertante* de Guillaume Balay e utilizar o tempo restante com o material do projeto de investigação.

A abordagem inicial centrou-se numa passagem da peça no bocal, de forma relaxada numa dinâmica mais baixa e com especial atenção à afinação de cada frase. Foi ainda proposto tocar as notas ligadas ou em *tenuto*, sem rigor na pulsação e praticar simultaneamente a coordenação com os dedos. Este trabalho preliminar serviu dois propósitos: possibilitou uma revisão eficaz da obra e permitiu que a parte muscular dos lábios se adaptasse gradualmente ao esforço necessário para a execução da mesma.

Para iniciar a prática no trompete foi proposto tocar a escala de Lá bemol maior, tonalidade da peça em questão, primeiro tudo ligado e depois com articulações variadas. De seguida foram revistas algumas passagens isoladas da peça, tecnicamente mais difíceis, e por fim uma execução integral da obra. O discente apresentou resultados notáveis, evidenciando que a fragmentação do estudo em três fases distintas, iniciando

com a prática no bocal, seguida do trabalho de digitação e culminando na execução com o instrumento completo, favoreceu uma aprendizagem mais estruturada e permitiu alcançar uma performance mais sólida e consistente.

A segunda parte da aula teve como objetivo realizar uma performance das duas canções aplicadas nas aulas anteriores. Começando pela *A Pomba*, foi sugerido dividir a execução em três fases: inicialmente, cantar a melodia, de seguida tocar a mesma e por fim realizar uma improvisação conjunta entre o professor e o aluno, dois compassos a cada, em estilo pergunta e resposta. No final o professor destacou na prestação do aluno a fluência na condução melódica e a coesão dos motivos de resposta.

Avançando para a canção *Regadinho*, a proposta seguiu a mesma estrutura da canção anterior: inicialmente o aluno cantou a melodia para interiorizar a estrutura, em seguida tocou a melodia com precisão, e por fim realizou duas repetições de improvisação de acordo com a indicação do professor. Na primeira enfatizou mais o ritmo, explorando as acentuações da composição, e a segunda com uma abordagem mais melódica, desenvolveu variações sobre os motivos originais com linhas mais fluídas.

O aluno F expressou grande interesse pelo projeto desde o primeiro momento, revelando-se surpreendido com a desconstrução da harmonia das músicas tradicionais como recurso para a improvisação. Destacou ainda as possibilidades criativas que a metodologia proporcionava e que essa abordagem tornava a música mais dinâmica e pessoal.

4.1.13. Aluno G

O aluno G com 17 anos, frequentou o 3º ano do Curso Profissional de Instrumentista de Sopros e Percussão, equivalente ao 12º ano de escolaridade. O seu horário era composto por dois blocos à terça-feira de manhã e outros dois à quarta-feira no mesmo período. O trabalho desenvolvido foi ao encontro dos objetivos do aluno, que se encontrava a preparar repertório habitualmente pedido para provas de acesso ao ensino superior e ainda para a Prova de Aptidão Artística, a fim de concluir o curso no final do ano letivo.

Um aspeto que o aluno demonstrou ter mais dificuldade era manter a consistência e a qualidade do som nos vários registos, sendo que no registo agudo essa lacuna era mais acentuada. Muitas vezes esses problemas surgiam apenas por barreiras psicológicas, por exemplo, no contexto de uma peça com uma nota mais aguda, que no estudo individual sempre falhou e que cada vez que tinha de ser tocada era um momento de suplício, inevitavelmente na performance a memória muscular e o pensamento eram direccionados para o erro. Posto isto, a estratégia passou em grande parte por trabalhar essas passagens de forma gradual fora do contexto da peça, dando primazia ao conforto e à criação de sensações positivas a tocar. A ideia seria que com o tempo essa imagem negativa e desconfortável das passagens se fosse desvanecendo ou que pelo menos não afetasse a execução do resto da obra.

A nível mecânico o foco foi tentar tornar mais rápida e clara a digitação, através de exercícios técnicos nas várias tonalidades com articulações alternadas. Um problema geral dos trompetistas são as posições que envolvem o terceiro pistom, em que é usado o dedo anelar da mão direita, que naturalmente tem menos mobilidade que o do meio e o indicador. Torna-se então necessário algum trabalho de coordenação para que os dedos se movam simultaneamente e com a mesma pressão quando requeridos.

Outro ponto em que se notou diferença foi no espectro de dinâmicas, inicialmente o aluno não variava muito do som pequeno e sempre algo retraído. Ao longo do ano, foram sendo feitos alguns exercícios de alargamento da coluna de ar e de controlo da emissão, de forma a alcançar novos limites, que com o tempo levassem a um leque de dinâmicas bem mais abrangente. No geral o aluno evoluiu significativamente ao longo do ano, terminando com uma melhor destreza e domínio técnico e consequentemente uma interpretação mais livre e musicalmente enriquecida.

Na tabela seguinte estão expostos os conteúdos que o aluno trabalhou durante o ano letivo.

Tabela 14 - Material Didático Aluno G

	Estudos	Peças
1º Período	Johannes Brahms: <i>12 Etudes for Trumpet</i> <ul style="list-style-type: none"> Estudos 1-6 Jean-Baptiste Arban: <i>Études Caractéristiques</i> <ul style="list-style-type: none"> Estudos 8-10 	Anne Victorino d'Almeida: <i>Jazzy End</i> Joseph Haydn: <i>Trumpet Concerto</i> (1º andamento)
2º Período	Oskar Bohme: <i>24 Melodic Studies</i> <ul style="list-style-type: none"> Estudos 7-8 Narcisse Bousquet: <i>36 Studies for the Cornet</i> <ul style="list-style-type: none"> Estudos 1-4 	André Jolivet: <i>Air de Bravoure</i> Paul Hindemith: <i>Sonata for Trumpet and Piano</i>
3º Período	John Shoemaker: <i>Legato Etudes for Trumpet</i> <ul style="list-style-type: none"> Estudos 1-3 Vassily Brandt: <i>34 Orchestral Studies for Trumpet</i> <ul style="list-style-type: none"> Estudo 1 	Oskar Bohme: <i>Trumpet Concerto</i> Gustav Mahler: <i>Blumene</i>

4.1.14. Aulas lecionadas

Por se tratar de um ano decisivo para o futuro do aluno, com todas as exigências programáticas e o processo de resolução de algumas questões técnicas, foi acordado antecipadamente que nas aulas lecionadas pelo mestrando não iriam ser aplicados os conteúdos em estudo pelo próprio, de forma a não divergir do trabalho em curso.

Na primeira aula, ainda no 1º período, foi realizado apenas trabalho de técnica base. A planificação teve início apenas com o bocal e com recurso ao piano, durante cerca de 5 minutos foram executados alguns exercícios intervalares de maneira relaxada, tentando abranger o maior registo possível, mas sem que o discente exercesse cada vez mais pressão do bocal contra os lábios.

No instrumento foram feitos alguns exercícios de flexibilidade do método *Lip Flexibilities* de Bai Lin²⁹, que o aluno já tinha vindo a trabalhar, primeiro com duas notas e gradualmente até sete harmónicos, variando também a velocidade e as articulações. A finalidade prendeu-se com tornar a mudança entre as notas o mais limpa e natural possível, tentando ter a mesma qualidade de som nos vários registos. Os exercícios foram postos em prática a uma pulsação de 60 bpm e através da exemplificação do professor estagiário, com paragem para análise da prestação.

Figura 17 - Lip Flexibilities- Exercício nº 1



Nota: Bai Lin (1996). *Lip Flexibilities*. Balquhadder Music.

Em seguida foi feita uma passagem pelos estudos 1 e 2 do método *Technical Studies for the Cornet* de Herbert L. Clarke³⁰, cujo objetivo é trabalhar a digitação. Para a execução dos mesmos, o autor do método recomenda que se toque em *pianíssimo* e de forma suave, para que os lábios se mantenham frescos e diz também que “é como um médico receitar três gotas de um medicamento que vai-te curar, enquanto uma colher inteira vai-te matar”.

O primeiro estudo consiste em sequências cromáticas com movimento ascendente e descendente entre um intervalo de 4ª aumentada, cuja finalidade é desenvolver a digitação em todas as tonalidades e cobrir o registo do trompete desde o Fá# na 3ª linha

²⁹ Bai Lin nasceu em 1935 em Qiqihar, China. Foi professor de Trompete e coordenador do departamento de Sopros e Percussão no Central Conservatory of Music em Beijing. O método *Lip Flexibilities* é composto por pequenos exercícios com o objetivo de melhorar a flexibilidade, dos mais básicos aos mais avançados, reconhecido no meio como um dos mais completos. Informação retirada de <https://canadianbrassstore.com/lip-flexibilities-for-all-brass-instruments-by-bai-lin/>.

³⁰ Herbert L. Clarke (n.1867- m.1945) foi um dos mais conceituados cornetistas americanos do seu tempo. Trabalhou também como maestro, compositor e professor, legado que permanece até aos dias de hoje como é o caso do *Technical Studies for the Cornet*, publicado em 1912 ainda é utilizado por grande parte dos trompetistas em todo o mundo como forma de melhorar a técnica. Informação disponível em https://en.wikipedia.org/wiki/Herbert_L._Clarke.

suplementar inferior até ao Dó na 2ª linha suplementar superior. Neste exercício também foram incluídos outros dois objetivos, como trabalhar o *stacatto* duplo articulando a pensar nas sílabas *tu-ku* ou *da-ga*, tendo consciência do local de colocação da língua e tentando perceber a diferença na definição das notas mediante a articulação usada. Já com o exercício tecnicamente dominado em certas tonalidades, foi proposto um desafio para testar a coluna de ar. O mesmo consistiu em realizar numa só respiração uma sequência de três repetições do exercício, a primeira tudo ligado, a segunda em *stacatto* simples e uma terceira em *stacatto* duplo. Para tal, foi pedido que o aluno fizesse uma boa inspiração em quatro tempos e que pensasse, durante a execução, em tocar o mais piano e relaxado possível, focando apenas no controlo da emissão do ar. As tonalidades mais graves mostraram ser mais difíceis de concluir a sequência apenas com uma respiração, por ser necessário mais ar, mas a partir do registo médio foi possível concretizar o objetivo.

Figura 18 - Technical Studies for the Cornet- First Study



- Ligar duas e articular as outras duas em cada quatro e na repetição inverter a ordem;
- Articular a primeira de cada quatro e na repetição articular a última.

O aluno sentiu mais dificuldade nos exercícios em Ré b maior e Fá # maior por serem as tonalidades em que o dedo anelar é mais utilizado, tornando-se mais difícil de coordenar. Foram aplicadas pelo menos duas variações em cada tonalidade com boa resposta por parte do aluno.

Figura 19 - Technical Studies for the Cornet- Second Study



Nota: Clarke, H. L. (1912). *Technical Studies for the Cornet*. L. B. Clarke.

Na conclusão da aula, como forma de relaxamento dos lábios, foi proposto fazer o exercício número 3 do método *Warm-Ups and Studies* de James Stamp.³¹ Apesar de ser um método desenvolvido para o início da rotina de estudo, foi opção do mestrando aplicar o exercício no final por incluir notas pedais³². Para tocar estas notas é necessário que a embocadura esteja completamente relaxada, mais aberta que o normal e com uma vibração mais lenta, fazendo como que uma massagem aos lábios, ajudando assim na reestruturação dos mesmos.

³¹ James Stamp (n.1904- m.1985) foi um reconhecido trompetista e professor americano. Ocupou durante 17 anos o lugar de 1º trompete na Minneapolis Symphony Orchestra e mais tarde mudou-se para Hollywood para tocar em filmes e programas de televisão. Quando passou a dedicar mais tempo ao ensino ficou famoso por ajudar a resolver problemas de alunos de todos os níveis, com o seu método de ensino presente no livro *Warm-Ups and Studies*. Retirado de: <https://www.editions-bim.com/composers/james-stamp>.

³² N.a. Notas pedais no trompete é o nome usado para as notas abaixo do Fá#2, que já não fazem parte da extensão do instrumento.

Figura 20 - Warm-Ups and Studies- 3



Nota: Stamp, J (2000). *Warm-Ups and Studies for Trumpet and other Brass Instruments*. Editions Bim.

O aluno teve algumas dificuldades na afinação das notas pedais, por serem ajustadas apenas com a vibração dos lábios e por ser necessário ter uma referência auditiva dos intervalos anteriores, sem intervenção da digitação. Houve melhorias após algumas repetições e a sensação descrita pelo aluno foi de rejuvenescimento dos lábios.

Em jeito de conclusão da aula foi feito um breve resumo da mesma e juntamente com os aspetos a melhorar foram deixadas algumas sugestões para a prática dos exercícios.

A segunda aula, no final do 2º período, ocorreu numa fase em que se aproximavam as provas de acesso ao ensino superior. Com este propósito foi feita uma passagem no 1º andamento do *Concerto para Trompete em Mi bemol maior* de Joseph Haydn³³. Como introdução houve uma conversa acerca da obra e a razão de ser uma das mais emblemáticas do repertório para trompete, com espaço também para partilha do testemunho pessoal do mestrando no contexto universitário.

O aluno já tinha feito o aquecimento previamente, portanto tocou integralmente o 1º andamento sem cadência e depois foi feita uma revisão por secções. A tentativa foi não interferir com o trabalho em desenvolvimento pelo professor cooperante junto do estudante, nomeadamente em questões estilísticas e de interpretação da obra, então foram

³³ Joseph Haydn (n.1732- m.1809) impulsionou Anton Weidinger (n.1767- m.1852), um virtuoso trompetista da corte de Viena, a desenvolver, entre 1793 e 1796, a primeira trompete com orifícios e chaves capaz de reproduzir a escala cromática em toda a sua extensão sonora. Foi para este instrumento que Haydn escreveu, em 1796, o Concerto para Trompete e Orquestra em Mi bemol maior, uma das mais populares e significativas obras para trompete e orquestra, tendo sido estreada em Viena a 28 de março de 1800. Informação disponível em <https://gulbenkian.pt/musica/videos/concerto-para-trompete-de-haydn/>.

trabalhadas apenas algumas passagens tecnicamente mais difíceis como é o caso do exemplo seguinte.

Figura 21 - Excerto do 1º andamento do Concerto para Trompete em Mi bemol maior



Nota: Exemplo de um excerto do 1º andamento do *Concerto para Trompete em Mi bemol maior* de Joseph Haydn. Edição de domínio público transposta para trompete em Sib por S. S. Ellis, disponível em: [https://imslp.org/wiki/Trumpet_Concerto_in_E-flat_major,_Hob.VIIe:1_\(Haydn,_Joseph\)](https://imslp.org/wiki/Trumpet_Concerto_in_E-flat_major,_Hob.VIIe:1_(Haydn,_Joseph))

O excerto em questão representa um bom desafio para a generalidade dos trompetistas por várias razões, como o número de notas em relação à pulsação que vinha anteriormente, 105-110bpm, a dificuldade de tocar o registo agudo já com algum desgaste físico pelo decorrer da peça ou a estabilização de um *tempo* que seja confortável para a execução da passagem sem que se torne demasiado lenta ao ponto de descaracterizar a parte anterior.

Em relação às articulações as opções podem variar dependendo da edição. O professor cooperante e o aluno optaram para esta passagem, em cada grupo de quatro semicolcheias, ligar as duas primeiras e articular as outras duas. De forma a atenuar certos complexos em torno do excerto foram realizadas algumas variações da passagem pela seguinte ordem:

1. Tocar o excerto na 8ª abaixo, tudo ligado e em *pianíssimo*, com o objetivo de trabalhar a mecânica e tocar sem esforço;
2. Alternar as articulações: ligadas de quatro em quatro, ligadas de duas em duas, separar apenas a primeira nota de cada grupo de quatro e depois articular só a última;

3. Tocar a passagem transposta em todas as tonalidades maiores desde a 8ª abaixo até à 8ª escrita.

A proposta seguinte foi tocar o excerto na tonalidade escrita em alternância com o professor estagiário, com indicação para continuar a fazer a digitação nos momentos em que não toca, dividindo pelos seguintes passos:

1. O aluno toca a primeira nota de cada quatro enquanto o professor toca as outras três ligadas, depois inverte;
2. O aluno toca as duas primeiras notas de cada quatro ligadas enquanto o professor toca as restantes igualmente ligadas, depois inverte;
3. O aluno toca as duas primeiras notas de cada quatro articuladas enquanto o professor toca as restantes da mesma forma, depois inverte;
4. Com a articulação pretendida, duas ligadas e duas articuladas em cada grupo de quatro notas, o aluno toca os fragmentos do 1º e 3º tempos dos compassos e o professor os do 2º e 4º tempos, depois inverte;
5. Execução da passagem integral na velocidade escolhida pelo aluno.

Os vários passos foram postos em prática numa pulsação mais lenta para ser feita uma análise cuidada de cada um, com especial atenção na homogeneidade do som e na consistência da articulação. Durante a execução dos exercícios foi também tido em conta o descanso entre repetições para não desviar do objetivo principal, criar sensações confortáveis a nível muscular e retirar o máximo possível de tensão do bocal contra os lábios. O processo obteve resultados muito positivos, com o aluno a conseguir executar a passagem de forma clara e já com o foco na intenção musical a sobrepor-se às preocupações técnicas. Concluindo com os aspetos a melhorar, foi consensual que o tipo de pensamento na execução das notas mais agudas deve ter a mesma naturalidade do registo médio e que a velocidade na passagem deve ir aumentando gradualmente, foi por fim sugerido a aplicação dos mesmos passos noutros pontos da obra.

Na conclusão da aula, à semelhança da primeira, propôs-se a realização do exercício número 3 do método *Warm-Ups and Studies* de James Stamp, que inclui notas pedais, como forma de relaxamento muscular, ajudando assim na reestruturação dos lábios. O feedback do aluno ao trabalho desenvolvido nas aulas foi bastante positivo, principalmente por ser uma abordagem sugestiva vinda de um professor que

simultaneamente também colocou em prática as metodologias do professor cooperante enquanto aluno, podendo assim ser debatidas e postas em prática algumas questões com uma outra perspectiva.

5. Análise da atividade de docente

A primeira secção do relatório, dedicada à Prática de Ensino Supervisionada, apresenta uma descrição da experiência pedagógica vivida no contexto do ensino artístico e as aprendizagens adquiridas ao longo do estágio realizado na EAMCN, no ano letivo de 2022/2023, com o professor Daniel Louro.

A observação e participação ativa nas aulas constituíram uma experiência fundamental para a aquisição de competências pedagógicas e metodológicas no processo de ensino do instrumento. A estrutura das sessões, com duração de 45 minutos, compreendia geralmente duas partes: aproximadamente vinte minutos dedicados a exercícios técnicos de aquecimento, adaptados às especificidades individuais de cada aluno, seguidos do período destinado ao estudo do repertório selecionado. A metodologia implementada alternava entre exercícios preparatórios - incluindo escalas, estudos de articulação e flexibilidade - alinhados com as exigências técnicas das obras em estudo, e a aplicação dessas ferramentas pedagógicas na resolução de desafios técnicos ou interpretativos encontrados durante a execução do repertório, essa organização permitiu um equilíbrio entre a preparação técnica e a aplicação artística.

Nas aulas assistidas do primeiro semestre, o foco principal foi conhecer os alunos de forma gradual e compreender as estratégias utilizadas em função das necessidades de cada um, desde exercícios técnicos ao repertório selecionado pelo professor Daniel Louro. Durante estas aulas, o orientador cooperante foi sempre promovendo o envolvimento do mestrando, pedindo que este fizesse observações ou mesmo que partilhasse a experiência pessoal com os alunos. Desta forma, o mestrando tornou-se mais familiarizado com a linha pedagógica do orientador cooperante e, em determinadas ocasiões, pôde oferecer uma perspetiva complementar ao trabalho que estava a ser desenvolvido.

O mestrando teve oportunidade de expandir o seu conhecimento acerca de materiais didáticos, incluindo partituras, livros de estudos e exercícios para o desenvolvimento técnico e musical dos estudantes. Simultaneamente, conseguiu compreender a progressão e as várias abordagens ao longo dos diferentes graus. Progressivamente foi participando na parte dos exercícios técnicos e em algumas sessões ficou a cargo do estagiário a planificação e implementação dos mesmos. O conteúdo era

direcionado à preparação para os desafios específicos do repertório, com foco na tonalidade, articulação e flexibilidade entre registros.

As aulas lecionadas nesta fase inicial centraram-se maioritariamente nos exercícios de preparação técnica e na consolidação do repertório previamente trabalhado, dedicando especial atenção ao aperfeiçoamento de passagens específicas, seguindo as mesmas estratégias pedagógicas do professor titular.

No segundo semestre, com um período mais alargado de interação com os alunos, foi possível contribuir de forma mais sistemática para o seu desenvolvimento musical, tendo em consideração o nível de aprendizagem e as particularidades individuais de cada um. As aulas lecionadas pelo mestrando foram estruturadas de forma a garantir uma introdução faseada das peças do repertório tradicional português que integraram a investigação.

A primeira abordagem passou por uma breve contextualização da peça, seguida da transmissão da letra e melodia por imitação. Depois da apresentação e execução com o acompanhamento áudio, adaptado a diferentes estilos de jazz, a reação dos alunos refletia a surpresa, tanto pela sonoridade ser uma novidade no contexto da aula como pela junção fora do expectável. Para uma compreensão mais profunda da estrutura musical, o passo seguinte remetia para a exploração das várias linhas da harmonia, com utilização da partitura com os acordes discriminados.

Por fim, dedicava-se tempo à desconstrução da improvisação, através de exercícios que incentivassem os alunos a desenvolver a sua criatividade e expressão musical, desde a criação de padrões rítmicos sobre a linha do baixo ou outra, à construção de melodias simples com o cruzamento das várias linhas harmónicas.

A ordem e forma de implementação de cada uma das etapas foi variando, de modo a proporcionar um ensino mais eficaz, planeando a dinâmica de cada sessão de acordo com as características dos alunos. Entre os desafios enfrentados, destacou-se o trabalho com idades e níveis de desenvolvimento muito distintos, o que exigiu uma constante adaptação dos métodos pedagógicos. Graças à orientação do professor Daniel Louro e à observação das suas aulas, foi possível adquirir bases fundamentais para o desenvolvimento de estratégias adequadas para lidar com essas diferenças.

Outro dos desafios encontrados foi a gestão do tempo de aula, conciliar o foco no programa da disciplina com a inclusão de novo repertório e a prática de improvisação. Esta questão tornou-se mais evidente devido à irregularidade do estudo em casa por parte de alguns estudantes, influenciada pela exigência da carga horária escolar e pelo envolvimento noutras atividades externas. Além disso, fatores como faltas por motivos de saúde ou a preparação para testes ou exames de outras disciplinas afetaram a regularidade e a consistência do trabalho desenvolvido. Outras condicionantes do calendário letivo, como greves, visitas de estudo e feriados, exigiram adaptações no planeamento do material a abordar, de modo a minimizar o impacto das interrupções e garantir o progresso dos alunos.

A introdução de peças tradicionais portuguesas com arranjos jazzísticos trouxe um elemento inovador para as aulas, incentivando a criatividade e a versatilidade dos alunos, além de enriquecer a sua experiência musical com diferentes géneros e abordagens interpretativas. O diálogo constante com os alunos foi essencial para compreender a sua perceção sobre o repertório e exercícios propostos, estimulando também o espírito crítico durante a prática.

6. Conclusão

A Prática de Ensino Supervisionada proporcionou uma visão mais aprofundada sobre o funcionamento e os procedimentos adotados nos momentos de avaliação e performance, através da observação de ensaios com piano, audições, provas intercalares, provas de acesso e da PAP. Além disso, as orientações do professor Daniel Louro permitiram compreender melhor a gestão da relação com os encarregados de educação e o seu envolvimento no percurso musical dos alunos. Destacando a importância de uma comunicação regular e transparente sobre o progresso dos estudantes, o incentivo à participação ativa em audições e concertos, ou a valorização do esforço e evolução dos alunos ao longo do tempo.

No exercício da docência, é essencial reconhecer o impacto do nosso papel na formação dos alunos e a importância de estarmos preparados para nos adaptar às particularidades e desafios que cada um apresenta. Para isso, torna-se imprescindível um conhecimento profundo dos aspetos físicos e técnicos do instrumento, aliado a um conjunto de estratégias pedagógicas flexíveis e ajustáveis às necessidades individuais dos estudantes. O respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno, considerando a sua idade, experiência musical prévia e dificuldades específicas, revelou-se fundamental para promover um ensino mais dinâmico e estimulante.

Em síntese, a Prática de Ensino Supervisionada constituiu uma oportunidade enriquecedora para consolidar competências pedagógicas, musicais e reflexivas, permitindo uma compreensão mais profunda das exigências do ensino especializado da música. As experiências relatadas evidenciam não apenas os desafios inerentes à docência, mas também as possibilidades de inovação metodológica que emergem do contacto direto com alunos e contextos reais de aprendizagem. Neste sentido, a Parte II deste trabalho apresenta-se como um prolongamento da prática realizada, através da investigação, procurando fundamentar teoricamente as opções pedagógicas sobre a inclusão da Música Tradicional Portuguesa, o jazz e a improvisação no ensino do trompete, contribuindo também para uma reflexão mais alargada sobre a motivação e o desenvolvimento dos alunos no ensino instrumental.

Parte II: Projeto de Investigação

7. Introdução

A música desempenha um papel central no desenvolvimento cultural e educativo das sociedades. No ensino especializado da música, é cada vez mais frequentemente acompanhada a prática instrumental com metodologias de ensino que procuram conciliar a tradição académica com a realidade cultural do aluno. Neste contexto, a investigação aqui apresentada vai ao encontro da experiência da PES e pretende averiguar de que forma a música tradicional portuguesa pode constituir um recurso pedagógico relevante no ensino do trompete, articulando-se com outras linguagens musicais, nomeadamente o jazz e a improvisação.

O ponto de partida foi a perceção de que os alunos, sobretudo em níveis iniciais e intermédios, demonstram um acréscimo na motivação quando o repertório lhes é próximo culturalmente ou desperta curiosidade por sonoridades diferentes. Assim, a utilização da música tradicional portuguesa não só pode contribuir para a valorização do património cultural, como também abrir caminho a uma abordagem mais criativa e integradora no processo de aprendizagem do trompete. O cruzamento com diferentes linguagens musicais e a introdução da improvisação surge no sentido de promover a versatilidade e a capacidade de adaptação a diferentes linguagens musicais dos alunos, articulando assim a preservação cultural com abordagens contemporâneas de ensino.

8. Objetivos

O presente estudo tem como objetivo central compreender de que forma a integração da música tradicional portuguesa, do jazz e da improvisação pode potenciar aprendizagens significativas no ensino do trompete em contexto de ensino especializado. Para tal, procura-se investigar de que modo a música tradicional pode ser englobada na aprendizagem do instrumento, analisando simultaneamente a relação entre a tradição popular e o jazz, explorando de que forma podem ser abordados pedagogicamente. Pretende-se ainda refletir sobre as implicações didáticas desta integração, com especial atenção à motivação dos alunos e à construção de competências musicais transversais, como a audição, a entoação, a improvisação e a interpretação.

Neste sentido, a investigação foi organizada em torno de três eixos fundamentais: a fundamentação pedagógica e psicológica para a utilização de repertórios significativos, a valorização da música tradicional portuguesa como recurso didático e o papel da improvisação, em particular no âmbito da pedagogia do jazz, enquanto motor de criatividade e de construção da identidade musical dos alunos.

9. Revisão de literatura

9.1 Perspetivas pedagógicas e psicológicas

As teorias do desenvolvimento e da aprendizagem oferecem fundamentos sólidos para a integração da música tradicional e da improvisação no ensino do trompete. Piaget³⁴ (1970) defende que a educação deve orientar as crianças na descoberta do mundo, em vez de apenas transmitir conhecimento, propondo também que o desenvolvimento cognitivo ocorra de forma progressiva através da interação entre o sujeito e o meio envolvente. No caso do ensino instrumental, este princípio justifica que a utilização de materiais próximos do universo cultural dos estudantes facilite a assimilação de novas competências. Ausubel³⁵ (1968) acrescenta que a aprendizagem é mais eficaz quando existe uma relação direta entre novos conteúdos e conhecimentos anteriores, tendo formulado o conceito de “aprendizagem significativa”. As condições essenciais para estas aprendizagens têm como pilares a relevância do material a ser aprendido e a disposição do estudante em conectar as novas aprendizagens ao conhecimento prévio.

Na mesma linha, Vygotsky³⁶(1978) elaborou o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, que representa as habilidades que ainda estão em maturação e precisam de incentivo e mentoria para serem desenvolvidas. Esta teoria explica a diferença entre o que um indivíduo consegue aprender e fazer de forma independente e o que ele é capaz de alcançar com a ajuda de outros mais experientes. Desta forma, no contexto musical, o trabalho desenvolvido pelo professor nas aulas e também o diálogo

³⁴ Jean Piaget (n.1896-m.1980) foi um psicólogo e epistemólogo suíço, pioneiro no estudo do desenvolvimento cognitivo infantil. Informação disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Jean-Piaget>.

³⁵ David Ausubel (n.1918-m.2008) foi um psicólogo e investigador americano. A sua investigação centrou-se na forma como as pessoas adquirem e organizam o conhecimento, desenvolvendo a teoria da aprendizagem significativa. Informação disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10130311/>.

³⁶ Lev Vygotsky (n.1896-m.1934) foi um psicólogo soviético que formulou a teoria sociocultural do desenvolvimento cognitivo, segundo a qual a aprendizagem e a função mental superior emergem da interação social mediada por linguagem e instrumentos culturais. Informação disponível em: <https://www.britannica.com/biography/L-S-Vygotsky>.

dos alunos com colegas mais experientes pode e deve impulsionar os progressos individuais, que poderiam não acontecer somente com a prática isolada.

Elliott (1995) propõe que a música deve ser entendida não como mero objeto estético, mas como prática social, argumentando que a prática musical envolve valores, identidades, relações sociais e poder simbólico. Campbell (2004) reforça esta perspetiva ao argumentar que a identidade cultural deve constituir um elemento central da educação musical contemporânea. Mais recentemente, Allsup e Benedict (2019) defendem que abrir espaço para a inclusão de repertórios menos canónicos, a participação ativa e criativa dos alunos e a reflexão sobre o papel social da música são pilares de uma educação musical significativa no século XXI.

No que toca à utilização de canções na língua materna dos discentes, Torres (1998, p. 23) menciona que “a língua é o primeiro veículo para ensinar os comportamentos fundamentais dessa cultura. A criança aprende a comunicar, ouvindo e imitando. Língua materna e canções tradicionais estão intimamente ligadas”. No seguimento, é referido por Lopes (2004, p.14, citado por Sousa, 2019, p.8) que, “a aprendizagem musical deve ser iniciada com a Música Tradicional do próprio país para formar a “língua-materna musical”. Alves (2016, p.18) esclarece que “a importância das crianças serem expostas ao repertório tradicional, numa fase inicial da sua vida, é extrema como construção cultural. A riqueza cultural imortalizada nas canções tradicionais é essencial para a criação de identidades”.

Estas perspetivas convergem na ideia de que repertórios culturalmente e socialmente relevantes promovem uma aprendizagem mais motivadora e com um significado mais profundo.

9.2 A música tradicional portuguesa como ferramenta pedagógica

A música tradicional portuguesa apresenta uma grande variedade de estilos e temáticas, e desde o século XX foram publicados alguns cancioneiros, com o objetivo de documentar e preservar este património, como o de Michel Giacometti e Fernando Lopes

Graça (1981). Este contributo tem vindo a alterar a forma como é aceite a música tradicional. Segundo Sardo (2009, citado por Gonçalves, 2011, p.23) “os grupos folclóricos são normalmente referidos como detentores e transmissores da nossa música e dança tradicionais”, no entanto “a escola também pode dar o seu contributo na transmissão e valorização da nossa música” (Gonçalves, 2011, p.23)

Fernando Lopes-Graça (1991, p.51, citado por Sousa, 2019 p.5) assume que as canções tradicionais são “expressão e documento da vida, um património espiritual da nação portuguesa”. Do ponto de vista técnico, este tipo de repertório é caracterizado pela sua simplicidade no que diz respeito à melodia, harmonia e ritmo, tornando-se assim um bom veículo para a expressão de sentimentos e de ideias elementares concretas (Gainza, 1977, p.32, citado por Sousa, 2019, p.6). Citando Sousa (2019, p.6) “havendo uma boa aplicação deste repertório no ensino de música, as crianças transportarão uma enorme riqueza cultural consigo”.

Seguindo a mesma filosofia, vários autores mencionam benefícios multidisciplinares intrínsecos na inclusão de repertório tradicional no ensino de música. Green (2002) demonstrou que os alunos se envolvem mais intensamente quando trabalham repertórios que reconhecem do seu quotidiano e Campbell (2004) defendeu que a inclusão de músicas tradicionais de diferentes culturas promove não apenas aprendizagens musicais, mas também atitudes de respeito e de abertura multicultural. Já Edgar Willems (1970, citado por Rendeiro, 2019, p.49) “defende a importância das canções nas aulas de música, referindo também que o canto/entoação ocupam um papel muito importante na iniciação, constituindo um dos melhores meios para desenvolver a audição interior e musicalidade”.

De acordo com Torres (1998, pp.22 e 23), as canções tradicionais são um material pedagógico privilegiado, pois são “uma fonte informativa que reúne o cerne da individualidade de uma cultura, que faz a ligação entre o passado e o presente”. Continua dizendo que “através das simples melodias, podemos encontrar material didático suficiente para o estudo de todas as componentes da linguagem musical: ritmo, compassos, forma, harmonia, escalas, tonalidades” (Torres, 1998, p. 35).

Estas ideias remetem para a música tradicional não apenas como elemento patrimonial, mas como recurso pedagógico que favorece a motivação, a identidade cultural e o desenvolvimento técnico e expressivo dos alunos.

9.3 O canto como ferramenta pedagógica

A inclusão do canto no ensino instrumental tem vindo a ser defendida por vários pedagogos, por ser a forma mais orgânica de expressão musical. De acordo com Morais (2021, p.9) “o canto é mais primário do que a linguagem, os primeiros sons de uma criança são mais próximos do canto do que de formas ulteriores de linguagem”. Acrescentando a conceção de Kodaly, “o canto leva mais diretamente à compreensão e à penetração da música (...) facilita o desenvolvimento do ouvido interno, da sequência dos sons, intervalos e melodias, do ponto de vista da altura das notas” (Morais, 2021, p.9)

São várias as vantagens que decorrem da prática vocal, do canto, em todas as idades. Graham Welch (2010, p.29, citado por Morais, 2021, p. 14) organiza estes mesmos benefícios em físicos, psicológicos, sociais, musicais e educacionais. Considera que “os benefícios físicos relacionam-se com a função cardíaca e respiratória (...) a função neurológica é beneficiada uma vez que envolve diversas áreas cerebrais, desenvolve-as e fomenta a interação das áreas dedicadas à música como a da afinação, ritmo, timbre (...)”.

Os benefícios psicológicos estão relacionados com “a comunicação intrapessoal e o desenvolvimento da identidade individual (...) A capacidade de cantar promove a autoestima, a confiança e a autoeficácia (...) maximizando a nossa capacidade de comunicar com os outros” (Morais, 2021, p.14). Consequentemente, os benefícios sociais traduzem-se num “sentido positivo de inclusão social, e sentido de pertença à nossa comunidade” (Morais, 2021, p.15).

Os benefícios musicais vão de encontro ao “(entendimento da estrutura musical, fraseado, memória musical, timbre, notas, ritmo, intensidade) e a criação de um repertório musical pessoal enquanto ouvinte e/ou executante (...) expressa-se também no desenvolvimento de um sentido crítico musical e artístico pessoal”. Neste seguimento, surgem os benefícios educacionais que se relacionam com um maior conhecimento do

mundo em nosso redor e o aumento do conhecimento geral e das competências ao nível da leitura e compreensão da nossa língua (Morais, 2021, p.15).

A inserção regular do canto na aula de instrumento, de acordo com Robinson (1996, p.17. citado por Oliveira, 2018, p. 39) “torna os alunos mais independentes (...) com capacidade de resolverem os seus próprios problemas de forma rápida e eficiente.” O autor afirma ainda que “através do canto os alunos desenvolvem um sentido consistente de tonalidade (...) que lhes confere a capacidade de compreensão autónoma da sua afinação individual e a relação da mesma com as referências que os rodeiam” (Robinson, 1996, p. 17, citado por Oliveira, 2018, p. 39). Complementando, é mencionado por Klemp (2009, citado por Oliveira, 2018, p.39) que “Com a implementação sistemática de exercícios que utilizem o canto são melhoradas as capacidades de leitura à primeira vista, são reduzidos os problemas de afinação, as capacidades instrumentais são superiores e as aulas/ensaios são mais eficientes”.

9.4 Breve história do jazz

A origem do Jazz é ainda hoje inconclusiva, por um lado é defendido por vários autores que foi trazido pelos escravos oriundos de África, “transplantaram-se para a América os escravos negros e, por isso, as longínquas origens do Jazz cantam a dor do homem prisioneiro e a sua esperança de libertação” (Boffi, 2014, p. 9, citado por Martinho, 2014, p.18).

Por outros é mencionado que “foi evoluindo nos campos de algodão, no século XIX, onde os negros compassavam o trabalho com canções que se foram desenvolvendo ao longo dos anos. O local do seu nascimento é também incerto” (Martinho, 2014, p.18). Duarte (2009, p.13) afirma que “o Jazz não nasceu em Nova Orleães – como ninguém sabe exatamente quando e onde alguém nasceu -, mas Nova Orleães serve perfeitamente para o efeito, dado que era o centro de encontro de raças e costumes, de defeitos e qualidades”.

Neste ambiente multicultural, o Jazz foi influenciado pela junção de influências negras e brancas, nomeadamente de “música proveniente do Haiti, Cuba, Brasil e África, que cruzavam com a música branca, onde alguns aprendiam a tocar os instrumentos

ocidentais (clarinete, trompete, violino, etc.), para tocarem para os seus donos, em bailes, no exército ou na Igreja” (Duarte, 2009, p.14). Os primeiros estilos ou variações do Jazz nasceram de tradições africanas transformadas em cantos populares de língua inglesa. As temáticas relacionavam-se com o “trabalho (work songs), religião (spirituals) ou divertimento (ring shouts)” (Duarte, 2009, p.14).

Apesar do seu desenvolvimento ter sido maioritariamente nos Estados Unidos da América, “a formalização do ensino do jazz teve início na Europa, mais concretamente na Alemanha (Hoch Conservatory – Frankfurt), em 1928” (Heffley, s.d., p. 47, citado por Charrinho, 2014, p.31). A partir de meados dos anos 40, foram surgindo os cursos de jazz em universidades americanas, mas foi nos anos 50 que ganharam maior notoriedade. De acordo com Paulo Gaspar, este facto deve-se ao aumento do desempenho técnico exigido pelo estilo bebop e pelos arranjos de big band do final da década de 1940, o que pode ser comprovado através da comparação das gravações desta altura com as gravações das duas décadas anteriores (Gaspar, 2010, p. 191-192).

9.5 Jazz em Portugal

A crescente expansão deste novo género na Europa, e no caso concreto de Portugal, gerou também algumas críticas, como é mencionado por José Dias “temia-se a degenerescência da cultura nacional” (Dias, 2010, p.39). “Sendo nós brancos, base da civilização mundial, porque fomos buscar a música de negros? E, sendo assim, temos de reconhecer que, estudando música de raças atrasadas, vamos contribuindo para um movimento retrógrado da civilização”³⁷(Santos, 2007, p.200, citado por Dias, 2010, p.39).

Luiz Villas-Boas (n.1924-m.1999) teve um papel preponderante na divulgação desta corrente musical através da rádio, contribuindo ainda para a fundação da primeira escola de jazz em Portugal, a Escola de Jazz do Hot Clube Portugal, criada em 1979, sendo que o primeiro curso superior de jazz surge apenas em 2000 na Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo no Porto. Seguiram-se em 2008 na Universidade de Évora e Escola Superior de Música de Lisboa e, em 2009, na Universidade Lusíada (Gaspar, 2010, p. 192). Estas mudanças, que tiveram lugar nas últimas décadas, refletem uma nova

³⁷ Carta de ouvinte do Rádio Clube Português, em O Século-Rádio Mundial, nº32, 31/10/1947.

fase da projeção do jazz ao nível do ensino em Portugal, “O objetivo a longo prazo é fazer incluir o jazz como parte importante da formação artística de todos, como parte da democracia, digamos assim” (Gelly, 2000, citado por Gaspar, 2010, p. 187)

9.6 Pedagogia do jazz

Andy Hamilton (n.1918- m.2012), saxofonista de jazz e compositor, refere que existe uma nova era no ensino do jazz, uma era de prática comum baseada no repertório, método e estilo. O autor menciona que a prática comum é a tradição e refere-se aos materiais em que se baseia a improvisação, o método ou abordagem da improvisação e os vários estilos dos diferentes períodos do jazz mais comuns como o bebop, hardbop, etc. (Hamilton, 2008, p. 11, citado por Charrinho, 2014, p.32).

A prática instrumental no jazz começa pelo repertório comum, os standards (do final dos anos 40 e início dos anos 50). Esses standards constituem a base do repertório do jazz na atualidade e o seu conhecimento é bastante importante no desenvolvimento da improvisação e para um conhecimento musical comum (Berliner, 1994 citado por Gaspar, 2010, p. 104-105). De certa forma, funcionam como uma espécie de “esqueleto lógico e narrativo, onde cada músico acrescenta a sua expressão pessoal, partilha o seu percurso experiencial, interpreta de forma única a narrativa base” (Dias, 2010, p.51). Esta interpretação renova-a, “no sentido em que essa narrativa-base, essa tradição, é tornada presente mais uma vez, tal como num ritual místico, em que o performer é uma espécie de aedo, de xamane, de sacerdote.” (Dias, 2010, p.51).

Segundo Andy Hamilton, outro mecanismo de prática comum são os solos e os padrões ensinados nas escolas de jazz, ou outros métodos complementares como a audição de fonogramas com repertório e interpretações consideradas históricas como as de Charlie Parker³⁸ (n.1920- m.1955), (Hamilton, 2008, p. 11, citado por Charrinho, 2014, p.33). Trata-se de um trabalho de reprodução e audição de música de diferentes estilos

³⁸ Charlie Parker (n.1920-m.1955), apelidado “Bird” ou “Yardbird”, foi um saxofonista e compositor norte-americano que figura entre os principais criadores do estilo *bebop* no jazz, introduzindo harmonias avançadas, frases rápidas e improvisação intensa que influenciaram gerações de músicos. Informação disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Charlie-Parker>.

associados a vários períodos do jazz, mas é referido pelo autor que "o mais prejudicial para a interpretação é a busca pela perfeição, o que conduz a uma tendência de imitar em demasia as gravações fonográficas, limitando a espontaneidade de interpretação em cada performance" (Hamilton, 2008, p.12, citado por Charrinho, 2014, p.34).

No que respeita ao papel dos educadores no ensino da música, Paul Woodford (2005, p.16, citado por Charrinho, 2014, p.33) "afirma que se deve desafiar os alunos sobre o pensamento e o gosto musical de cada um". O autor defende ainda que "os alunos devem ter a liberdade de escolha em relação ao género musical que desejam aprender, assim como ao tipo de ensino que querem ter, independentemente do seu objetivo, seja ele lúdico, profissional ou social" (Woodford, 2005, p.16, citado por Charrinho, 2014, p.34). Assim, como é descrito por Vilão (2015, p.56) "cada músico constrói o seu som e estilo de interpretação através de ouvir os grandes mestres deste estilo, do contacto com outros músicos, da passagem de conhecimento de geração em geração e do autodidatismo". Com uma alargada panóplia de sons e estilos é depois marcada a identidade própria de cada intérprete (Vilão, 2015).

O Etnomusicólogo Paul Berliner (1994, p.273, citado por Vilão, 2015, p.57) resume o processo de aprendizagem do jazz em três fases: a fase de imitação, a de assimilação e compreensão e, por fim, a fase de inovação. Na primeira, fase de imitação, é importante a transcrição de linhas melódicas, solos, a partir de gravações, servindo de base para ideias musicais futuras. Em relação à segunda fase, assimilação e compreensão, o autor diz que o intérprete deve tentar uma expansão da informação adquirida, mas também a procura de uma sonoridade própria. Ou seja, criação de uma personalidade musical, onde seja possível distinguir traços estilísticos individuais como fraseado, articulação, som, entre outros. A terceira fase, inovação, baseia-se na continuidade da procura da identidade e voz própria, a tentativa de conseguir trazer algo de novo à música que interpreta, ao contrário da música erudita onde se espera que o executante cumpra a partitura com a maior exatidão possível (Berliner, 1994, p.274, citado por Vilão, 2015, p.57).

A aprendizagem do jazz consiste em estudar e compreender a linguagem associada a este género musical além da idealizada perfeição técnica. Para um iniciante no jazz é importante passar por várias etapas, como descreve Sabatella (1992, p.4, citado por Vilão, 2015, p.57) passar por "ouvir diferentes estilos, entender a história e os

fundamentos (...) aprender a utilizar a teoria na improvisação, aprender a acompanhar outros solistas, tocar em grupo, ouvir analiticamente e por fim romper as regras”. Embora a música jazz abranja várias convenções estilísticas, que a distinguem de outros estilos, de acordo com Gridley (1987, citado por Dolsak, p. 49) é o elemento da improvisação, o desenvolvimento e expressão de ideias musicais no momento, que tem definido o jazz ao longo da sua história.

9.7 A improvisação como ferramenta pedagógica

O termo improvisação é definido pelo Grove’s Dictionary of Music (1954, p. 991, citado por Martinho, 2014, p.12) como “a arte de pensar e tocar música simultaneamente”.

Albino (2009, p.69) faz referência à improvisação no período barroco como uma ferramenta musical muito em voga na época, que naturalmente fazia parte do dia-a-dia musical dos intérpretes. Alguns eram mesmo mais reconhecidos pelas suas capacidades de improvisadores do que de compositores, com é o exemplo de J. S. Bach. O autor acrescenta ainda a ideia de Bailey (1993, citado por Albino, 2009, p.87) que afirma que “a improvisação está sempre presente na criação de novos géneros e estilos musicais, mesmo que durante os seus processos de consolidação ela saia de cena”.

Na música, os termos “criativo” ou “espontâneo” estão frequentemente ligados à improvisação. No entanto, não se pode confundir improvisação com simples liberdade criativa. Citando Martinho (2014, p.12) “improvisação é diferente de criatividade: a improvisação, apesar de parecer espontânea, obedece a um conjunto de conceitos e de padrões já conhecidos por quem a realiza”.

O pianista e pedagogo Christopher Azzara faz a distinção entre estes dois conceitos explicando que, “criatividade envolve menos restrições que a improvisação (...) Improvisação envolve técnicas e linhas de pensamento específicas que provêm de uma aprendizagem anterior do instrumentista” (Azzara, 1999, p. 2, citado por Martinho, 2014, p. 13). Comparando com o discurso verbal, também não somos livremente criativos, não inventamos novas palavras ou atribuímos novos significados a palavras já existentes. Como é dito por Ribeiro (2012, p. 17, citado por Martinho, 2014, p.13) “improvisação

não significa executar um conjunto de notas aleatoriamente: até na sua forma mais livre, ela consiste em combinar e elaborar motivos e frases musicais”.

Por outro lado, a improvisação também é descrita de forma mais expressiva e emocional. Baker (1989) considera-a a forma mais pura de expressão musical, pois exige do intérprete a síntese imediata de conhecimento, técnica e emoção. E Violeta Gainza diferencia dois momentos na improvisação: “um momento expressivo, onde o músico independentemente do resultado se esforça para expressar, exteriorizar o que está internalizado, ligado à performance e um momento introspectivo que se dá por meio da investigação e da exercitação” (Gainza, 1983, p.23-25, citado por Albino, 2009, p.66).

A improvisação é uma das formas mais complexas do comportamento criativo. De acordo com Beaty (2015 citado por Dolsak, p. 49) o músico improvisador é o desafiado a vários processos em tempo real: gera e avalia sequências melódicas e rítmicas, coordenando a sua performance com os restantes elementos do ensemble, tudo com o objetivo geral de criar música esteticamente apelativa. Schroeder (2002, citado por Gomes, p.65) “conclui que o desenvolvimento das competências de improvisação é semelhante ao da aquisição de fluência numa língua estrangeira” e que a melhor maneira de aprender é através da convivência com quem já é fluente nessa linguagem.

Este recurso, apesar de incluir uma forte componente criativa na execução, estão inerentes uma série de conceitos estruturais como uma base harmónica definida (escalas, acordes), padrões (articulação, som, progressão harmónica) e estilo (fraseado, linguagem musical) característicos do jazz (Martinho, 2014), que enfatizam as vantagens do ensino da improvisação, da composição e da escuta ativa, não como um produto, mas como parte do processo e prática musical quotidiana (Elliott, 1995).

Na implementação prática, Martinho (2014) apresentou uma abordagem que dividia as harmonias em elementos fundamentais, como tónicas, terceiras e quintas, permitindo que os alunos ganhassem confiança antes de avançarem para estruturas mais complexas. Formoso (2022) reforçou esta linha ao propor exercícios baseados em células rítmicas e melodias curtas, facilitando a assimilação progressiva do vocabulário jazzístico. Collura (2008) apresenta propostas metodológicas acessíveis para o ensino da improvisação, destacando a importância de exercícios graduais que desenvolvem a fluência melódica e rítmica. Na mesma linha, no seu manual *The Jazz Theory Book*,

Levine (1995) apresentou um processo gradual para o desenvolvimento da improvisação, através de exercícios que partem de estruturas simples e evoluem em complexidade.

Charrinho (2014) sublinha que a improvisação deve assumir um papel central no ensino do trompete, permitindo a construção de pontes entre a tradição clássica e o jazz. Marques (2012) defende também que a introdução da improvisação nos graus intermédios do ensino vocacional contribui para o desenvolvimento da criatividade e para uma aprendizagem mais significativa. Ao analisar a prática da improvisação no clarinete, Gaspar (2010) demonstra que esta competência não deve ser exclusiva do jazz, mas sim uma ferramenta transversal de desenvolvimento musical.

10. Metodologia

O estudo foi desenvolvido com alunos de trompete do ensino articulado de iniciação e ensino básico, durante a PES. Por razões éticas, os participantes não são identificados individualmente. As aulas decorreram em contexto escolar e tiveram como foco a exploração de obras do repertório tradicional português e a introdução progressiva de exercícios de improvisação.

O processo de elaboração do estudo foi estruturado em várias etapas baseadas em parte nas informações recolhidas nos trabalhos de Collura (2008), Martinho (2014) e Formoso (2022). Numa primeira fase, foram selecionadas pelo mestrando seis músicas do cancionero tradicional e adaptadas ao trompete, de forma a garantir acessibilidade técnica aos vários níveis de desenvolvimento e relevância cultural. A segunda etapa passou pelo contacto com os colaboradores especializados na área do jazz, com o objetivo de construir progressões harmónicas características do estilo, aplicadas às melodias tradicionais. Por último, foram criados os áudios de acompanhamento em diversos estilos musicais e instrumentações variadas, com recurso à aplicação *iRealPro*.

A abordagem prática foi planeada em dois eixos: a assimilação das melodias a tocar e cantar, seguida da introdução da improvisação, através de exercícios em torno das notas da tríade dos acordes (tónicas, terceiras e quintas) e células rítmicas simples. Em geral, foram apresentadas duas músicas a cada aluno, iniciando com a canção *A Pomba*, por ser a mais simples em termos técnicos. Aproveitando algum espaçamento entre aulas, a tentativa foi implementar ambas as fases numa ordem diferente e aumentar o grau de complexidade da improvisação tanto a nível rítmico como harmónico. Primeiramente de forma isolada para consolidar os vários aspetos técnicos, até culminar num momento de performance que podia incluir uma vez a cantar a respetiva melodia, outra a tocar e por último uma sugestão de improvisação mais focada no ritmo ou em diferentes notas.

11. Resultados

A recolha de dados resultou de observação direta no decorrer das aulas, com especial foco em aspetos relacionados com a motivação para a prática do repertório selecionado, assimilação da linguagem estilística e a autonomia na improvisação. Os resultados foram analisados no fim de cada sessão de forma a adaptar os materiais pedagógicos produzidos para as aulas seguintes, como partituras ou exercícios de improvisação, a fim de se enquadrarem melhor ao perfil de cada aluno.

A integração da música tradicional revelou ser uma prática particularmente motivadora, de acordo com o feedback recolhido dos alunos. Apesar do repertório ser desconhecido para a maior parte deles, trouxe um acréscimo da valorização do património musical português e um consequente sentido de pertença a uma identidade cultural. Ao mesmo tempo, a diversidade de estilos e instrumentação nos acompanhamentos áudio, novos para a maioria dos alunos, contribuiu para que nos mesmos crescesse uma vontade de explorar e tocar com diferentes ambientes sonoros.

O caso específico do aluno mais jovem, detentor de dupla nacionalidade, a residir provisoriamente em Portugal, comprovou a ligação afetiva que a prática da música tradicional no contexto de ensino pode proporcionar. Na sua primeira sessão com a metodologia proposta para a investigação foi abordada a canção *A Pomba*, a mais simples de executar em termos de letra e melodia, e consequentemente a que os alunos assimilavam mais rapidamente. No primeiro contacto foi notório o entusiasmo do aluno, justificado segundo o mesmo por três fatores: o enquadramento da dificuldade técnica às suas capacidades, a sonoridade descrita como “interessante” do acompanhamento áudio e o reforço da ligação à nossa cultura pelo facto de lhe ter sido transmitida esta forma de tradição oral.

Na segunda sessão, veio acompanhado pela mãe e pelo irmão, pediu para mostrar a canção que tinha andado a entoar em casa a semana toda, desta vez com o acompanhamento e a prática também no trompete. No momento de performance a estratégia passou por incluir também a encarregada de educação a cantar, que se demonstrou agradecida pelo contributo positivo que a experiência tinha proporcionado para que o educando se sentisse mais integrado na cultura portuguesa. Este caso revelou

o potencial que a prática da música tradicional pode ter na inclusão da família no processo de ensino.

O canto foi igualmente um recurso essencial na abordagem das canções tradicionais. Apesar de haver alguma resistência inicial da parte dos alunos, por ser uma prática fora da zona de conforto, mostrou ser eficaz para uma melhor interiorização das melodias propostas. Para além disso, permitiu retirar maior proveito dos momentos de descanso físico necessários ao longo das sessões.

A introdução da improvisação, realizada de forma gradual para que o desafio não fosse percecionado como excessivamente exigente, mostrou-se igualmente eficaz. Apesar de alguma resistência inicial, a estruturação dos exercícios em níveis progressivos de dificuldade, inicialmente com base nas notas fundamentais e pequenas células rítmicas, criou um ambiente de segurança que incentivou a experimentação. No decorrer do processo, foi possível observar maior confiança, expressividade e autonomia, com elementos de improvisação a começarem a surgir espontaneamente.

A utilização dos áudios de acompanhamento, realizados na aplicação *iRealPro*, foi bem recebida por parte dos alunos. Numa primeira audição, os mesmos estranhavam a sonoridade por ser uma novidade para a maioria, mas depois o feedback foi sempre positivo. Como ferramenta pedagógica, a aplicação revelou ser bastante vantajosa ao longo da implementação das obras nas aulas. Na prática dos exercícios, permitiu ajustar em tempo real alguns aspetos, como a velocidade do acompanhamento, de modo a poder introduzir as músicas de forma gradual, escolher entre uma vasta gama de estilos musicais ou experimentar instrumentações diferentes, como por exemplo só a bateria ou o piano, proporcionando assim uma prática pedagógica dinâmica e adequada às necessidades de cada aluno.

No conjunto, verificaram-se progressos consistentes em três dimensões: motivação para a execução do instrumento, desenvolvimento de competências técnicas e construção de uma identidade musical. Para além de serem consolidadas aprendizagens específicas do trompete, os alunos passaram a envolver-se de forma mais ativa e criativa no processo educativo. De forma geral, os resultados sugerem que a integração de repertórios culturalmente significativos, mesmo quando não são conhecidos à partida, em

conjunto com práticas de improvisação, pode ter um impacto positivo no ensino de instrumento.

12. Discussão

Os resultados obtidos vão ao encontro das conclusões dos autores mencionados anteriormente. Os vários alunos demonstraram apreço pelas atividades propostas em torno das melodias tradicionais escolhidas. Tal como Torres (1998) também o mestrando observou as possibilidades didáticas e musicais que as “simples melodias” ofereceram para “o estudo de todas as componentes da linguagem musical: ritmo, compassos, forma, harmonia, escalas, tonalidades” (Torres, 1998, p.35). Willems (1970, citado por Rendeiro, 2019, p.49) defende um dos pontos importantes da metodologia utilizada, a inclusão do canto. O autor apoia que o canto de melodias tradicionais deve estar presente desde a iniciação musical, considerando-as “um dos melhores meios para desenvolver a audição interior e a musicalidade”.

No caso do trompete, em fases iniciais, Sousa (2019, p.27) lembra que “os alunos (...) apresentam dificuldades físicas em tocar constantemente durante a aula. Logo, o recurso ao trabalho do canto fará com que o aluno possa «descansar» ao longo da aula, e assimilar outros fundamentos relevantes”. Esta observação encontrou eco nos resultados, dado que o canto não só serviu de apoio técnico, mas também como estratégia de gestão física e cognitiva nas aulas. O mesmo autor acrescenta que esta prática também favorece “a afinação entre intervalos, desenvolver o seu sentido rítmico, e tomar consciência da frase melódica. Ainda poderá aumentar o seu conhecimento sobre a sua língua materna, assegurando a preservação da música que reflete as suas origens, e à qual pertence” (Sousa, 2019, p.28). Os alunos demonstraram precisamente este crescimento, valorizando o património musical português e desenvolvendo a consciência melódica e rítmica a partir das canções sugeridas. Durante o processo prático da investigação, esta ferramenta acabou também por atuar com o papel de facilitador na compreensão dos exercícios, na passagem para o trompete e na musicalidade geral pretendida.

Além das oportunidades didáticas e pedagógicas, é importante realçar o aumento notório de motivação por parte dos alunos no decorrer das aulas. Esta conclusão converge ainda com Allsup e Benedict (2019), que sublinham uma educação musical que valorize repertórios diversificados, criatividade e reflexão sobre o papel social da música. Do mesmo modo, Sousa (2019, p.3) sublinha que:

O repertório pode ser um importante agente de motivação. Idealmente, o estudo do instrumento deveria ser uma atividade que os descontraia, tal como o brincar. Paralelamente, os pais, sendo conhecedores dos temas, poderão contribuir para aumentar e melhorar a prática do instrumento fora do conservatório.

Tal foi confirmado pela participação dos parentes de um dos alunos no processo, fortalecendo o elo entre família e a aprendizagem musical. Paralelamente, a utilização da aplicação iRealPro mostrou ser conveniente e benéfica, dando a conhecer aos alunos a possibilidade de exploração e descoberta de uma panóplia alargada de sons e estilos, contribuindo deste modo para o começo da formação da identidade própria de cada intérprete, como defendido por Vilão (2015).

No que diz respeito à improvisação, os resultados mostram que a sua introdução gradual reduziu resistências iniciais e promoveu autonomia. Esta experiência prática vai ao encontro do que refere Martinho (2014), quando afirma que “a improvisação musical ajuda os alunos a desenvolver um conjunto de competências relacionados com a audição, que permitirão aos alunos o desenvolvimento da autonomia e uma melhor preparação para o futuro”. A estrutura progressiva dos exercícios, com base em notas fundamentais e pequenas células rítmicas, dialoga diretamente com a metáfora de Collura (2008, p.13):

quando crianças, começamos a falar pronunciando monossílabos; sucessivamente, passamos a produzir palavras e, gradualmente, passamos a articular as primeiras frases, aprendendo como ligar cada palavra à outra. Na música acontece a mesma coisa. Por isso é importante aprender a construir células melódicas (que representam as palavras ou frases) e com elas articular frases e parágrafos.

Assim, tal como na linguagem verbal, os alunos foram capazes de construir progressivamente um discurso musical próprio, partindo do simples para o complexo. Além disso, os momentos de improvisação observados confirmam que a flexibilidade pedagógica foi essencial para estimular a criatividade. Como refere Stanciu (2010, p.44), “um ensino extremamente estruturado, mais rigidificado, pode inibir o aluno a «arriscar»

em criar formas diferentes de comunicar musicalmente; de uma forma mais instantânea e pessoal”.

A metodologia implementada, ao evitar rigidez excessiva e ao privilegiar a improvisação como espaço de liberdade, permitiu que os intervenientes se sentissem mais confiantes para desenvolver novas formas de expressão. Complementarmente, Martinho (2014, p.10) acrescenta que “a inclusão de diferentes géneros musicais, em articulação com a inclusão da improvisação, poderão ser uma mais valia pelo enriquecimento cultural que trazem aos alunos”. Este aspeto foi evidente ao conjugar repertório tradicional português com base rítmica em diferentes estilos musicais, ampliando assim os horizontes culturais e técnicos dos alunos.

Os resultados da investigação foram encorajadores, no entanto algumas limitações são importantes de salientar. Em relação à amostra em estudo, embora com alguma variedade de graus de ensino, o número de participantes foi reduzido e restrito apenas ao contexto de uma classe, dificultando generalizações abrangentes. Registaram-se ainda algumas interrupções externas que afetaram a continuidade das aulas, condicionando em parte a implementação do plano pedagógico.

Outro ponto a considerar prende-se com a necessidade de conciliar os programas curriculares definidos pela escola com os conteúdos propostos na investigação. Essa articulação exigiu uma gestão rigorosa do tempo e das estratégias aplicadas, de forma a assegurar o cumprimento dos objetivos institucionais, em simultâneo com a implementação dos conteúdos delineados para o projeto. A profundidade com que alguns parâmetros foram explorados poderá ter sido condicionada, contudo, reflete a realidade concreta do ensino, onde a investigação decorre inevitavelmente integrada nas exigências curriculares em vigor.

Um possível aspeto crítico ao desenvolvimento do trabalho é também a ausência de instrumentos formais de recolha da opinião dos alunos e professores, como entrevistas ou questionários, que poderiam ter enriquecido a interpretação dos dados e fornecido perspetivas diferenciadas. Aliando ao facto de se tratar de um estudo qualitativo, a seleção da amostra e a sua dimensão também conferiram um carácter subjetivo à análise.

Estas limitações mencionadas não invalidam os resultados do projeto, mas devem ser tidas em conta na leitura das conclusões. Ao mesmo tempo, evidenciam o potencial para futuras investigações que possam aprofundar e expandir as conclusões aqui

apresentadas, em particular no que respeita ao alargamento da amostra, às metodologias de recolha de dados e a diversificação dos contextos.

13. Reflexão final

O percurso desenvolvido ao longo da prática de ensino supervisionada constituiu uma oportunidade de crescimento pessoal, pedagógico e artístico, que permitiu aprofundar as exigências inerentes ao papel de docente e possibilitou vivenciar de perto toda a dinâmica de uma escola de referência no ensino artístico.

O empenho dos alunos, juntamente com a experiência e disponibilidade do professor Daniel Louro na exploração de diferentes abordagens e repertório distinto, foram fatores cruciais para o desenrolar da investigação. Só assim foi possível confirmar várias hipóteses de inserção da música tradicional portuguesa, do jazz e da improvisação, nos conteúdos já estabelecidos. Este processo demonstrou poder ser um recurso pedagógico valioso, não apenas pelo seu contributo para a aquisição de competências técnicas, mas também pelo impacto na motivação e no reforço da identidade cultural dos alunos.

Foi particularmente significativo observar como melodias simples despertaram entusiasmo e curiosidade nos alunos, possibilitando também o envolvimento da família no processo educativo, mostrando que a música pode funcionar como elo de ligação entre escola e a comunidade.

Da mesma forma, o contacto com diferentes estilos musicais associados à prática da improvisação demonstrou ser uma ferramenta essencial no desenvolvimento da prática do instrumento como um meio de expressão. O que inicialmente foi percecionado com alguma resistência transformou-se gradualmente num espaço de liberdade e de descoberta musical, confirmando que a improvisação, quando introduzida de forma estruturada e progressiva, pode ser trabalhada desde cedo.

Por fim, a experiência vivida proporcionou-me, enquanto professor-estagiário uma reflexão fundamental: o ensino de instrumento não se deve limitar à reprodução de música escrita ou ao cumprimento rígido de programas, mas deve também fomentar a criatividade e uma participação mais ativa dos alunos na escolha do repertório, enriquecendo também o seu gosto pessoal. Esta convicção, construída ao longo do estágio, irá acompanhar a minha função de professor e servirá de base para futuras práticas pedagógicas que possam conciliar tradição, criação e inovação.

Bibliografia

- Albino, C. A. C. (2009). *A importância do ensino da improvisação musical no desenvolvimento do intérprete* [Dissertação de mestrado]. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Instituto de Artes, São Paulo.
<http://hdl.handle.net/11449/95147>
- Allsup, R. E., & Benedict, C. (2019). *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oso/9780195138849.001.0001>
- Alves, S. (2016). *A música tradicional portuguesa na formação musical: vantagens e desvantagens de um repertório esquecido* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico do Porto]. Repositório do Instituto Politécnico do Porto.
<http://hdl.handle.net/10400.22/9135>
- Arban, J. B. (1954). *Complete conservatory method for trumpet*. Carl Fischer. (Obra original publicada em 1864)
- Assembleia da República. (1986). *Lei de bases do sistema educativo* (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). *Diário da República, I Série*, (237).
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston.
- Bai Lin. (1996). *Lip flexibilities (for all brass instruments)*. Balquhiddie Music.
- Beirão, C. (2017). *Vianna da Motta, homem completo de espírito clássico*. *Glosas*, 17, 8–13.
- Baker, D. N. (1989). *Jazz pedagogy: a comprehensive method of jazz education for teachers and students* (Rev. ed.). Alfred Music.
- Borges, M. J. (n.d.). *Brevíssima notícia histórica da escola de música do conservatório nacional*. Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. Emcn.edu.pt.
<https://www.emcn.edu.pt/escola/hist%C3%B3ria>
- Campbell, P. S. (2004). *Teaching music globally*. Oxford University Press.
- Charrinho, S. (2014). *Abordagem comparativa ao ensino do trompete na música clássica e no jazz: um estudo de caso* [Dissertação de mestrado, Universidade Lusíada de Lisboa]. Repositório da Universidade Lusíada.
<http://hdl.handle.net/11067/1478>
- Clarke, H. L. (1912). *Technical studies for the cornet*. L. B. Clarke.
- Collura, T. (2008). *Improvisação: práticas criativas para a composição melódica na música popular* (Vol. 1). Irmãos Vitale.
- Dias, J. (2010). *Playing outside: jazz e sociedade em Portugal na perspectiva de duas escolas* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da

- Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10362/425>
- Dolsak, M. (2021). *Processos cognitivos na improvisação em músicos de jazz principiantes* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Música de Lisboa]. Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10400.21/13722>
- Duarte, J. (2009). *História do jazz*. Sextante Editora.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: a new philosophy of music education*. Oxford University Press.
- Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. (n.d.). *Projeto educativo de escola 2021/2024*. Emcn.edu.pt. Acedido em set. 25, 2025, disponível em:
<https://www.emcn.edu.pt/escola/documentos/documentos-estruturantes>.
- Formoso, R. (2022). *Introdução à linguagem de jazz para trompete: princípios e metodologias no ensino do instrumento* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo]. Repositório Instituto Politécnico do Porto.
<http://hdl.handle.net/10400.22/20795>
- Gallop, R. (1936). *Portugal: a book of folk-ways*. Cambridge University Press.
- Gaspar, P. (2010). *Benny Goodman: o clarinete e a improvisação* [Tese de doutoramento, Universidade de Évora]. Repositório da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/17584>
- Giacometti, M., & Lopes-Graça, F. (1981). *Cancioneiro popular português* (Vol. 1). Editorial Caminho.
- Gomes, M. de F. C. S. (2021). *Recursos e estratégias de principiantes na abordagem à improvisação jazz – perspetivas de vocalistas e instrumentistas* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo]. Repositório do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/19304>
- Gonçalves, C. M. V. (2011). *A música popular folclórica: estratégia de ensino aprendizagem na disciplina de educação musical* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/1610>
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Ashgate. <https://doi.org/10.4324/9781315253169>
- Leça, A. (1945). *Música popular portuguesa*. Editorial Domingos Barreira.
- Levine, M. (1995). *The jazz theory book*. Sher Music.
- Marques, N. (2012). *A improvisação nos graus intermédios do ensino vocacional* [Dissertação de mestrado, Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro.
<http://hdl.handle.net/10773/9969>

- Martinho, C. (2014). *O potencial pedagógico da improvisação (jazz) no processo ensino/aprendizagem da trompete* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/37921>
- Morais, M. J. G. (2021) *A Prática Vocal como Veículo de Aprendizagem Musical*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/136273>.
- Oliveira, T. (2018). *O canto como ferramenta de desenvolvimento musical nas orquestras do ensino especializado da música em Portugal*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Música de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/9860>.
- Piaget, J. (1970). *Psychology and pedagogy*. Viking Press.
- Rendeiro, M. (2019). *A música tradicional portuguesa como recurso na iniciação musical* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Artes Aplicadas – Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <https://hdl.handle.net/10400.11/6920>
- Ribas, T. (1983). *Danças populares portuguesas*. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Rosa, J. (2000). Depois de Bomtempo: a escola de música do conservatório real de lisboa nos anos de 1842 a 1862. *Revista Portuguesa de Musicologia*, 10, 83–116.
- Salgueiro, J. (2000). *Crescer com a Música Popular Portuguesa*. Edição do autor.
- Santos, L. (2020). José Vianna da Motta e as instituições da vida musical lisboeta na década de 1910. *Revista Portuguesa de Musicologia*, 7(2), 265–288.
- Sousa, T. J. A. (2019). *As canções populares nos 1º e 2º ciclos: a aplicação do gradual de Iniciação para trompete dos professores Vasco Faria e Vítor Faria no conservatório Bomfim* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/62200>
- Stamp, J. (2000). *Warm-ups + studies for trumpet and other brass instruments*. Editions Bim.
- Stanciu, V. (2010). *A improvisação como ferramenta de desenvolvimento técnico, expressivo e musical – exemplo de aplicação prática no ensino vocacional da música* [Dissertação de mestrado, Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/3657>
- Torres, R. M. (1998). *As canções tradicionais portuguesas no ensino da música: contribuição da metodologia de Zoltán Kodály*. Editorial Caminho.
- Vilão, J. (2015). *A importância do processo ensino-aprendizagem do trompete entre a música erudita e o jazz, tendo como objetivo a versatilidade na performance*

[Dissertação de mestrado, Escola Superior de Música de Lisboa]. Repositório do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/5689>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>.

Wuytack, J. (1998). *Canções tradicionais portuguesas*. Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

Webgrafia

- Academia João Capela. (s.d.). *História do Cha Cha Cha*. Recuperado de: <https://academiajoaocapela.com/historia-do-cha-cha-cha/>
- Arban, J.-B. (s.d.). *Jean-Baptiste Arban*. Mahler Foundation. Recuperado de: <https://mahlerfoundation.org/mahler/contemporaries/jean-baptiste-arban/>
- Bai Lin. (s.d.). *Lip Flexibilities for All Brass Instruments*. Canadian Brass Store. Recuperado de: <https://canadianbrassstore.com/lip-flexibilities-for-all-brass-instruments-by-bai-lin/>
- Britannica. (2025, 3 de outubro). *Charlie Parker*. Britannica. Recuperado de: <https://www.britannica.com/biography/Charlie-Parker>.
- Britannica. (s.d.). *Jean Piaget*. Britannica. Recuperado de: <https://www.britannica.com/biography/Jean-Piaget>
- Britannica. (s.d.). *L. S. Vygotsky*. Britannica. Recuperado de: <https://www.britannica.com/biography/L-S-Vygotsky>
- CantarMais. (s.d.). *A Pomba*. Recuperado de: <https://www.cantarmais.pt/pt/cancoes/tradicionais/cancao/a-pomba>
- CantarMais. (s.d.). *Dom Solidom*. Recuperado de: <https://www.cantarmais.pt/pt/cancoes/tradicionais/cancao/dom-solidom>
- Editions Ava. (s.d.). *Manuel Ivo Cruz*. Recuperado de: <https://www.editions-ava.com/pt/manuel-ivo-cruz>
- Editions Bim. (s.d.). *James Stamp*. Recuperado de: <https://www.editions-bim.com/composers/james-stamp>
- EMCN – Escola de Música do Conservatório Nacional. (s.d.). *Documentos estruturantes*. Recuperado de: <https://www.emcn.edu.pt/escola/documentos/documentos-estruturantes>
- EMCN – Escola de Música do Conservatório Nacional. (s.d.). *História*. Recuperado de: <https://www.emcn.edu.pt/escola/hist%C3%B3ria>
- Encyclopaedia of Music in Portugal (MIC). (s.d.). *Jorge Salgueiro*. Recuperado de: http://www.mic.pt/dispatcher?where=0&what=2&show=0&peessoa_id=386&lang=PT
- Ensina RTP. (s.d.). *Minibiografia de Almeida Garrett*. Recuperado de: <https://ensina.rtp.pt/artigo/minibiografia-de-almeida-garrett/>
- Expresso. (2022, fevereiro 13). *101 canções que marcaram Portugal: “Menina estás à janela” por Vitorino (1975)*. BLITZ/Expresso. Recuperado de: <https://expresso.pt/blitz/2022-02-13-101-cancoes-que-marcaram-portugal-81-menina-estas-a-janela-por-vitorino--1975>

- Folclore.pt. (s.d.). *O Regadinho – Danças do Povo Português*. Recuperado de: <https://folclore.pt/o-regadinho-dancas-do-povo-portugues/>
- Gulbenkian Música. (s.d.). *Concerto para trompete de Haydn*. Recuperado de <https://gulbenkian.pt/musica/videos/concerto-para-trompete-de-haydn/>
- Hebu Music. (s.d.). *Sigmund Hering*. Recuperado de: <https://www.hebu-music.com/en/musician/sigmund-hering.1128/>
- Mahler Foundation. (s.d.). *Jean-Baptiste Arban*. Recuperado de: <https://mahlerfoundation.org/mahler/contemporaries/jean-baptiste-arban/>
- Meloteca. (s.d.). *José Vianna da Motta*. Recuperado de: <https://www.meloteca.com/portfolio-item/jose-vianna-da-motta/>
- Monumentos.gov.pt. (s.d.). *SIPA – Sistema de Informação para o Património Arquitectónico*. Recuperado de: http://www.monumentos.gov.pt/site/app_pagesuser/sipa.aspx?id=14263
- National Center for Biotechnology Information. (2023). *Article PMC10130311*. PubMed Central. Recuperado de: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10130311/>
- Nunes, A. (2015, 13 de abril). *Olhos negros da Guiné*. <https://guitarradecoimbra4.blogspot.com/2015/04/olhos-negros-da-guine.html>.
- Philips Sparke. (s.d.). *Homepage*. Recuperado de: <https://www.philipsparke.com/>
- Scribd. (s.d.). *Etnomusicologia – Trás-os-Montes*. Recuperado de: <https://pt.scribd.com/document/295823586/Etnomusicologia-Tras-Os-Montes-1-1>
- Sistema Nacional de Orquestras e Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela. (s.d.). *El Sistema*. Recuperado de: <https://elsistema.org.ve/>
- Wikipedia. (s.d.). *Flutter-tonguing*. Recuperado de: <https://en.wikipedia.org/wiki/Flutter-tonguing>
- Wikipedia. (s.d.). *Funk*. Recuperado de: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Funk>
- Wikipedia. (s.d.). *Herbert L. Clarke*. Recuperado de: https://en.wikipedia.org/wiki/Herbert_L._Clarke
- Wikipedia. (s.d.). *Trilo*. Recuperado de: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Trilo>

Anexos

Anexo A – Letra da canção “A Pomba”

A pom-ba ca - iu ao mar__ A pom-ba ao mar ca -

5
iu__ A pom-ba ca - iu ao mar a - gar-rei a pom-ba e - la fu -

9
1. giu A giu A pom-ba ca - iu ao mar__
2.

Anexo B – Letra da canção “Dom Solidom”



Ai a me - ni - na Dom So-li-dom co-mo vai con -
 4
 ten - te Ai a me - ni-na Dom So-li-dom co-mo vai con - ten - te Po-nha a mão na
 7
 tran - ça Dom So - li-dom não lhe cai - a o pen - te Po-nha a mão na
 9
 tran - ça Dom So - li-dom não lhe cai - a o pen - te
 12
 Ai a me - ni - na Dom So-li-dom co-mo vai ai - ro - sa Ai a me -
 15
 ni - na Dom So - li-dom co-mo vai ai - ro - sa Po-nha a mão na
 17
 tran - ça Dom So - li-dom não lhe cai - a a ro - sa Po-nha a mão na
 19
 tran - ça Dom So - li-dom não lhe cai - a a ro - sa.

Anexo C – Letra da canção “Menina estás à janela”

Me-ni-na 'stás à ja - ne - la com o teu ca-be-lo à lu - a não me

vou da-qui em - bo - ra sem le - var 'ma pren-da tu - a sem le - var 'ma pren-da

tu - a sem le - var 'ma pren-da de - la com o teu ca-be-lo à lu - a me - ni -

na 'stás à ja - ne - la me-ni - na O-lhos meus re-que-rem

o - lhos co-mo os teus e lu-as chei - as de e-mo - ções o sol nas-cen - te en-tre os

nos-sos co - ra - ções me-ni - na 'stás à ja - ne - la com o teu ca - be - lo à

lu - a não me vou da-qui em - bo - ra sem le - var 'ma pren-da tu - a sem le -

var

rall.

Anexo D – Letra da canção “Olhos Negros”

O - lhos ne - gros o - lhos ne - gros são gen - ti - os são gen - ti - os da Gui

5 1. 2.
né O - lhos né_____ Ai da Gui - né_____ Po se - rem ne - gros da Gui - né por se - rem

9 1. 2.
ne - gros gen - tios por não te - rem fé_____ Ai da Gui - fé O - lhos ne - gros são bri

13 1. 2.
lhan - tes se - me - lhan - tes aos lu - ze - ros que o céu tem O - lhos tem_____ Uns o - lhos

17 1.
ne - gros_ eu pre - fe - ri_____ pois nun - ca vi de cor mais lin - da nin - guém_ Uns o - lhos

2.
guém

Anexo E – Letra da canção “Regadinho”

Á-gua le-va o re-ga - di - nho á - gua le - va e vai le - var. A á-gua do nos-so

ri - o cor - re to - da pa-ra o mar. Á-gua le-va o re-ga - di - nho vai re - gar o meu jar-

dim. En-quan-to re-ga e não re - ga vou pen-san - do cá pra mim.

Á-gua le-va o re-ga - di - nho á - gua le - va e vai re - gan - do En-quan-to le-va e não

re - ga em quem de - vo vou pen-san - do Á-gua le-va o re-ga - di - nho á - gua le - va o re - ga-

dor. En-quan-to le-va e não le - va vou fa - lar ao meu a - mor.

Anexo F – Letra da canção “Vai-te embora ó Papão”

Vai-te em-bo-ra ó Pa-pão_ vai-te em-bo-ra ó Pa-pão_ de ci-ma des-te te -

7
lha - do_ 2 Dei - xa dor-mir o me-ni-no dei - xa dor-mir

14
o me-ni-no um so-ni - nho des-can - sa - do_