

Relatório de Estágio

Principais Desafios na Iniciação do Saxofone:
Aprendizagem Através de Jogos Didáticos

Joana Andreia Carvalho de Sá

Mestrado em Ensino de Música

Maio de 2022

Orientador: Professor Doutor Rodrigo Pires de Lima

Relatório de Estágio

**Principais Desafios na Iniciação do Saxofone:
Aprendizagem Através de Jogos Didáticos**

Joana Andreia Carvalho de Sá

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

Maio de 2022

Orientador: Professor Doutor Rodrigo Pires de Lima

Índice Geral

Índice Geral	i
Índice de Figuras	vi
Índice de Gráficos	vii
Índice de Quadros	viii
Lista de termos e abreviaturas	ix
Agradecimentos	x
Resumo I - Prática Pedagógica	xi
Abstract I - Pedagogical Practice	xii
Resumo II – Investigação	xiii
Abstract II – Research	xiv
Parte I – Prática Pedagógica	1
1. Âmbitos e objetivos	2
1.1. Expetativas iniciais em relação ao estágio	2
1.2. Análise SWOT (da Estagiária)	3
2. Caracterização das Escolas	4
2.1. Academia de Música de Óbidos	4
2.1.1. Contextualização	5
2.1.2. Enquadramento e Caracterização	5
2.1.3. Organização e Gestão da Escola	6
2.1.4. Oferta Educativa	7
2.1.5. Ligação à Comunidade	7
2.1.6. Protocolos e Parcerias	8
2.2. Conservatório de Caldas da Rainha	9
2.2.1. Contextualização	9

2.2.2. Enquadramento e Caracterização	10
2.2.3. Organização e Gestão da Escola	10
2.2.4. Oferta Educativa	11
2.2.5. Ligação à Comunidade	12
2.2.6. Protocolos e Parcerias	13
3. Prática Educativa	14
3.1. Prática Educativa de Saxofone	15
3.1.1. Caracterização da Classe	15
3.2. Caracterização dos Alunos Seleccionados	15
3.2.1. Aluno Y (4º grau / 8º ano)	15
3.2.2. Aluno Z (2º grau / 6º ano)	16
3.3. Descrição das Aulas Observadas	17
3.3.1. Aluno Y (4º grau / 8º ano)	19
3.3.2. Aluno Z (2º grau / 6º ano)	21
3.4. Reflexão das aulas observadas	24
3.5. Descrição das aulas lecionadas	25
3.5.1. Aluno Y	26
3.5.2. Aluno Z	27
3.6. Reflexão das aulas lecionadas	29
3.7. Prática Educativa de Classe de Conjunto	30
3.7.1. Caracterização da Classe	30
3.8. Descrição das aulas lecionadas	32
3.8.1. Primeiro Período	34
3.8.2. Segundo Período	35
3.8.3. Terceiro Período	39
3.9. Análise Crítica da Atividade Docente	42
4. Reflexão sobre a prática pedagógica	45

Parte II – Projeto de Investigação	47
5. Principais Desafios na Iniciação do Saxofone: Aprendizagem Através de Jogos Didáticos	48
5.1. Descrição do Projeto de Investigação	48
5.2. Motivações e Objetivos do Projeto de Investigação	49
6. Revisão de Literatura	50
6.1. Aprendizagem musical	50
6.2. O estudo individual	51
6.3. O Jogo.....	53
6.4. Idiosincrasias do saxofone e suas consequências na aprendizagem	55
7. Justificação do Projeto, Problemática e Pergunta de Investigação	61
8. Metodologia de Investigação	62
8.1. Entrevistas	62
8.1.1. Guião da entrevista	63
9. Apresentação e análise de resultados	64
9.1. Apresentação e análise das respostas da entrevista	64
9.1.1. Pergunta 1: “Na sua experiência enquanto professor de saxofone, que problemas identifica com maior frequência nos alunos que estão a iniciar o seu percurso neste instrumento?”	64
9.1.2. Pergunta 2: “Considera a resolução desses problemas fundamental para o desenvolvimento de um aluno?”	70
9.1.3. Pergunta 3: “Poderia indicar uma estratégia ou conselho para solucionar cada um dos problemas que identificou?”	72

9.1.4. Pergunta 4: “Na sua opinião, quais são os aspetos mais importantes que um saxofonista deve aprender no primeiro contacto com o instrumento?”....	76
9.2. Proposta de jogos didáticos	78
9.3. Reflexão Final	92
10. Conclusão	94
Bibliografia (Prática Pedagógica)	96
Bibliografia (Projeto de Investigação)	99
Anexos	105
Anexo 1 – Modelo de autorização de captação de vídeo dos alunos da AMO	105
Anexo 2 – Modelo de autorização de captação de vídeo dos alunos do CCR	106
Anexo 3 – Diagrama das chaves do Saxofone	107
Anexo 4 – Caracterização dos alunos da Orquestra de Sopros	108
Anexo 5 – Citações das entrevistas divididas em categorias	109
Anexo 5.1. – Respostas da Pergunta 1	109
Tabela 1 – Fatores relacionados com o desenvolvimento infantil	109
Tabela 2 – Dificuldades associadas à técnica do saxofone	109
Tabela 3 – Dificuldade na apreensão de conteúdos específicos	111
Tabela 4 – Fatores socioeconómicos	112
Anexo 5.2. – Respostas da Pergunta 3	114
Tabela 5 – Estratégias para solucionar dificuldades na técnica do saxofone	114
Tabela 6 – Estratégias para ultrapassar as dificuldades na apreensão de conteúdos específicos	115

Tabela 7 – Estratégias relacionadas com fatores socioeconómicos	119
Anexo 6 – O Saxofone Feliz	120

Índice de Figuras

Figura 1 - Estrutura Orgânica da AMO	6
Figura 2 - Órgãos de Gestão do CCR	11

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Contagem de alunos por grau	31
Gráfico 2 - Contagem de alunos por instrumento	32
Gráfico 3 - Fatores relacionados com o desenvolvimento infantil	66
Gráfico 4 - Dificuldades associadas à técnica do saxofone	67
Gráfico 5 - Dificuldades na apreensão de conteúdos específicos	68
Gráfico 6 - Fatores socioeconómicos	69
Gráfico 7 - Respostas da Pergunta 2	70
Gráfico 8 - Aspetos que um saxofonista deve aprender num primeiro contacto com o instrumento	77

Índice de Quadros

Quadro 1 - Regimes de Frequência da AMO	7
Quadro 2 - Regimes de Frequência do CCR	12
Quadro 3 - Rotina das aulas	18
Quadro 4 - Material didático desenvolvido ao longo do ano letivo - Aluno Y	20
Quadro 5 - Material didático desenvolvido ao longo do ano letivo - Aluno Z	23
Quadro 6 - Parâmetros de Avaliação Periódica	34
Quadro 7 - Guião da entrevista	63
Quadro 8 - Dificuldades sentidas pelos alunos quando iniciam a aprendizagem do saxofone	65
Quadro 9 - Estratégias para solucionar problemas associados à técnica do saxofone ...	73
Quadro 10 - Estratégias para ultrapassar as dificuldades na apreensão de conteúdos específicos	74
Quadro 11 - Estratégias relacionadas com fatores socioeconómicos	76
Quadro 12 - Lista de atividades lúdicas	79
Quadro 13 - Os sinais	87

Lista de termos e abreviaturas

AMO - Academia de Música de Óbidos

CCR - Conservatório de Caldas da Rainha

CMO - Câmara Municipal de Óbidos

EAE – Ensino Artístico Especializado

EEE - Estágio do Ensino Especializado

ESML - Escola Superior de Música de Lisboa

MEM - Mestrado em Ensino de Música

Agradecimentos

O meu primeiro agradecimento é dirigido ao Professor Doutor Rodrigo Pires de Lima, por toda a ajuda, aconselhamento e encorajamento no decorrer deste trabalho.

Tenho a agradecer à Escola Superior de Música de Lisboa por todas as experiências e aprendizagens que me proporcionou, e a todos professores que me ajudaram e inspiraram ao longo destes anos, em especial aos Professores José Massarrão e Alberto Roque.

Agradecer ao Conservatório de Caldas da Rainha e à Academia de Música de Óbidos por me terem recebido tão bem, fazendo-me sentir em casa.

Um agradecimento especial aos Professores Pedro Barbosa e Ana Franco, que se disponibilizaram a esclarecer todas as dúvidas e me transmitiram importantes conhecimentos para a vida de docente.

Agradecer à Érica Adrião, pela elaboração das maravilhosas ilustrações e simpatia.

A minha gratidão dirige-se também a todos os colegas professores de saxofone que se disponibilizaram a responder à entrevista.

Por último, mas nunca menos importante, agradecer aos que estão mais perto. À minha mãe, pelo apoio incondicional, paciência e carinho, e por me incentivar a nunca desistir. Aos meus irmãos, pela alegria que trazem à minha vida. Ao meu namorado, pela presença constante, apoio linguístico, e por me desafiar a ser melhor.

Resumo I - Prática Pedagógica

Na primeira parte do presente Relatório de Estágio irá ser descrita toda a prática pedagógica realizada no âmbito do Estágio do Ensino Especializado, adiante designado EEE, do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa.

O EEE foi realizado no ano letivo de 2020/2021 em duas instituições, sendo elas o Conservatório de Caldas da Rainha e a Academia de Música de Óbidos. No Conservatório de Caldas da Rainha o Estágio foi realizado em regime de exercício, incidindo na disciplina de Classe de Conjunto, na Orquestra de Sopros CR, uma turma com alunos do 3º ao 8º grau. O Estágio foi desenvolvido sob a orientação da professora cooperante Ana Franco. Na Academia de Música de Óbidos o Estágio foi realizado em regime de observação, tendo como professor cooperante o professor Pedro Barbosa. Foram observadas duas aulas semanais, correspondentes a dois alunos de saxofone de graus diferentes (2º e 4º grau).

Ao longo da Parte I é feita uma caracterização das duas instituições e respetivas classes, seguindo-se uma descrição das práticas educativas desenvolvidas. Por fim, é feita uma análise crítica e reflexiva da prática docente.

Abstract I - Pedagogical Practice

The first section of this internship report intends to describe all aspects of the pedagogical practice integrated into the Specialized Teaching Internship carried out during the master's degree in Music Teaching at Escola Superior de Música de Lisboa.

The Specialized Teaching Internship was held during the school year of 20/21 at two institutions: Conservatório de Caldas da Rainha and Academia de Música de Óbidos. At the Conservatório de Caldas da Rainha the internship was held in the form of an exercise's internship with a wind orchestra, with students from 3rd to 8th grade, and the supervision of Professor Ana Franco. At the Academia de Música de Óbidos, the master's student was an observer at Professor Pedro Barbosa's saxophone studio, where weekly lessons of two students from different grades of studies (2nd and 4th grade) were observed.

Throughout this section the two institutions and its students were described, as well as the developed teaching methods. In the end, a reflection and analysis of the pedagogical practice was made.

Resumo II - Investigação

A iniciação da aprendizagem musical é uma das fases mais importantes na vida dum músico, cheia de alegria e conquistas, mas também vários obstáculos. Esta investigação teve como objetivo saber quais os principais desafios que os alunos enfrentam na iniciação do saxofone e, posteriormente, elaborar uma proposta pedagógica para os alunos poderem utilizar no seu estudo individual, direcionada a trabalhar os principais desafios identificados.

Seguindo uma metodologia qualitativa, realizou-se uma entrevista semiestruturada a dezasseis professores de saxofone do ensino artístico especializado acerca das principais dificuldades na primeira fase da aprendizagem do saxofone e possíveis estratégias para a sua resolução, e procedeu-se à análise da sua transcrição.

A revisão de literatura explorou investigação existente acerca dos principais temas para este projeto: o papel do estudo individual no desenvolvimento de competências musicais; a relação do jogo didático na aprendizagem musical; e as idiossincrasias do saxofone e suas consequências na aprendizagem.

Como resultado, foram elaborados dez jogos didáticos com o intuito de orientar as crianças no seu estudo individual, promovendo atividades lúdicas direcionadas às principais dificuldades técnicas identificadas nas entrevistas: embocadura, postura, respiração e emissão sonora. Além de atividades direcionadas às dificuldades técnicas referidas, alguns dos jogos foram delineados como um convite à exploração, criação musical e *performance*, com o objetivo de promover a criatividade e a interação dos pais no ensino.

Palavras-chave: ensino de música; jogo didático; proposta pedagógica; saxofone; iniciação

Abstract II - Research

The beginning of music learning is one of the most important parts of every musician's journey, full of joy and achievements, but also some obstacles can occur. This research sought to find the main challenges beginner saxophone students face and to develop a pedagogical proposal to help them overcome these difficulties.

Following a qualitative research methodology, semi-structured interviews with sixteen saxophone teachers and the analysis of the interview transcripts formed the basis of this project.

The literature review explored existing research in the primary areas relevant to this topic: the role of practice in the development of musical skills; the relationship of didactic games in musical learning; and the idiosyncrasies of the saxophone and its consequences in its learning process.

As a result, ten didactic games were made, with the proposal of guiding children in their practice routine while promoting specific activities to the main technical difficulties identified: embouchure problems, the adoption of good posture, breathing difficulties, and sound quality. In addition to tackling these technical challenges, some of these games invite children to musical exploration, creation and performance, to promote creativity and make parents more involved in their children's musical journey.

Keywords: music teaching; didactic game; pedagogical proposal; saxophone; beginner students

Parte I – Prática Pedagógica

1. Âmbitos e objetivos

O Estágio do Ensino Especializado (EEE) do Mestrado em Ensino de Música, segundo o seu regulamento, tem como objetivo promover a aquisição de novas estratégias de ensino que potenciem o desenvolvimento de competências relativas à prática docente e proporcionar as ferramentas necessárias para que o mestrando seja um profissional reflexivo, autónomo e motivado, capaz de desenvolver a sua própria identidade nos domínios artístico, do ensino e da investigação.

O EEE representa o início da prática de docente da mestranda no Ensino Especializado de Música e a sua realização permitir-lhe-á articular os conhecimentos teóricos e metodologias adquiridas no primeiro ano do Mestrado em Ensino da Música às suas formas de os transmitir e colocar em prática.

1.1. Expetativas iniciais em relação ao estágio

A mestranda revela que a expetativa inicial em relação ao estágio é que este seja uma mais-valia uma vez que possibilitará o desenvolvimento de competências profissionais, sociais e éticas. Ao longo do estágio a mestranda espera aprender novos conhecimentos e ferramentas pedagógicas e colocar em prática as metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem adquiridas no primeiro ano de mestrado.

A mestranda encara o estágio como uma oportunidade de alavancar a sua capacidade de docente e expandir o seu conhecimento das atividades pedagógicas através da observação e lecionação de aulas, planificação, colaboração com professores mais experientes, interação com diferentes alunos, e a adoção de uma atitude crítica e reflexiva. Além disso, deseja desenvolver uma relação próxima com a comunidade escolar e contribuir de forma positiva para o sucesso desta.

Dado por terminado o estágio, a expetativa da mestranda passava por sentir-se mais bem preparada para exercer a função de docência, ser capaz de encontrar estratégias adequadas

para cada aluno e conseguir afirmar as potencialidades de todos os alunos com quem se cruzar.

1.2. Análise SWOT (da Estagiária)

O acrónimo SWOT resulta da conjugação das palavras *Strengths* (forças), *Weaknesses* (fraquezas), *Opportunities* (oportunidades) e *Threats* (ameaças). Esta é uma ferramenta geralmente utilizada por empresas para identificar fatores internos e externos que afetam o seu sucesso. No contexto do estágio, esta análise permitiu refletir e identificar os pontos fortes e fracos da mestranda, e identificar possíveis ameaças e oportunidades inerentes à realização do EEE.

Como pontos fortes (*strengths*), a mestranda possui a vantagem de ter vontade de aprender, gostar de trabalhar com crianças e jovens, ser organizada, curiosa, resiliente e com capacidade de adaptação. Por outro lado, tem dificuldade (*weaknesses*) em gerir o tempo de aula e planear a longo prazo, tem pouca experiência pedagógica e total inexperiência com o ensino não presencial.

No EEE a mestranda terá a oportunidade (*opportunities*) de observar as aulas de um professor mais experiente, o que possibilitará a aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento da qualidade e rentabilidade das suas aulas.

Durante a realização do EEE poderão surgir vários obstáculos (*threats*), nomeadamente a gestão do stress e cansaço. Um dos maiores desafios será dar início à prática pedagógica durante uma pandemia global. A Covid-19 impossibilita a realização de inúmeras atividades, tais como concertos e audições, e além disso, pela sua inexperiência no ensino não presencial, a mestranda poderá contar com possíveis contratemplos técnicos e dificuldades na manutenção da motivação e foco da atenção dos alunos.

2. Caracterização das Escolas

O EEE decorreu em duas escolas na zona Oeste do distrito de Leiria: a Academia de Música de Óbidos, em regime de observação, e o Conservatório de Caldas da Rainha, em regime de exercício. Neste capítulo será feita uma caracterização das duas instituições de acolhimento para uma melhor contextualização da prática pedagógica.

2.1. Academia de Música de Óbidos

A Academia de Música de Óbidos (AMO) é um Projeto de Ensino da Música que tem como impulsionador e Diretor Pedagógico o Maestro Pedro dos Santos Filipe. Em outubro de 2004, a Câmara Municipal de Óbidos (CMO) solicitou-lhe que organizasse um coro de crianças da vila com o objetivo de se apresentarem em concerto no Festival do Chocolate. A forma como a vila, as crianças e a autarquia encararam este projeto pontual foi com tal dedicação e empenho que inspiraram o Maestro a dar continuidade ao ensino da música, em parceria com os serviços municipais. Assim, o Maestro Pedro Filipe, juntamente com outros três professores, começou por lecionar as primeiras aulas de música, nomeadamente de Piano e Canto, em salas cedidas pela CMO.

A 29 de junho de 2007, a AMO deixou de depender da CMO, inaugurando um espaço próprio que oferecia melhores condições a todos os seus alunos, situado na Estrada Nacional 8, n.º 4, na vila, freguesia e concelho de Óbidos. Em julho de 2009, a Academia conseguiu, junto do Ministério da Educação, a autorização definitiva para o seu funcionamento. Em 2013, tendo em consideração o ensino contínuo e progressivo, a Academia iniciou o Curso Secundário de Música. Este alargamento do programa obrigou a instituição a realizar obras de ampliação, calendarizadas para maio de 2013, e efetivadas.

2.1.1. Contextualização

Óbidos é uma vila histórica, de origem romana, circundada por fortes muralhas, situada no distrito de Leiria, no centro da região Oeste. O município é demarcado a nordeste e leste por Caldas da Rainha, a sul pelo Bombarral, a sudoeste pela Lourinhã, a oeste por Peniche e a noroeste pelo Oceano Atlântico.

A vida cultural é intensa e diversificada, sendo esta vila conhecida por grandes eventos temáticos tais como o Mercado Medieval de Óbidos, FOLIO - Festival Literário Internacional de Óbidos, SIPO - Semana Internacional de Piano de Óbidos, Óbidos Vila Natal e Festival Internacional de Chocolate de Óbidos.

2.1.2. Enquadramento e Caracterização

A AMO é um estabelecimento de ensino da música que privilegia a aprendizagem da música a crianças e jovens de Óbidos e concelhos vizinhos, beneficiando do apoio do Ministério da Educação. A sua sede situa-se na vila de Óbidos e dispõe dos seguintes espaços: dezoito salas de aula, quatro casas de banho (uma com condições de mobilidade reduzida), auditório, sala de convívio, gabinete de direção pedagógica, sala de professores e secretaria. O espaço exterior conta com um jardim e é possível vislumbrar a muralha e castelo de Óbidos. O horário de funcionamento é das 9h00 às 20h30, de segunda a sexta-feira.

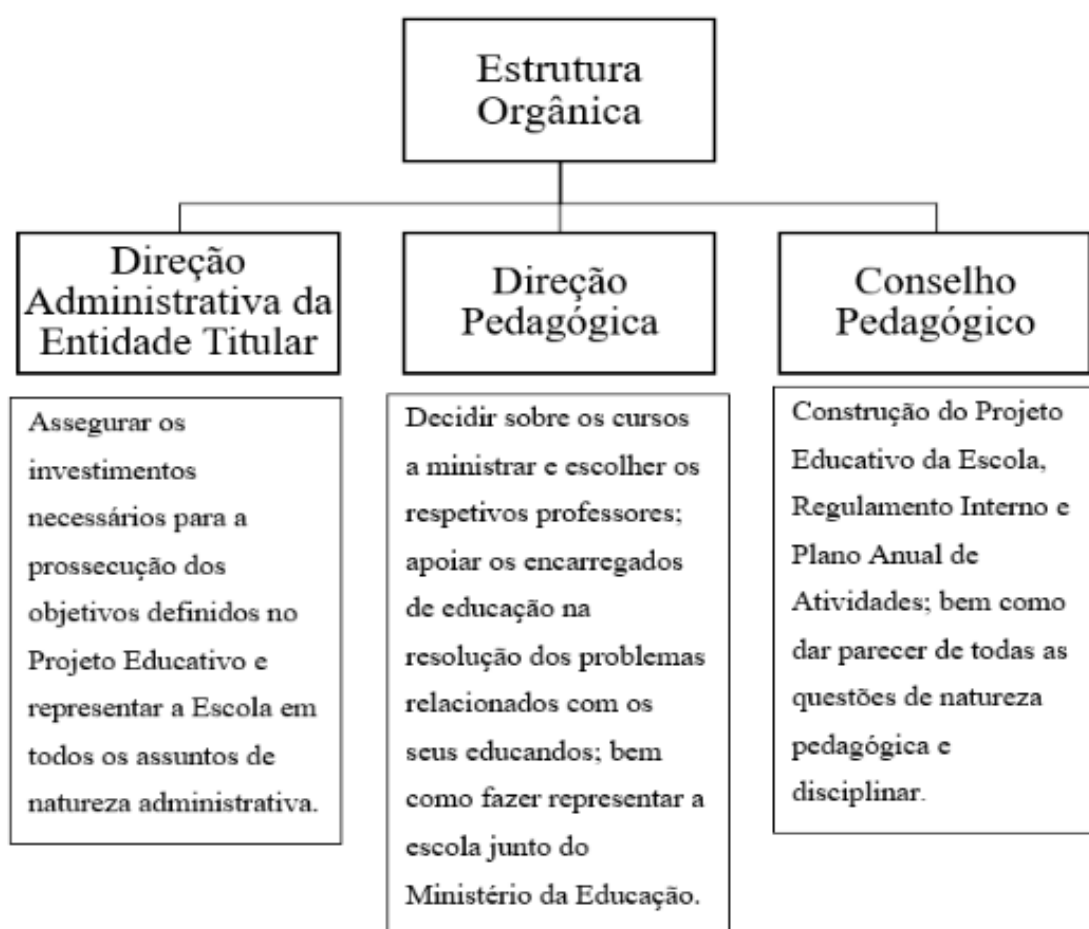
As instalações da AMO são adequadas à prática pedagógica desenvolvida e o espaço envolvente é inspirador. Este considera-se um dos pontos fortes da instituição, assim como a oferta educativa diversificada e o corpo docente estável e com um espírito colaborativo.

A instituição estabelece várias parcerias com entidades socioculturais locais e promove concertos no seio da comunidade em que se insere, o que representa uma oportunidade a destacar.

2.1.3. Organização e Gestão da Escola

Segundo o seu Regulamento Interno, a AMO é dirigida pelos seguintes órgãos de gestão: Direção Administrativa da Entidade Titular, Direção Pedagógica e Conselho Pedagógico. Na figura abaixo podemos observar as funções e responsabilidades de cada órgão de gestão.

Figura 1 – Estrutura Orgânica da AMO



Fonte: Elaboração da autora a partir do regulamento interno da AMO

2.1.4. Oferta Educativa

A oferta educativa da AMO contempla o Curso de Iniciação Musical, Curso Básico e Secundário de Música e ainda o Curso Livre.

Quadro 1 – Regimes de Frequência da AMO

Curso	Faixa Etária
Curso de Iniciação Musical	Orientado para crianças que frequentem o 1º ciclo do Ensino Básico.
Curso Básico de Música	Direcionado para crianças que frequentem o 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.
Curso Secundário de Música	Destina-se a alunos que concluíram o 9º ano/5º grau e que tenham como objetivo dar prosseguimento aos estudos na área da Música durante o percurso do Ensino Secundário.
Curso Livre	A partir dos seis anos de idade, sem limite.

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados retirados do site da AMO

Atualmente a AMO conta com cerca de trezentos alunos distribuídos pelos vários regimes de frequência. São lecionados os seguintes instrumentos: acordeão, canto, clarinete, contrabaixo, cravo, eufónio, fagote, flauta transversal, guitarra clássica, guitarra portuguesa, oboé, órgão, percussão, piano, saxofone, trombone, trompa, trompete, tuba, viola d'arco, violino e violoncelo.

2.1.5. Ligação à Comunidade

A AMO presta um importante contributo cultural à região Oeste e a união de laços com a comunidade, tanto a nível artístico como pela sua intervenção social, tem sido uma das suas preocupações constantes. Para tal, a AMO promove concertos realizados pelos alunos das diferentes formações da escola e procura dar sentido à ideia de responsabilidade social, com atos concretos e ideias que merecem a adesão de muitas

vozes. A AMO assume a sua consciência cívica, pautada pelo importante papel que a Música pode desempenhar no domínio da transformação social, enquanto agente cultural dinâmico, promotor de desenvolvimento da sociedade, fomentador da integração social e criação de emprego, gerador de riqueza no contexto das indústrias culturais.

2.1.6. Protocolos e Parcerias

Ao longo dos anos a instituição tem vindo a desenvolver parcerias com as autarquias mais próximas e protocolos com escolas e colégios de diversos concelhos, estando neste momento em vigor parcerias pedagógicas com o Agrupamento de Escolas Josefa d' Óbidos; Agrupamento de Escolas Raul Proença; Agrupamento de Escolas de Atouguia da Baleia; Agrupamento de Escolas D. Lourenço Vicente; EBI de S. Onofre; Colégio S. Cristóvão e o Agrupamento de Escolas do Cadaval. Estas parcerias pedagógicas resultam numa descentralização do acesso ao ensino especializado da música, permitindo chegar a um maior número de alunos, pois são os professores da AMO a deslocar-se às escolas de ensino regular.

2.2. Conservatório de Caldas da Rainha

O Conservatório de Caldas da Rainha (CCR) é uma Escola do Ensino Particular e Cooperativo que nasceu a partir de uma escola particular inicialmente denominada “Escola do Lugar da Música” (1990/1995), nessa altura agregada a uma loja de instrumentos musicais. Em 1995, denominando-se então “Lugar da Música”, é dado início à elaboração de um *dossier* de candidatura ao paralelismo pedagógico com a Escola de Música do Conservatório Nacional, sendo o mesmo entregue no Ministério da Educação. A autorização provisória foi concedida em setembro de 1997, permitindo que nesse ano letivo, já com o paralelismo pedagógico, se passasse a designar Conservatório de Caldas da Rainha. A autorização definitiva foi-lhe atribuída em abril de 2001 e a autonomia pedagógica em 2009. O CCR conta atualmente com um Pólo a funcionar na vila do Bombarral, na sede do Círculo de Cultura Musical Bombarralense, e um corpo docente constituído por cerca de sessenta colaboradores e aproximadamente quatrocentos e cinquenta alunos.

2.2.1. Contextualização

Caldas da Rainha é uma cidade situada no distrito de Leiria, na orla marítima da Alta Estremadura. O Município das Caldas da Rainha tem cerca de 52.000 habitantes, distribuídos por uma área de 255,69 km². É banhado pelo Oceano Atlântico a Nordeste e pela Lagoa de Óbidos. O concelho tem uma grande acessibilidade viária, sendo atravessado pela autoestrada A8, que faz ligação entre Lisboa e Leiria, pela autoestrada A15, que faz a ligação entre Santarém e Caldas da Rainha, e pela ligação ferroviária da Linha do Oeste.

Caldas da Rainha tem como ex-líbris o Hospital Termal, fundado em 1485 pela Rainha D. Leonor, tratando-se do hospital termal mais antigo do mundo. Localizado junto ao Parque D. Carlos I, foi ao redor deste que a cidade de Caldas da Rainha cresceu. A cidade conta com vários espaços culturais, entre outros, o Centro Cultural de Congressos, o Centro de Artes, o Museu José Malhoa, o Museu Barata Feyo, o Museu da Cerâmica, a Casa-Museu de São Rafael e a Biblioteca Municipal.

2.2.2. Enquadramento e Caracterização

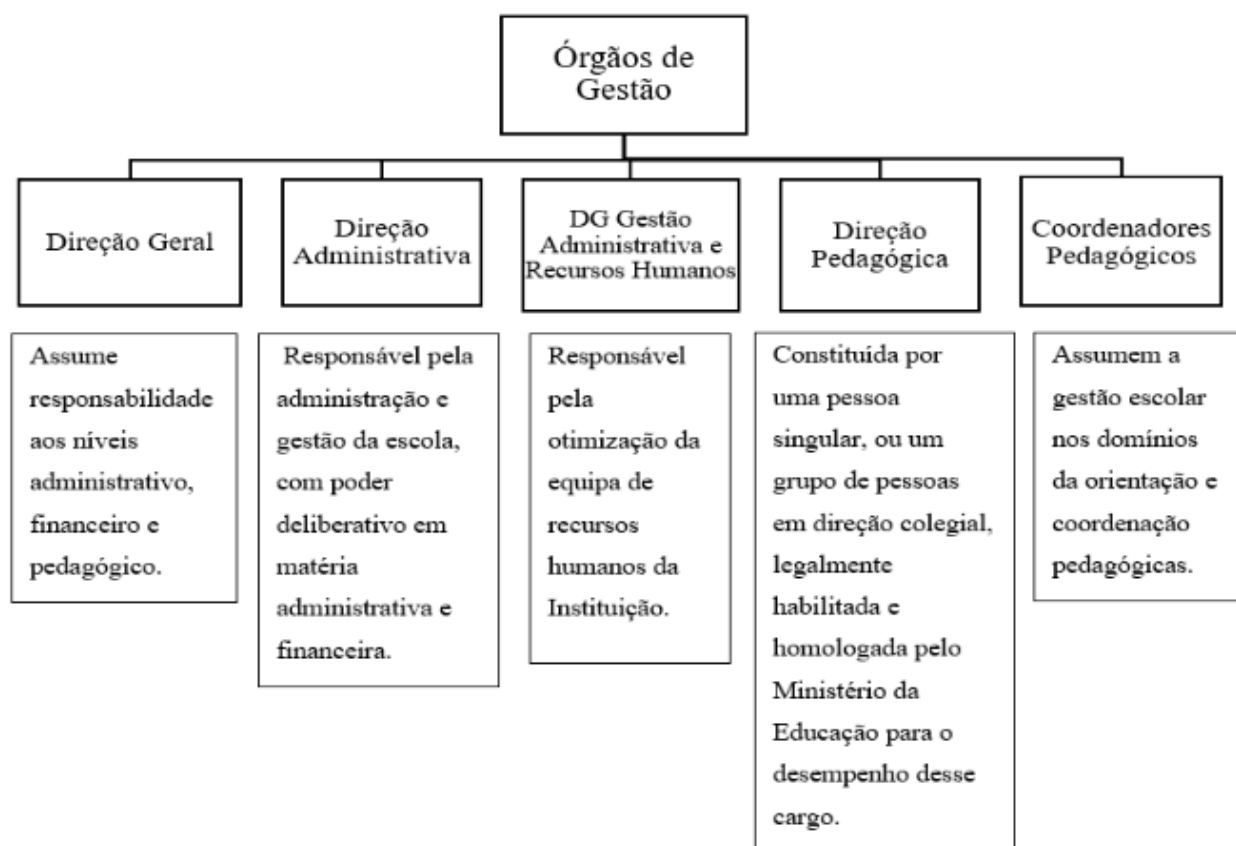
A sede do CCR situa-se no bairro do Avenal, localizado na periferia da cidade de Caldas da Rainha e dispõe dos seguintes espaços físicos e recursos: salas de aula, salas de estudo, auditório, sala de professores, sala de coordenadores, sala da direção, sala de funcionários, secretaria e pátios interior e exterior. As aulas de percussão e orquestra são lecionadas nas instalações da Banda Comércio e Indústria de Caldas da Rainha. O horário de funcionamento do CCR é das 9h00 às 20h00 horas, de segunda a sexta-feira.

O CCR apresenta uma oferta pedagógica bastante diversificada e direcionada para diferentes faixas etárias, o que se traduz numa grande procura, por parte da comunidade escolar, de admissão de novos alunos. Este considera-se um dos pontos fortes da instituição, aliado a um corpo docente jovem, dinâmico e habilitado para as funções da docência, bem como a boa relação com as escolas do ensino regular. A instituição, além da sua boa localização, demonstra-se bastante ativa no seio da comunidade em que se insere, o que representa uma oportunidade a destacar. As parcerias que estabelece com várias entidades socioculturais locais bem como as iniciativas musicais que promove, estimulam os alunos e encarregados de educação a participarem ativamente nas atividades escolares.

2.2.3. Organização e Gestão da Escola

Segundo o seu Regulamento Interno, a gestão, direção e coordenação do CCR são da responsabilidade dos seguintes órgãos: Direção Administrativa, Direção Geral, Direção Geral de Gestão Administrativa e de Recursos Humanos, Direção Pedagógica e Coordenadores Pedagógicos. A figura abaixo ilustra as respetivas funções e responsabilidades de cada órgão.

Figura 2 – Órgãos de Gestão do CCR



Fonte: Elaboração da autora a partir do Regulamento Interno do CCR

2.2.4. Oferta Educativa

O CCR abrange as valências do ensino artístico especializado na área da música, desde o nível da Iniciação até ao Secundário, no âmbito dos regimes articulado e supletivo, e, no âmbito dos Cursos de Planos Próprios, onde integra alunos com idades compreendidas entre os três e os nove anos, como preparação para os cursos das áreas artísticas da Música, e também alunos adultos sem limite de idade.

Quadro 2 – Regimes de Frequência do CCR

Curso		Faixa Etária
Cursos de Planos Próprios	Iniciação Musical	Orientado aos alunos com idades compreendidas entre os três e os nove anos.
	Iniciação ao Instrumento	
	Instrumentos	Orientado para adultos.
Curso Básico de Música		Direcionado para crianças que frequentem o 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.
Curso Secundário de Música		Destina-se a alunos que concluíram o 9º ano/5º grau e que tenham como objetivo dar prosseguimento aos estudos na área da Música durante o percurso do Ensino Secundário.

Fonte: Elaboração da autora a partir do Regulamento Interno do CCR

O Conservatório disponibiliza as seguintes opções instrumentais: acordeão, bateria, canto, clarinete, contrabaixo de cordas, fagote, flauta de bisel, flauta transversal, guitarra clássica, guitarra portuguesa, oboé, percussão, piano, saxofone, trombone, trompa, trompete, tuba, violeta, violino e violoncelo.

2.2.5. Ligação à Comunidade

O CCR ocupa um lugar de destaque na vida musical e cultural da cidade, envolvendo-se não só com a cidade, mas também com outros agentes musicais, promovendo, desde a sua fundação, diversas atividades e iniciativas.

Segundo o seu Projeto Educativo, o CCR é uma escola aberta e inclusiva que para além das relações com a Tutela, com outras escolas e com diversas instituições, promove uma cultura de Responsabilidade Social através de várias ações que visam o apoio ao auxílio

de pessoas e animais, contribuindo voluntariamente para uma sociedade mais justa, e enceta igualmente ações de sensibilização para um ambiente mais limpo.

2.2.6. Protocolos e Parcerias

O CCR estabeleceu protocolo com vários estabelecimentos de ensino do concelho de Caldas da Rainha e concelhos limítrofes, nomeadamente Agrupamento de Escolas D. João II; Agrupamento de Escolas Raúl Proença; Colégio Rainha D. Leonor; Agrupamento de Escolas Bordalo Pinheiro; Agrupamento de Escolas Fernão do Pó; Agrupamento de Escolas do Cadaval e Agrupamento de Escolas Fernando Casimiro Pereira da Silva. Além disso, o CCR trabalha em parceria com as Câmaras Municipais em que para além da cedência de espaço da Biblioteca Municipal de Caldas da Rainha, a Vereação da Educação apoia também o CCR no transporte dos alunos para a Escola EB de Santa Catarina.

3. Prática Educativa

Nesta secção é descrita a Prática Educativa realizada no âmbito do Estágio do Ensino Especializado (EEE) durante o ano letivo de 2020/2021. A mestranda teve a oportunidade e privilégio de realizar o EEE em duas instituições e regimes diferentes, traduzindo-se numa experiência muito enriquecedora. No Conservatório de Caldas da Rainha a mestranda exerceu funções de docente de Classe de Conjunto, contando com o apoio da professora Ana Franco enquanto professora cooperante. Na Academia de Música de Óbidos, a mestranda observou as aulas de Saxofone lecionadas pelo professor Pedro Barbosa.

O EEE prevê que o estagiário acompanhe três alunos de diferentes graus de ensino durante o ano letivo. No presente estágio, devido a uma mudança de situação profissional e conseqüente incompatibilidade horária, foram observadas cinco aulas de três alunos de saxofone entre 21 de outubro de 2020 e 18 de novembro de 2020 e, a partir de 25 de novembro de 2020 até 2 de junho de 2021, outros dois alunos de saxofone, bem como uma turma de classe conjunto em regime de exercício, conforme acordado com os professores cooperantes e aprovado pelo coordenador do MEM.

Durante o estágio foram observadas cinquenta e quatro aulas de saxofone lecionadas pelo professor Pedro Barbosa e lecionadas seis aulas a dois alunos da sua classe. Paralelamente, foram lecionadas trinta aulas de classe de conjunto, perfazendo um total de noventa aulas. Tendo sido este estágio frequentado em regime de observação e exercício, o relatório do mesmo será feito dos dois pontos de vista, descrevendo de forma sucinta as diferentes atividades e problemáticas que surgiram no decurso do ano letivo. Os planos detalhados das aulas lecionadas e observadas podem ser consultados na *Pen Drive* anexa a este documento.

3.1. Prática Educativa de Saxofone

3.1.1. Caracterização da Classe

A Classe de Saxofone do professor Pedro Barbosa era constituída por vinte e um alunos: três alunos de iniciação, três alunos do 1º grau, oito alunos do 2º grau, três alunos do 3º grau, dois alunos do 4º grau e dois do 5º grau.

No início do ano letivo, foram observadas cinco aulas de três alunos, um de 2º grau, um de 4º e outro de 5º grau. Devido a uma mudança de horários, o estágio passou a decorrer nas aulas de outros dois alunos, um do 2º grau e outro do 4º. Seguidamente serão retratados estes dois alunos com as letras do alfabeto “Y” e “Z”, para proteção da sua privacidade.

3.2. Caracterização dos Alunos Selecionados

3.2.1. Aluno Y (4º grau / 8º ano)

O Aluno Y tem catorze anos de idade e encontra-se no quarto grau e oitavo ano de escolaridade no regime articulado. O seu irmão mais velho e prima também tocam saxofone e o seu primeiro contacto com o instrumento ocorreu quando tinha oito anos, na Banda da Associação Sociedade Filarmónica 1º Dezembro de 1882 de Pragança. No 7º ano, quando foi transferido para a atual escola de ensino regular, manifestou interesse em integrar o ensino articulado e realizou uma prova de acesso na AMO, tendo sido admitido.

No início do ano letivo o aluno tocava com um saxofone de fraca qualidade que não facilitava a emissão sonora nem a agilidade técnica, principalmente no registo grave. Em janeiro, durante o regime não presencial, começou a tocar com o saxofone do irmão. A mudança de instrumento provocou uma clara mudança no desenvolvimento técnico do aluno. Este saxofone facilitava a emissão sonora e o aluno conseguia tocar com maior

projeção sonora e uma articulação mais definida. Além disso, a motivação do aluno para a disciplina alterou-se de forma positiva, começou a manifestar hábitos de estudo e mostrou-se mais curioso, inclusive demonstrou vontade em aprender a tocar notas do registo sobreagudo, no entanto esse empenho foi de curta duração.

O aluno demonstrava facilidades ao nível técnico e fluência na leitura musical e revelava gosto pelo instrumento. Quando estudava, as aulas eram produtivas, dinâmicas e o trabalho do aluno era elogiado pelo professor cooperante. No entanto, teve uma atitude de desinteresse para o estudo e não se preparou para a grande maioria das aulas, tendo o próprio apontado por diversas vezes este fato, referindo a falta de tempo por estar ocupado com tarefas de outras disciplinas. Assim, muitas das aulas serviram de tempo de estudo acompanhado, obrigando a uma abordagem muito técnica, somente ao nível da leitura das notas e ritmo. O professor cooperante procurou criar várias estratégias para incentivar o aluno a estudar, esclarecendo sobre métodos de estudo e recomendando ouvir gravações das obras, o que não foi concretizado pelo aluno. Apesar do esforço do professor cooperante, o desinteresse do aluno, bem como a pouca seriedade e inconsistência no estudo levaram a que não evoluísse tanto quanto poderia neste ano letivo.

3.2.2. Aluno Z (2º grau / 6º ano)

O Aluno Z tem doze anos de idade e encontra-se no segundo grau e sexto ano de escolaridade no regime articulado. Começou os seus estudos musicais na AMO em 2019 com o professor Pedro Barbosa. Não tem na sua família ninguém ligado à música e o seu primeiro contacto com o instrumento aconteceu nas demonstrações da AMO, onde teve curiosidade em experimentar os instrumentos de sopro. Experimentou trompa, mas acabou por preferir o saxofone.

Demonstrou ser, durante todo o ano letivo, um aluno muito empenhado, chegando às aulas sempre com o instrumento montado e com muita vontade de trabalhar. Esforçou-se por estudar regularmente, apesar de por vezes não conseguir estudar durante alguns fins de semana devido a uma situação de cariz familiar. Quando não conseguia fazer um

estudo tão cuidado quanto gostaria, informava o professor no início da aula, com alguma vergonha e sentimento de culpa.

No início do ano letivo o aluno mostrou-se reservado e pouco comunicativo, mas apesar disso manteve-se sempre bastante atento às indicações e orientações dadas pelo professor. Esta timidez foi se dissipando e no segundo período o aluno já estava completamente à vontade e descontraído nas aulas de saxofone.

Ao longo do ano revelou interesse e hábitos de estudo, assim como empenho em todas as tarefas propostas em aula, uma atitude persistente e uma grande vontade de ultrapassar os desafios encontrados. Por conseguinte, conseguiu atingir todos os objetivos propostos pelo professor cooperante e foi possível reconhecer uma grande evolução, tanto a nível de execução instrumental como a nível de compreensão musical.

3.3. Descrição das Aulas Observadas

As aulas observadas não decorreram na sede da AMO, mas sim na escola regular dos Alunos Y e Z, no Colégio Frei Cristóvão, em A-dos-Francos, conforme estabelecido no protocolo do ensino articulado entre as duas instituições. As aulas tiveram a duração de quarenta e cinco minutos e decorreram numa sala espaçosa, com luz natural e equipada com estantes, mesas, cadeiras, um piano digital, uma aparelhagem e um quadro branco. Apesar do equipamento disponível, a acústica da sala não foi pensada para aulas de instrumento e a inexistência de isolamento sonoro levava a que frequentemente fosse complicado trabalhar.

As aulas do professor cooperante eram cheias de boa-disposição e geralmente seguiam uma rotina estruturada em quatro partes principais:

Quadro 3 – Rotina das aulas

Parte	Conteúdo	Atividade
1ª Parte	Aquecimento	Majoritariamente notas longas, exercícios por quintas ou exercícios de staccato.
2ª Parte	Escalas	Engloba a execução de uma escala maior e relativa menor (natural, harmónica e melódica), ascendente e descendente, com os respetivos arpejos.
3ª Parte	Estudos	Estudos selecionados de dois livros diferentes.
4ª Parte	Peça	Em cada período, os alunos trabalham uma peça.

Esta rotina não se apresentou como fixa nem certamente de carácter restritivo, sendo moldada e adaptada às necessidades de cada aluno e a cada aula. Ao longo das aulas o professor ensinou várias estratégias de estudo e tentou motivar os alunos a estudarem de forma regular. Algumas das estratégias apresentadas foram:

- Estudo lento e cuidado recorrendo ao metrónomo, aumentando a velocidade progressivamente;
- Isolar as passagens tecnicamente mais desafiantes e trabalhá-las com diferentes ritmos e articulações;
- Solfejo entoado e leitura rítmica;
- Ouvir gravações das peças e estudos.

No final de cada aula, o professor indicava qual o conteúdo a ser estudado durante a semana.

3.3.1. Aluno Y (4º grau / 8º ano)

O Aluno Y tinha aulas à quarta-feira, às 13h15. Frequentemente vinha para a aula sem almoçar, o que prejudicava os seus níveis de concentração e resistência, tendo chegado a sentir-se mal em duas ocasiões. O início da aula era sempre demorado, o aluno preparava o material de forma vagarosa enquanto conversava sobre variados assuntos.

No decorrer das aulas, o aluno demonstrou grandes capacidades de aprendizagem e de facilidade na aquisição de competências, no entanto não dedicava tempo para o estudo do instrumento. O professor procurou motivá-lo e incentivá-lo, tecendo comentários positivos sempre que fazia algo bem e reforçando a cada aula a importância de estudar regularmente, indicando várias estratégias e métodos de estudo. Estes esforços foram em vão, pois o aluno não apresentou consistência no seu trabalho.

Neste ano letivo, o Aluno Y estudou duas obras com acompanhamento de piano. A peça *Jeune Sax*, de Michel Delgiudice manteve-se do primeiro para o segundo período, por não ter atingido os objetivos mínimos no final do primeiro período. No terceiro período, o aluno trabalhou a obra *El Pequeño Negro*, de Claude Debussy, que recebeu desde logo com grande entusiasmo. Os livros de estudos utilizados foram *23 Mini Puzzles – Études techniques pour jeunes saxophonistes*, de Hubert Prati e *50 Études Faciles et Progressives*, de Guy Lacour. O aluno trabalhou as escalas maiores e menores até cinco alterações, e respetivos arpejos, bem como a escala cromática, em toda a extensão do registo do saxofone. No terceiro período, o professor introduziu uma nota do registo altíssimo (sol sobreagudo), que o aluno conseguiu tocar sem grandes dificuldades.

O segundo período foi caracterizado pelo ensino em regime não presencial devido ao agravamento da pandemia de Covid-19. As aulas foram realizadas através da plataforma *Microsoft Teams*, no horário habitual. Como estava em casa, o aluno realizou as aulas com o saxofone do irmão, que era um instrumento de qualidade superior e facilitava a emissão sonora. Esta mudança de instrumento proporcionou momentos de felicidade e contribuiu para um ligeiro aumento da motivação do aluno, embora apenas momentaneamente.

No terceiro período o aluno ficou entusiasmado com a nova peça a ser estudada e dedicou algum tempo de estudo à mesma, apesar de o ter feito com pouco cuidado e focando-se apenas na secção inicial. O professor ajudou-o a corrigir imprecisões rítmicas e de acentuações, através da demonstração e entoação do ritmo e melodia.

Fazendo um balanço ao ano letivo, apesar das boas capacidades musicais do aluno, das constantes conversas sobre a importância de estudar e incentivos por parte do professor, a sua postura de desinteresse manteve-se inalterada.

Quadro 4 – Material didático desenvolvido ao longo do ano letivo - Aluno Y

1º Período	<p>Métodos: <i>23 Minipuzzles</i>, de Hubert Prati <i>50 Études Fáciles et Progressives</i>, de Guy Lacour</p> <p>Peça: <i>Jeune Sax</i>, de Michel Delgiudice</p>
2º Período	<p>Métodos: <i>23 Minipuzzles</i>, de Hubert Prati <i>50 Études Fáciles et Progressives</i>, de Guy Lacour</p> <p>Peça: <i>Jeune Sax</i>, de Michel Delgiudice</p>
3º Período	<p>Métodos: <i>23 Minipuzzles</i>, de Hubert Prati <i>50 Études Fáciles et Progressives</i>, de Guy Lacour</p> <p>Peça: <i>El Pequeño Negro</i>, de Claude Debussy (arranjo de Ismael Mira)</p>

3.3.2. Aluno Z (2º grau / 6º ano)

O Aluno Z tinha aulas à quarta-feira, às 12h30. De forma geral, veio bem preparado para as aulas e manteve uma postura de persistência e concentração, encontrando-se sempre muito atento às indicações dadas pelo professor. No decorrer das aulas foi evidente a boa relação entre professor e aluno.

No que concerne à emissão sonora, o aluno conseguia executar várias dinâmicas mas nem sempre as conseguia manter ou controlar. Na execução das escalas começava com um som cheio, mas à medida que a escala ascendia, tocava com menos intensidade, dando um efeito de diminuendo e tornando o seu timbre pouco definido. Por outro lado, na interpretação dos estudos e peças, no início do ano o aluno tocava sempre com a mesma intensidade. Quanto à execução das escalas, quando lembrado pelo professor, o aluno conseguia na maioria das vezes manter a mesma dinâmica do início ao fim da escala. No que diz respeito ao uso equilibrado das diferentes dinâmicas na interpretação dos estudos e peças, a partir do segundo período notou-se uma tentativa de realizar os vários contrastes dinâmicos. O professor cooperante lembrava o aluno acerca das dinâmicas enquanto este tocava através do gesto.

Em relação à articulação, o aluno atacava todas as notas com um certo descontrole, utilizava a sílaba “ta” com muita agressividade, como se em cada nota estivesse um acento, influenciando assim a qualidade sonora e o equilíbrio dinâmico. É de destacar que a pedido do professor o aluno evitava esse hábito e atacava as notas de forma mais suave, mudando a sílaba “ta” para “da”.

Ao longo do ano o aluno trabalhou os estudos dos livros *23 Mini Puzzles – Études techniques pour jeunes saxophonistes*, de Hubert Prati e *50 Études Faciles et Progressives*, de Guy Lacour. Em relação ao repertório, no primeiro período estudou a obra *Gavotte des Demoiselles*, de Eugène Bozza, no segundo período a obra *Chant Élégiacque*, de Albert Beaucamp e no terceiro período a obra *3 Chansons*, de Lucie Robert. O aluno gostava de estudar as peças e estudos com metrônomo, no entanto não o fazia com muito sucesso pois começava a estudar em conformidade com as anotações de tempo

propostas nas partituras. O professor cooperante referiu várias vezes que primeiro devia começar a estudar num andamento mais lento e ir aumentando progressivamente a velocidade, para garantir precisão técnica e de leitura, bem como para evitar vícios incorretos. O aluno não aceitava bem esta necessidade de estudar mais lento e ao longo das aulas o professor cooperante levou a cabo um trabalho de estudo lento com o aluno, com e sem metrónomo.

O aluno trabalhou as escalas maiores e menores até duas alterações e respetivos arpejos, e a escala cromática, em toda a extensão do instrumento. No início do ano letivo, o Aluno Z estava inseguro na execução das escalas, não a nível técnico, mas teórico. O aluno conseguia facilmente tocar as escalas que eram solicitadas, mas demorava bastante tempo a pensar na armação de clave, as notas do arpejo, ou nas alterações nas escalas menores. Esse tempo foi diminuindo ao longo do ano, enquanto a confiança e autonomia se foram desenvolvendo. No entanto, uma dificuldade que se manteve ao longo do ano foi a execução da escala cromática. Apesar de evoluir no registo médio-grave, no registo agudo o professor cooperante tinha de relembrar em cada aula as posições das notas mi, fá e fá sustenido.

Ao longo do ano foi necessário fazer alguns ajustes na postura, principalmente quando tocava na região mais aguda da extensão do saxofone com as chaves C1, C2, C3 e C4¹, pois a tendência era inclinar o instrumento, apresentando o ombro direito num plano superior em relação ao esquerdo, criando dessa forma não apenas uma postura desequilibrada, mas também alguma tensão muscular. No primeiro período o professor dedicou algum tempo a fazer várias correções neste sentido e, quando chamado à atenção, o aluno conseguia aplicar corretamente as informações dadas pelo professor, mas não o fazia de forma autónoma. Nos períodos seguintes, já não eram necessárias instruções verbais, apenas relembrar através do gesto. Quando surgiam imprecisões ao nível da leitura melódica e rítmica, o professor isolava a secção em questão e cantava ou solfejava enquanto marcava a pulsação. Por vezes, pedia ao aluno para fazer este processo antes de tentar no saxofone.

¹ Consultar Anexo 3.

O professor cooperante proporcionava em quase todas as aulas um momento de autoavaliação em que o aluno, depois de tocar, era convidado a refletir sobre a sua prestação, com o intuito de estimular a sua capacidade de ouvir e avaliar o que executa, desenvolvendo o seu sentido crítico. O professor cooperante dava também o seu parecer, mencionando os aspetos a melhorar e elogiando os aspetos positivos. Nem sempre o aluno conseguia autoavaliar-se, dizendo “não sei, acho que foi mais ou menos” ou apontando os sítios onde se tinha enganado. O professor ajudava-o nesse sentido, colocando perguntas específicas tais como “o que achaste das dinâmicas?” ou “para ti, qual a passagem mais desafiante?”, e dessa forma dava pistas ao aluno para refletir e corrigir a sua interpretação.

Por vezes o aluno não reparava na armação de clave e alterações cromáticas presentes nos estudos e peças e nem sempre respeitava todas as mudanças de dinâmica, no entanto, a sua evolução ao longo do ano letivo foi notória. O Aluno Z demonstrou competências bastante boas para o grau em que se encontra, revelou ser responsável, organizado e calmo e apresentou hábitos de estudo regulares e cuidados, recorrendo ao metrônomo autonomamente.

Quadro 5: Material didático desenvolvido ao longo do ano letivo - Aluno Z

1º Período	<p>Métodos: <i>23 Minipuzzles</i>, de Hubert Prati <i>50 Études Fáciles et Progressives</i>, de Guy Lacour</p> <p>Peça: <i>Gavotte des Demoiselles</i>, de Eugène Bozza</p>
2º Período	<p>Métodos: <i>23 Minipuzzles</i>, de Hubert Prati <i>50 Études Fáciles et Progressives</i>, de Guy Lacour</p> <p>Peça: <i>Chant Élégiacque</i>, de Albert Beaucamp</p>

3º Período	<p>Métodos: <i>23 Minipuzzles</i>, de Hubert Prati <i>50 Études Fáciles et Progressives</i>, de Guy Lacour</p> <p>Peça: <i>3 Chansons</i>, de Lucie Robert</p>
-------------------	---

3.4. Reflexão das aulas observadas

Para cada aula assistida foi elaborada uma ficha de observação detalhada que pode ser consultada na *Pen Drive* que acompanha em anexo este documento, no entanto importa destacar alguns aspetos que foram observados ao longo do estágio.

Um aspeto importante observado nas aulas do professor Pedro Barbosa foi o valor dado ao momento de aquecimento. Era evidente a sua preocupação em que os alunos adotassem uma postura correta e confortável. Quando necessário, solicitava o ajuste na altura da correia e/ou posição da boquilha, chamando igualmente a atenção dos alunos para a forma como se posicionavam. Este momento ajudava-os na preparação física e mental para a aula e na prevenção de possíveis lesões ou maus hábitos.

Outro ponto notado foi a sua preocupação em desenvolver a capacidade de autocrítica e metacognição nos seus alunos pois amiúde lhes perguntava o que pensavam da sua prestação e de que forma a poderiam melhorar. Esta estratégia é fundamental para que os alunos sejam autónomos e consigam diagnosticar e resolver os problemas que possam surgir no seu estudo individual, sendo esta uma competência necessária para que evoluam de forma contínua e eficaz.

Nos momentos de avaliação dos alunos foi possível compreender os parâmetros que o professor mais valorizava e observar a forma como apresentava os resultados aos alunos, mencionando os aspetos positivos e os aspetos a melhorar, o que se revelou muito esclarecedor.

No que diz respeito às estratégias implementadas, o professor cooperante revelou-se empenhado, criativo e exigente. As instruções e *feedback* foram dados de forma clara, sucinta e adequada à idade dos alunos e ao seu nível de aprendizagem. Além de ser um professor de excelência, munido de diversas estratégias pedagógicas e com mestria no seu instrumento, o professor Pedro relacionava-se com respeito e atenção com cada um dos seus alunos.

Ao longo das aulas observadas ocorreram várias situações do ponto de vista musical e comportamental, sendo possível retirar delas ensinamentos muito valiosos para o futuro de docência da mestranda. Além disso, o reconhecimento de diferentes estratégias e abordagens implementadas, e seus respectivos resultados, bem como a convivência com o professor cooperante, revelaram-se uma experiência gratificante e enriquecedora para uma prática pedagógica mais sólida.

3.5. Descrição das aulas lecionadas

Ao longo do ano letivo a mestranda lecionou três aulas a cada um dos alunos envolvidos no estágio. Por razões relacionadas com as regras de prevenção da Covid-19, o professor orientador não pode estar presente nas mesmas, pelo que se procedeu à gravação em vídeo das aulas para posteriormente serem analisadas. O professor orientador prestou auxílio sempre que necessário, no entanto permitiu à mestranda efetivar uma prática letiva autónoma. Os seus comentários às aulas lecionadas revelaram-se muito úteis, especialmente no que toca a esclarecer o grau de sucesso de cada uma das estratégias aplicadas.

Foi elaborado um Plano de Aula para cada um dos alunos, como consta na *Pen Drive* anexa a este documento. O mesmo foi planificado considerando o trabalho desenvolvido pelo professor cooperante e a estrutura das suas aulas. Os objetivos foram delineados conforme o trabalho de casa marcado pelo professor cooperante na aula anterior, com o intuito de intervir de forma cuidada no processo de aprendizagem dos alunos.

3.5.1. Aluno Y

Na primeira aula lecionada ao Aluno Y, como a mestranda tinha observado que era seu hábito executar as escalas numa pulsação lenta, desafiou-o a executar a escala numa velocidade mais rápida, tendo verificado que o aluno o conseguiu fazer sem grandes dificuldades. A agilidade mecânica dos dedos estava bem desenvolvida, apenas tocava lento por ser a sua zona de conforto. Por outro lado, quando introduzidas diferentes combinações de articulações (e.g. duas notas *legato* e duas *staccato*; três *legato* e uma *staccato*), o aluno teve dificuldade em coordenar a língua e os dedos e demonstrou alguma frustração. Esta dificuldade também era visível na execução dos estudos e peças, e por esse motivo foi feita uma explicação ao aluno da importância de incluir diferentes articulações quando praticava as escalas, ao invés de tocar sempre *legato*.

Na execução da obra *Jeune Sax*, de Michel Delgiudice, numa das passagens o aluno estava a tocar incorretamente o ritmo, no entanto o problema era de natureza técnica, pois estava a colocar a mão direita muito tensa e demorava a posicioná-la corretamente. A mestranda chamou-o a atenção para a forma como estava a colocar a mão, demonstrou como deveria colocá-la e de seguida isolou a passagem em questão, repetindo várias vezes com fórmulas rítmicas diferentes.

A segunda aula lecionada ao Aluno Y aconteceu em regime não presencial através da plataforma *Microsoft Teams*. O principal objetivo desta aula foi ajudar o aluno a corrigir imprecisões técnicas, através da repetição de pequenas secções isoladas, de forma a atingir uma interpretação mais cuidada nos estudos e na peça. De forma geral o aluno respondeu bem às correções e sugestões dadas e, sempre que conseguia corrigir determinada passagem e tocar com maior fluidez, a mestranda encorajava-o com reforço positivo.

Na última aula, ao contrário do habitual, o aluno veio muito bem preparado, o que permitiu trabalhar com maior detalhe aspetos expressivos presentes nos estudos e na peça *El Pequeño Negro*, de Claude Debussy, nomeadamente desenvolver uma articulação mais definida e um maior controlo a nível de dinâmicas. Ao longo das várias atividades, foi

dado *feedback* imediato e reforço positivo, sendo notória a satisfação do aluno quanto à evolução que ocorreu em várias secções do repertório trabalhado. Além disso, a mestrandia enalteceu a boa preparação que fez para a aula e encorajou-o a continuar. Infelizmente, este é um aluno que desvaloriza o estudo e, através da observação da aula seguinte, constatou-se que o aluno não se tinha preparado minimamente durante a semana.

3.5.2. Aluno Z

Na primeira aula lecionada ao Aluno Z, o plano de aula foi demasiado ambicioso para o tempo disponível. A mestrandia havia preparado um momento de leitura à primeira vista que não se efectivou. Através da análise da gravação em vídeo da aula, constatou-se que a execução das escalas se prolongou durante mais tempo do que previsto e isso alertou a mestrandia da necessidade de repensar a forma de planificar e gerir o tempo de cada aula.

No início da aula o aluno estava com uma postura algo tensa, por isso, ao longo do primeiro exercício de aquecimento, a mestrandia apelou ao aluno que adoptasse uma postura correta e mais relaxada, dando-lhe indicações para ajustar a correia e a posição das mãos. Estas indicações ajudaram-no a adotar uma postura mais cómoda e na execução das escalas já não foi necessário referir este aspeto, à exceção do momento em que tocou no registo agudo, onde tinha por hábito inclinar o saxofone. Nesse instante, apenas foi necessário relembrar as indicações já recomendadas previamente pelo professor cooperante.

O trabalho nos estudos e na peça *Gavotte des Demoiselles*, de E. Bozza foi direccionado em melhorar questões rítmicas, nomeadamente no que diz respeito ao sentido de pulsação e métrica. A maior dificuldade encontrada foi no estudo número cinco do método *50 Études Fáciles et Progressives*, de Guy Lacour, uma vez que o aluno tinha estudado como se o compasso fosse 4/4 e não 3/4, acrescentando uma semínima na última nota de cada compasso. Para o ajudar a corrigir este aspeto, a mestrandia lembrou o significado da

fração 3/4, recorrendo à demonstração e à marcação de uma pulsação estável enquanto o aluno tocava. Notou-se uma evolução positiva no aluno, apesar de não ter corrigido as imprecisões rítmicas na totalidade. Quanto à gestão de tempo, a mestranda sente que deve repensar e procurar formas de melhorar a eficácia na gestão de tempo e planeamento das futuras aulas.

A segunda aula lecionada ao Aluno Z foi em regime não presencial através da plataforma *Microsoft Teams*, e coincidiu com a última aula do período. Embora com as limitações intrínsecas associadas ao ensino à distância, a aula correu bem e foi produtiva, tendo o aluno respondido de forma positiva às indicações dadas. Nesta aula trabalharam-se questões expressivas, nomeadamente o fraseio e o controlo dinâmico na obra *Chant Élégiacque*, de A Beaucamp, pois o aluno estava a ter uma abordagem muito técnica, somente ao nível das notas e ritmos.

A última aula lecionada ao Aluno Z não ocorreu como esperado, pois o saxofone do aluno apresentou um problema mecânico. Para remediar esta situação, o professor cooperante emprestou-lhe o seu saxofone, mas como se tratava de um instrumento diferente, a exigência em alguns parâmetros foi moderada, nomeadamente a destreza técnica e a emissão sonora no registo grave. No início da aula, o aluno realizou um exercício de notas longas, para estar mais à vontade com o instrumento e, ao longo da aula, as tarefas foram sendo adaptadas tendo em consideração que o aluno não estava a tocar com o seu saxofone. Foi dedicado algum tempo à leitura e esclarecimento de dúvidas do III andamento da obra *3 Chansons*, de Lucie Robert, que ainda não tinha trabalhado em aula ou lido em casa. A mestranda teceu comentários acerca dos aspetos positivos e daqueles que tinha de melhorar, exemplificando como fazê-lo. Apesar de não estar totalmente à vontade com este instrumento o aluno conseguiu ter uma boa prestação ao longo da aula e, em comparação com a primeira, nesta aula já não estava tímido nem tenso.

3.6. Reflexão das aulas lecionadas

As aulas lecionadas aos dois alunos acompanhados ao longo do ano foram de grande importância pois permitiram à mestranda aplicar de forma prática os conhecimentos adquiridos no primeiro ano do mestrado desenvolvido na ESML e as estratégias observadas nas aulas do professor Pedro Barbosa. Graças à sua boa vontade e sentido de camaradagem, a mestranda pode ter um papel ativo no contexto das aulas observadas, uma vez que frequentemente era convidada a intervir e a partilhar a sua opinião, o que facilitou o decorrer das aulas lecionadas.

A mestranda encarou cada aula como uma oportunidade de ajudar os alunos nos aspetos onde manifestavam mais dificuldade, tendo procurado seguir a mesma estrutura das aulas do professor cooperante, não introduzir demasiados elementos novos e elogiar as valências dos alunos. Esta estratégia teve o intuito de não prejudicar o trabalho do professor cooperante e manter os alunos o mais à-vontade possível.

A primeira aula despertou o interesse da mestranda pela gestão de tempo e de conteúdos em sala de aula, uma vez que não cumpriu o plano de aula na sua totalidade. Estabeleceu-se o objetivo de melhorar este aspeto e proporcionar aulas mais dinâmicas, através de um ritmo fluído entre cada atividade e redução da frequência e duração das instruções verbais, recorrendo à demonstração dos diferentes exercícios sempre que possível. De uma forma geral, a mestranda optou por dar instruções claras, *feedback* preciso e imediato e reforço positivo antes de fazer qualquer reparo. A mestranda crê que as aulas lecionadas no terceiro período foram as mais bem-sucedidas, uma vez que foram marcadas pela boa disposição e à vontade por parte de todos os intervenientes, e pelo facto dos objetivos delineados terem sido atingidos.

As aulas lecionadas, e sua posterior análise, levaram a mestranda a refletir acerca das suas ações e procurar formas de melhorar o seu desempenho, o que se revelou uma experiência positiva, esclarecedora e necessária. Esta experiência trouxe à mestranda a aquisição de novas competências e abordagens de ensino e amplificou o seu entusiasmo por pôr esses conhecimentos em prática.

3.7. Prática Educativa de Classe de Conjunto

3.7.1. Caracterização da Classe

A Orquestra de Sopros é uma disciplina de Classe de Conjunto destinada aos alunos que frequentam os cursos básico e secundário compreendidos entre o 3º e 8º grau (7º e 12º do ensino regular), nos instrumentos de sopro e percussão. A aula ocorre uma vez por semana, com a duração de noventa minutos, na sede da Banda Comércio e Indústria.

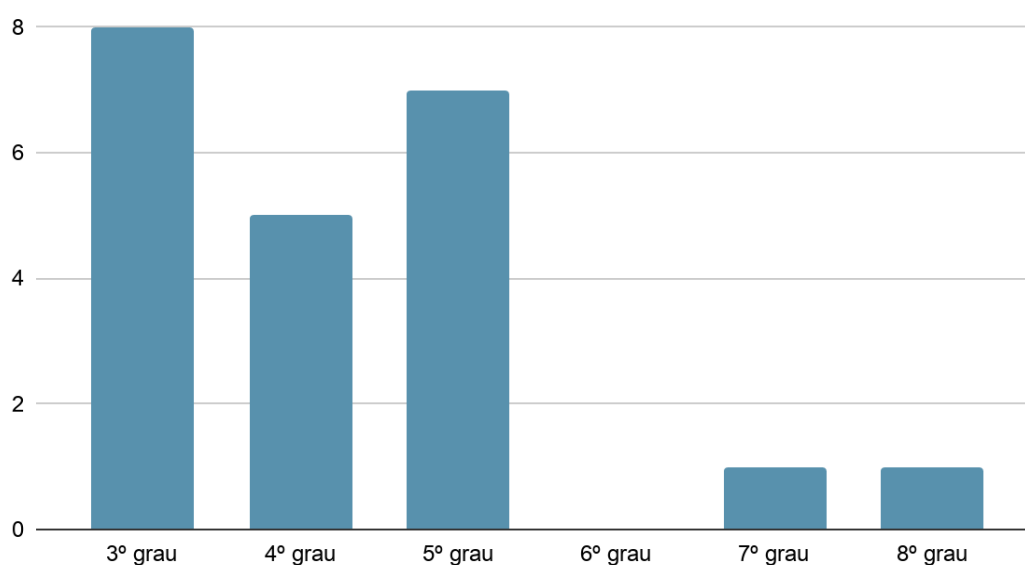
A turma é constituída por vinte e dois alunos e a amplitude dos graus de ensino oferece vários desafios do ponto de vista pedagógico, sendo um deles a diferença de idades. Os alunos têm diferentes personalidades, desejos e vontades e por vezes torna-se difícil gerir a dinâmica do grupo. Esta amplitude também se manifesta a nível de desenvolvimento musical, havendo uma grande disparidade técnico-expressiva nos elementos do grupo.

Outra característica desta Orquestra é a instrumentação bastante variada, sendo composta por cinco flautas transversais, três clarinetes, cinco saxofones, três fagotes, dois trompetes, uma trompa, um eufónio, uma tuba e uma bateria.

Os alunos da Orquestra são trabalhadores, motivados e curiosos, e assumem uma postura correta em sala de aula. No decorrer das aulas tornou-se evidente o potencial do grupo, apesar dos desafios pedagógicos inerentes à disparidade de idades e desequilíbrio instrumental. A maior dificuldade sentida pelos alunos prendeu-se a questões rítmicas, nomeadamente a leitura do ritmo, execução de quiáleras, acompanhar a pulsação e contar tempos de espera. Estas dificuldades foram sendo ultrapassadas ao longo das aulas e foi possível aperfeiçoar a expressividade musical. No entanto, dois dos alunos do 3º grau não manifestaram tanto empenho como o restante grupo, tendo apresentado muitas dificuldades rítmicas e de leitura, além de falta de empenho no estudo da sua parte individual, o que lhes dificultava no momento de acompanhar a execução em grupo.

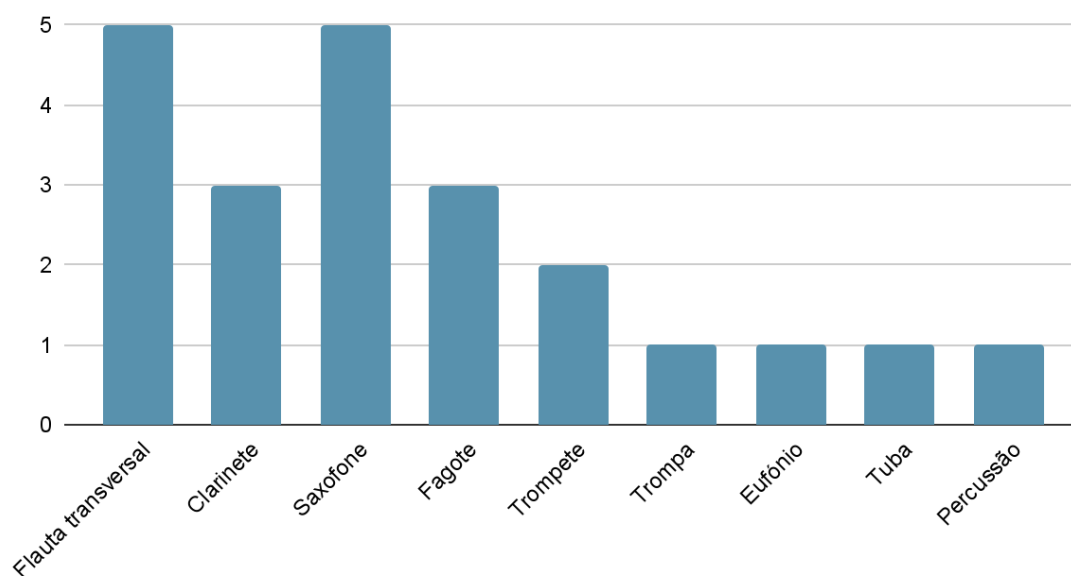
Para melhor caracterizar o grupo, são apresentados os dados de cada aluno no Anexo 3, mantendo os seus nomes confidenciais, em conformidade com o Regulamento Geral de Proteção de Dados do CCR. A partir da tabela presente no Anexo 3, foi possível organizar os dados da turma em gráficos, que por sua vez tornam evidente o desequilíbrio nas idades/graus e na instrumentação.

Gráfico 1 – Contagem de alunos por grau



O gráfico 1 evidencia uma discrepância nos graus dos alunos, estando a maior percentagem dos alunos no 3º, 4º e 5º grau e apenas dois alunos no 7º e 8º grau. Esta diferença de nível dos alunos resultou num grande desafio pedagógico no trabalho com esta formação, sendo por vezes difícil integrar os alunos de nível secundário no trabalho realizado com os alunos mais novos.

Gráfico 2 – Contagem de alunos por instrumento



É possível constatar um desequilíbrio a nível de distribuição instrumental na orquestra. Há uma grande percentagem de flautas e saxofones e uma pequena percentagem de trompetes, trompa, eufónio, tuba e percussão. Por outro lado, também existem alguns instrumentos que não estão presentes, nomeadamente oboé e trombone.

3.8. Descrição das aulas lecionadas

As aulas da disciplina de Orquestra de Sopros decorreram à quarta-feira, das 14h30 às 16h00, correspondendo a duas aulas de quarenta e cinco minutos. Durante as aulas em regime presencial as aulas decorreram na sala de ensaios da Banda Comércio e Indústria, uma sala espaçosa e equipada com todos os materiais necessários.

Os dois grandes desafios no trabalho com esta formação foram o equilíbrio sonoro e a diferença de nível dos seus alunos. O primeiro desafio estava relacionado com o desequilíbrio do ponto de vista instrumental e o segundo com a disparidade no nível dos alunos. Estas condicionantes tornaram a escolha de um repertório adequado para todos difícil, quer no ponto de vista técnico-musical, quer na manutenção da motivação dos

alunos. Além disso havia outra condicionante a ter em conta na escolha de repertório que foi a temática das Audições da Classe de Conjunto para o presente ano letivo: “Clássicos do Pop Rock - dos anos 40 à atualidade”.

A escolha de repertório procurou ser adequada para a formação instrumental, motivadora e desafiante para os alunos dos diferentes níveis, com características aliciantes pelas suas componentes rítmicas, melódicas e harmónicas, e que incluísse pelo menos uma obra que se pudesse encaixar dentro da temática escolhida. O repertório trabalhado ao longo do ano letivo foi o seguinte:

- *Second Suite in F for Military Band* (Op. 28, No. 2) - Gustav Holst (I e IV andamentos)
- *A Night on the Bare Mountain* - Modest Mussorgsky / Arr. Gareth Glyn
- *Don't Stop Me Now* - Freddie Mercury / Arr. Paul Murtha
- *Adios Nonino* - Astor Piazzolla / Arr. Peter Kleine Schaars

O programa desta disciplina, segundo as Orientações Pedagógicas para a Classe de Orquestra, está pensado para incutir nos alunos hábitos orquestrais. Os objetivos pedagógicos para a disciplina de Orquestra de Sopros são os seguintes:

- Aplicar as competências individuais no contexto de grupo;
- Potenciar e valorizar o percurso individual por via da performance em grupo;
- Desenvolver competências de escuta musical em grupo;
- Adquirir conhecimentos inerentes à construção musical em grupo;
- Fruir artisticamente da música de conjunto.

Desta forma, quando em regime de ensino presencial, as aulas foram estruturadas em formato de ensaio, porém, além do repertório, recorreu-se a jogos de carácter lúdico para desenvolver determinadas competências nos alunos, tais como aperfeiçoar o sentido de ritmo e pulsação, sensibilizar para a afinação de grupo e para as diferenças de dinâmica e texturas sonoras, e expandir o conhecimento de diferentes estilos e formas musicais.

A avaliação foi feita pela observação direta das aulas e audições, trabalhos de casa e atitudes e valores. Os critérios de avaliação regulamentados para a Classe de Conjunto são os seguintes:

Quadro 6 – Parâmetros de Avaliação Periódica

Critério	Percentagem	Parâmetros
Atitudes e Valores	30%	Assiduidade, pontualidade e comportamento.
Leitura	20%	Ritmo, notas, pulsação, estudo individual, dinâmica, articulação e consciência musical de grupo.
Sonoridade	30%	Timbre, afinação, respiração, emissão sonora.
Postura Artística	20%	Adequação às diretrizes estabelecidas pelo professor e pela escola, nomeadamente: indumentária, correspondência à géstica do professor, disciplina em contexto de ensaio e apresentações.

3.8.1. Primeiro Período

A mestranda iniciou a prática pedagógica no CCR em novembro de 2020, pelo que no primeiro período apenas foram lecionadas três aulas no final do mesmo, nos dias nove, dezasseis e vinte e três de dezembro.

Na primeira aula a mestranda procurou estabelecer um ambiente descontraído, conhecer os gostos musicais e as expectativas dos alunos em relação à disciplina, e avaliar o nível técnico-musical individual e coletivo. Foi realizada uma atividade de quebra-gelo que permitiu conhecer o grupo e observar as suas preferências musicais, o que facilitou a escolha de repertório. De seguida, na execução das escalas, a mestranda propôs um jogo didático concebido a partir do videojogo “*Among Us*”, popular nestas faixas etárias. O objetivo era identificar os “intrusos musicais”, isto é, descobrir quais eram os alunos que estavam a fazer algo de errado, desde postura, a notas erradas ou desafinação. Por fim, a mestranda ouviu os alunos a executar a obra que tinham trabalhado com o professor anterior, de modo a ter uma melhor noção do nível do grupo.

Na segunda aula deu-se início à leitura do primeiro andamento da *Second Suite in F for Military Band*, de Gustav Holst. A escolha desta obra teve como objetivo colocar os alunos em contacto imediato com repertório original para a formação. Primeiro realizou-se o aquecimento e afinação, seguindo-se a execução da escala de Fá Maior (efeito real), terminando com a leitura do primeiro andamento da obra numa pulsação lenta. Foram esclarecidas dúvidas quanto à junção e articulação, e corrigidas imprecisões técnicas e de leitura. A gestão do tempo de ensaio não foi a mais eficaz uma vez que a mestranda tinha planeado a leitura de todo o andamento, o que não foi possível. No final desta aula a mestranda concluiu que tinha de melhorar este aspeto, sendo necessário reduzir o número e duração das indicações verbais, e estar mais consciente do tempo utilizado em cada tarefa.

A terceira aula foi de reposição, tendo sido realizada na interrupção letiva das Férias de Natal e vários alunos faltaram. A estrutura da aula foi idêntica à anterior, dando-se continuidade à leitura do primeiro andamento da *Second Suite in F*, de Gustav Holst.

3.8.2. Segundo Período

O segundo período foi marcado pelo agravamento da pandemia tendo sido implementado uma interrupção letiva extraordinária na terceira semana de aulas, coincidindo com o segundo confinamento geral do país. Este período divide-se assim em duas partes: a

primeira onde foi trabalhado o primeiro andamento da *Second Suite in F*, de Gustav Holst e introduzido novo repertório, e a segunda parte que decorreu em regime não presencial.

Na primeira parte do período a estrutura do plano das aulas foi a seguinte: dar início à aula com aquecimento e afinação, seguindo-se a execução de escalas e/ou corais e, por fim, o trabalho do repertório propriamente dito.

No momento de afinação, por uma questão de gestão do tempo, optou-se por realizá-la através de instruções individuais, embora a médio prazo se pretenda que cada aluno seja capaz de afinar autonomamente.

Foi importante a existência de um momento dedicado a escalas e arpejos para trabalhar aspetos como afinação, dinâmicas e articulações. Este momento também permitiu a realização de atividades de escuta ativa, imitação e improvisação. Nas aulas que antecederam o regime não presencial foram realizados dois jogos didáticos:

1) “Passa a nota”: os alunos estão em círculo e cada um toca um grau da escala. Pretende-se que a escala seja executada respeitando a pulsação e sem pausas entre cada nota. Quando algum aluno se engana ou hesita, a linha é quebrada e recomeça-se no primeiro grau da escala. No momento em que os alunos já estão à vontade com o exercício, introduz-se outros elementos como por exemplo a dinâmica. Os alunos têm de imitar a dinâmica da última nota ou tocar mais forte/piano que o colega anterior, criando assim um efeito de crescendo/decrescendo.

2) No segundo jogo os alunos também estão em círculo. Começa-se por marcar uma pulsação estável e definir uma nota, por exemplo, fá de efeito real. De seguida, cada aluno tem quatro tempos para criar um motivo rítmico utilizando essa nota. Logo de seguida os restantes alunos imitam-no. O aluno à sua direita inventa um novo ritmo e assim sucessivamente.

Na primeira parte do período trabalhou-se o coral *When I Survey the Wondrous Cross*, de Lowell Mason, tendo sido a primeira vez que os alunos contactaram com um coral. A mestrandia esclareceu os objetivos em introduzir este tipo de repertório, sendo estes melhorar a afinação e junção do grupo, bem como trabalhar vários parâmetros do fraseio musical (*i.e.*, articulação, dinâmica, pontos fortes e fracos). Após a primeira leitura, cada naipe tocou a sua parte para que todos conhecessem as quatro vozes e depois juntaram-se duas vozes simultaneamente, por exemplo, soprano e barítono. Esta atividade permitiu aos alunos conhecer as várias vozes do coral em estudo e desenvolver a consciência e interação do grupo. Não havendo grandes desafios de leitura foi possível desde logo direccionar o trabalho para os parâmetros mencionados, alterando a dinâmica e articulação, e alguns alunos sugeriram diferentes conduções de frase, revelando um pensamento criativo dentro do contexto musical. Tornou-se evidente que a execução de corais tem potencial para produzir resultados muito positivos se for aplicada sistematicamente.

Relativamente ao repertório trabalhado, deu-se continuidade ao trabalho no primeiro andamento da *Second Suite in F*, de Gustav Holst e iniciou-se o trabalho na obra *A Night on the Bare Mountain*, de Modest Mussorgsky (arr. Gareth Glyn). Em relação à primeira, foram corrigidas imprecisões técnicas quanto às articulações e trabalhadas as transições nas mudanças de métrica. Quanto à segunda, foi feita uma breve introdução sobre a obra e compositor, abordando o conceito de música programática. Foi feita uma primeira leitura da obra e esclarecidas as dúvidas e principais dificuldades.

Na segunda e maior parte do período as aulas decorreram em regime não presencial. Este foi um momento com muitos desafios e que ocorreu quando a mestrandia havia lecionado apenas seis aulas à turma. O trabalho que vinha a ser construído foi interrompido e surgiram novas dificuldades na gestão das aulas online, estando algumas dessas dificuldades associadas à plataforma *Microsoft Teams*. A mestrandia teve de aprender rapidamente o funcionamento desta plataforma e durante as primeiras aulas alguns alunos não conseguiram introduzir as suas credenciais de forma a entrarem na plataforma e participarem nas aulas. Ainda a nível tecnológico, alguns alunos não tinham o material adequado para as aulas (*i.e.*, computadores com câmara e microfone) e as falhas na conexão da Internet eram frequentes, tornando complexa a verificação da presença dos alunos.

Dada a impossibilidade de tocar em conjunto, outra dificuldade prendeu-se com a criação de conteúdos e estratégias que fossem interessantes, proporcionassem o crescimento musical dos alunos e que os cativassem a participar ativamente na aula. A mestranda viu-se obrigada a redobrar o tempo de reflexão e pesquisa após cada aula na tentativa de encontrar novas soluções pedagógica e musicalmente interessantes. Das várias soluções utilizadas, destacam-se as seguintes:

- *Visitas de estudo virtuais:* foram realizadas visitas de estudo em torno de alguns compositores do século XX e XXI (Heitor Villa-Lobos, Gustav Holst, John Adams e Anna Clyne), apresentando as suas biografias e abordadas as suas obras, através de exercícios de escuta ativa e momentos de debate. Também foram apresentados instrumentos não convencionais e visualizados vídeos de concertos de diversas formações. O mais interessante que as visitas de estudo proporcionou foi o debate entre os alunos e as reflexões sobre o que é a música e qual o seu papel na nossa vida.
- *Cuidados a ter com o corpo enquanto músicos (porquê e como):* a mestranda realizou uma apresentação sobre a importância de cuidarmos do nosso corpo, enumerando os principais problemas que acontecem aos músicos e as suas causas, bem como boas práticas a adotar. Os alongamentos foram explanados de forma prática, demonstrando e pedindo aos alunos que imitassem. Nesta atividade os alunos refletiram sobre as modalidades desportivas que praticam e como iniciam qualquer treino com um aquecimento. Isto ajudou-os a compreender que este hábito deve ser transposto para a prática do instrumento.
- *Salas de estudo colaborativas:* tirando partido de uma funcionalidade da plataforma *Microsoft Teams* que permite a divisão dos alunos em pequenos grupos, foram realizados momentos de estudo em conjunto no final de algumas aulas, em que os alunos podiam tocar uns para os outros, esclarecer dúvidas e também conviver. Esta foi uma atividade que os alunos receberam com entusiasmo por poderem ter um espaço de diálogo com os colegas.

Em cada aula foram executadas escalas, arpejos, padrões rítmicos e exercícios de aquecimento com recurso a *play-alongs*. Cada aluno tocava vez a vez com o microfone ligado, e notou-se uma evolução e maior à vontade no decorrer do período. Isto foi importante para proporcionar um momento prático nas aulas síncronas. O outro momento prático aconteceu de forma assíncrona através de tarefas semanais em que os alunos gravavam determinadas secções do repertório trabalhado. Cada aluno recebia *feedback* individual e pormenorizado sobre os aspetos positivos e aspetos a melhorar.

No final deste período foi realizada uma audição em que cada aluno gravou a sua parte do primeiro andamento da *Second Suite in F*, de Gustav Holst, enquanto ouvia um *backing track* e posteriormente juntaram-se os vídeos de todos para formar uma orquestra virtual. Esta audição foi particularmente difícil para a mestranda pelo facto de não ter experiência em edição de som e vídeo. Apesar do *backing track* com todas as vozes da orquestra, alguns alunos sentiram dificuldade em executar a sua parte acompanhando o *backing track* e nem todos respeitaram a pulsação do início ao fim da gravação. Isto provocou vários problemas no momento de edição do vídeo e foram precisos fazer inúmeros ajustes nos áudios dos alunos.

Sumarizando, este foi um período exigente e muito desgastante. Com apenas três aulas em regime presencial, grande parte do período foi vivido em confinamento. Os alunos estavam saturados e já pouco entusiasmados em relação ao ensino à distância, visto este ser o segundo confinamento. Além disso, este tipo de ensino não possibilita a realização de uma aula de orquestra propriamente dita e a prática em conjunto foi interrompida. A mestranda procurou conceber atividades diversificadas e estimulantes que permitissem aos alunos desenvolver competências musicais e expandir o conhecimento de repertório, sendo que a grande maioria respondeu de forma positiva, no entanto alguns não participaram nas aulas nem realizaram as tarefas propostas.

3.8.3. Terceiro Período

O terceiro período marcou o regresso ao ensino presencial e à prática em conjunto. Após o período à distância, que foi muito desgastante para todos, era imperativo motivar os

alunos. A escolha de repertório foi ao encontro desse objetivo, procurando introduzir diversos estilos musicais e proporcionar desafios adequados para cada um.

As aulas seguiram uma estrutura constante, iniciando com um momento de aquecimento e afinação, seguindo-se a execução de exercícios baseados em escalas, e continuando com o trabalho do repertório.

O processo de afinação aconteceu sempre depois da montagem dos instrumentos e aquecimento. Nas primeiras aulas do período a afinação foi realizada individualmente através de instruções dadas pela mestrandia, mas no decorrer das aulas começaram a ser introduzidas noções de afinação para que os alunos percebessem este fenômeno e fossem mais autônomos neste processo. Assim, depois de explicados alguns conceitos de física do som (*i.e.*, como funcionam as frequências), os alunos passaram a afinar em naipe, sendo depois feita uma breve verificação por mim. A afinação passou a acontecer da seguinte forma: um aluno tocava a nota de afinação (Lá ou Si bemol) e os restantes ouviam, cantavam a nota e depois ouviam-na mentalmente. De seguida, naipe por naipe, tocavam a nota e verificavam se estava igual à nota de referência ou não. Foi importante evidenciar o efeito da colisão entre notas desafinadas. Na fase inicial na mudança do processo de afinação, houve resistência na maioria dos alunos, no entanto ao longo das aulas grande parte da turma começou a estar mais desperta para reconhecer a desafinação, apesar de muitas vezes ainda não identificarem se estavam com a afinação mais alta ou baixa.

No momento de execução de exercícios baseados em escalas foram trabalhados parâmetros presentes no repertório tais como articulações, dinâmicas e diferentes métricas. Foi dada especial atenção à qualidade de som e à adoção de uma postura correta.

Relativamente ao repertório trabalhado, foi importante a escolha de um repertório que fosse cativante para os alunos mas que fosse simultaneamente pedagogicamente interessante. O repertório escolhido abordou diferentes estilos e linguagens musicais e permitiu trabalhar aspetos relativos à afinação e equilíbrio sonoro, ao sentido rítmico, ao contraste de caráter, dinâmica e articulação. No caso da obra *Don't Stop Me Now*, de

Freddie Mercury (arr. Paul Murtha), o entusiasmo dos alunos foi imediato. Esta obra foi importante para abordar a forma musical tripartida (ABA), trabalhando a diferença de carácter nas duas secções. A parte A, calma e com longas frases em *legato*, permitiu melhorar questões expressivas, nomeadamente a condução melódica e o equilíbrio entre solista e acompanhamento. A parte B, rápida, enérgica e caracterizada pela articulação *staccato* e diversas acentuações, permitiu trabalhar o sentido rítmico e resposta entre diferentes naipes. Também na obra *A Night on the Bare Mountain*, de Modest Mussorgsky (arr. Gareth Glyn) o foco esteve em questões relacionadas com o contraste de carácter, dando ênfase à articulação e dinâmica. A obra *Adiós Nonino*, de Astor Piazzolla (arr. Peter Kleine Schaars) teve como solista a aluna finalista de fagote. Foi importante o trabalho sobre a alternância entre os momentos de solo com acompanhamento *versus* momentos de *tutti*. Apesar da maior dificuldade de execução estar na parte de solista, esta obra apresentou desafios para a Orquestra pelas constantes mudanças de tempo, harmonia e carácter. No caso do IV andamento da *Second Suite in F for Military Band* de Gustav Holst, o principal desafio esteve nos momentos de justaposição das duas melodias folclóricas, pelo facto da primeira melodia (“Dargason”) estar em 6/8 e a segunda (“Greensleeves”) em 3/4.

Na fase inicial de preparação de novo repertório foram trabalhados desde logo aspetos como a articulação e respiração. Para demonstrar o resultado pretendido, as instruções verbais foram acompanhadas com o canto ou o gesto. Foram identificados os elementos repetitivos nas obras e os naipes que tocavam motivos semelhantes, com o intuito de auxiliar os alunos a desenvolverem a sua capacidade de fundir e homogeneizar o fraseado. Nas passagens onde os alunos demonstravam dificuldades, recorreu-se à repetição dessa parte, isolando-a, entoando o ritmo e melodia e executando num andamento mais lento. Ao longo do período a mestranda procurou incluir momentos de *performance* nas aulas, com a execução integral de pelo uma das obras e, quando possível, convidando outros colaboradores e alunos do CCR a assistirem. No final, a mestranda dava *feedback* dos aspetos positivos e das secções a melhorar e, do mesmo modo, ouvia a opinião dos alunos. Isto proporcionou uma melhor assimilação e compreensão da música, bem como o desenvolvimento da consciência do grupo e um sentimento de pertença e colaboração.

Este período culminou com a realização de uma gravação no Auditório da Escola Rafael Bordalo Pinheiro, em Caldas da Rainha. Esta foi a primeira experiência em palco dos alunos após dois anos letivos atribulados marcados pela pandemia. De forma geral, os alunos estiveram envolvidos e empenhados na preparação do repertório para a audição, mas infelizmente surgiram alguns imprevistos no dia da audição, com alunos a faltarem por estarem em isolamento profilático. Esta ausência de alguns membros da orquestra provocou insegurança na execução do grupo, pois várias referências auditivas foram perdidas. Por esta razão, e acrescentando o facto de estarem a ser gravados e esta ser a primeira vez em palco após longos meses, os alunos ficaram nervosos, o que afetou o sucesso da audição.

3.9. Análise Crítica da Atividade Docente

A realização do EEE enquanto professora de Classe de Conjunto revelou-se uma experiência dinâmica, desafiante e muito enriquecedora. Apesar da experiência da mestranda enquanto instrumentista de orquestra, a sua experiência em direção de orquestra era reduzida, no entanto a técnica de direção não foi o único desafio neste estágio: a mestranda teve de aperfeiçoar a gestão de tempo de ensaio e planificação das aulas e a gestão do comportamento dos alunos, sendo que estas dificuldades foram ampliadas durante o regime de ensino à distância. Para superar estas dificuldades, a mestranda recorreu a bibliografia relacionada com a gestão e estratégias de ensaio de orquestra, ferramentas de ensino à distância, e realizou formações online de direção de orquestra. As reflexões após cada aula foram cruciais para melhorar a planificação das aulas e reavaliar que atividades e estratégias levariam ao cumprimento dos objetivos pretendidos. A mestranda acredita que este processo foi fundamental para melhorar o seu desempenho enquanto docente e evitar repetir os mesmos erros.

Desde o início a mestranda procurou estabelecer uma relação de confiança com os alunos e despertar-lhes a curiosidade pelas matérias abordadas, colocando-lhes questões de modo que eles alcançassem autonomamente as respostas pretendidas. Procurou aplicar, sempre que viáveis, ferramentas adquiridas durante o curso, nomeadamente apresentar de forma clara os objetivos definidos para cada aula, planear e refletir sobre a sua prática,

dar *feedback* imediato e reforço positivo. Foi ainda possível desenvolver e incentivar uma comunicação oral eficaz entre os intervenientes, ouvindo as sugestões dos alunos e promovendo debates sobre as obras trabalhadas ou a música em geral.

Por outro lado, por vezes a mestranda não conseguiu alcançar todos os objetivos planeados, pela má gestão do tempo. Isto levou a outra dificuldade: com a pressa, por vezes algumas secções não foram repetidas um número de vezes suficiente antes de avançar para outro naipe, o que resultou em insegurança e confusão quando se juntaram as vozes. Nessas situações a mestranda concluiu que a pressa fez perder ainda mais tempo, pois foi necessário “voltar atrás”. Contudo, ao longo do estágio, houve uma melhoria na eficácia e elaboração dos planos de aula e na gestão do tempo de ensaio. Uma melhor organização ao planear as aulas, indicações dadas de forma mais objetiva, o estabelecimento de um ritmo dinâmico e a diversificação de atividades foram fundamentais para esta evolução e proporcionaram aulas mais produtivas e prazerosas, no entanto, a mestranda considera necessário continuar este processo evolutivo ao longo da sua prática pedagógica.

Outra dificuldade sentida diz respeito à avaliação dos alunos, pela sua frequência e exigência. No CCR são feitas seis avaliações ao longo do ano, e numa turma com níveis tão díspares é preciso adequar a avaliação aos diferentes graus dos alunos, sendo um processo moroso e complexo. A mestranda apercebeu-se que depender exclusivamente na sua memória não era a melhor abordagem então, para facilitar este processo e ser o mais coerente possível, concluiu que deveria adotar o hábito de anotar diariamente as observações acerca do desempenho e comportamento dos alunos de forma a ter um registo mais preciso que lhe permita avaliar todos os alunos de forma justa e rigorosa.

A mestranda considera que também tem a melhorar a comunicação com os Encarregados de Educação, e no futuro pretende estabelecer um contacto mais frequente para os envolver de forma ativa na educação dos seus educandos.

A mestranda acredita que o maior desafio neste estágio foi o regime de ensino à distância, pois o trabalho com a turma tinha acabado de começar quando foi interrompido e este foi

o seu primeiro contacto com o regime não presencial, utilizando uma plataforma que desconhecia e com a missão de manter vinte e dois alunos interessados e proativos durante noventa minutos. O planeamento para cada aula e a posterior reflexão permitiram reavaliar as estratégias aplicadas e encontrar novas possibilidades, o que revelou ser fundamental para o seu crescimento, possibilitando uma evolução gradual da sua prática educativa e da sua capacidade de adaptação, resiliência e inovação.

4. Reflexão sobre a prática pedagógica

A frequência no Mestrado em Ensino da Música e a experiência de estágio em duas instituições e regimes diferentes foram extremamente enriquecedoras, gratificantes e elucidativas, permitindo a aquisição de conhecimentos e estratégias fulcrais para a função de docente do ensino artístico especializado.

Ao longo do estágio existiram momentos de altos e baixos, mas estes proporcionaram a superação e autoaprendizagem, nomeadamente como melhor lidar com o stress, a sobreposição de tarefas, interrupções e imprevistos.

Relativamente aos pontos positivos do estágio, destaca-se a colaboração estabelecida com os professores cooperantes, o facto da mestranda poder contribuir com as suas ideias, ter nutrido uma boa relação com os alunos e nas aulas lecionadas ter aplicado, sempre que viável, estratégias pedagógicas adquiridas durante o mestrado. Tendo realizado o estágio em duas instituições, a mestranda pode contactar com um grupo de alunos muito heterogéneo ao nível dos conhecimentos e aprendizagens, o que lhe possibilitou gerir diferentes ritmos de aprendizagem, adaptar as orientações a cada tipo de tarefa e aluno, e compreender melhor as características e diferenças de cada faixa etária.

Quanto aos pontos negativos, a mestranda concluiu que tem a melhorar a gestão de tempo e organização das aulas. Por um lado, necessita de ser mais objetiva nas instruções dadas, não se prolongando demasiado e, por outro lado, ter mais claro quais os objetivos a alcançar em cada obra e em cada aula. Outra competência a melhorar está relacionada com anotar diariamente as observações do desempenho e comportamento dos alunos, de forma a avaliá-los o mais rigorosamente possível.

A realização de planos de aula e fichas de observação, bem como a reflexão das aulas lecionadas, permitiram tirar várias lições e ilações, oferecendo à mestranda uma visão mais clara do desempenho enquanto docente e da complexidade e exigência que o exercício da docência é. Neste primeiro contacto com a prática pedagógica, a mestranda

sentiu inúmeras dificuldades e obstáculos, mas acredita que estes foram fundamentais para o seu crescimento, pois obrigaram-na a procurar soluções e pô-las em prática.

Concluído o estágio, a mestranda sente-se mais preparada para exercer uma prática pedagógica consciente, munida de novas competências, ideias e metodologias que poderá pôr em prática em desafios futuros. Por outro lado, a mestranda acredita que seja fundamental dar continuidade à reflexão crítica da sua prática e à atualização dos conhecimentos, através de uma formação ao longo da vida, pois só assim será possível inovar e progredir, no sentido de ajudar sempre os alunos.

Parte II – Projeto de Investigação

5. Principais Desafios na Iniciação do Saxofone: Aprendizagem Através de Jogos Didáticos

5.1. Descrição do Projeto de Investigação

Este projeto de investigação centrou-se na iniciação à aprendizagem do saxofone e no estudo individual das crianças com as idades compreendidas entre os sete e dez anos, mais especificamente na aprendizagem através de jogos didáticos.

Este projeto teve como objetivo a criação de um conjunto de atividades em formato de jogo que pudesse servir de ponte entre o trabalho realizado em aula com o professor e o estudo realizado em casa. Para tal, tornou-se necessário conhecer a realidade do ensino de saxofone ao nível das iniciações em Portugal e compreender os principais desafios com que se deparam as crianças quando iniciam a sua aprendizagem do saxofone.

Numa primeira fase, foram entrevistados dezasseis professores do ensino especializado da música. Paralelamente, foi feita uma investigação sobre as especificidades do instrumento, o estudo individual e a fase primária do processo de aprendizagem musical. Durante o processo de investigação observou-se que existem alguns obstáculos nesta fase: as crianças têm apenas uma aula por semana, estão a desenvolver as suas competências metacognitivas, precisam de orientações no estudo e é necessário cultivar a sua motivação. Deste modo, chegou-se à conclusão de que uma abordagem mais eficaz para interligar os pontos mencionados e auxiliar as crianças a estudar de uma forma mais autónoma, sem apoio especializado, seria através do jogo didático, pelos benefícios que este traz ao processo de aprendizagem e à promoção da motivação.

Numa segunda fase, procedeu-se à investigação de estratégias para os desafios identificados com maior frequência nas entrevistas, refletiu-se acerca de formas de incluir jogos didáticos no estudo do saxofone e estruturaram-se diversas atividades lúdicas, complementando-as com dicas e curiosidades sobre o saxofone.

Na Metodologia de Investigação são apresentados os métodos aplicados no projeto, sendo feita uma descrição dos procedimentos para a recolha de dados. Posteriormente são apresentados e discutidos os dados recolhidos, com os quais se procurou estabelecer uma relação com os jogos propostos. De seguida, são descritos os jogos e os seus objetivos, e por fim é feita uma reflexão final acerca do projeto de investigação, referindo as suas limitações e recomendações para estudos futuros.

5.2. Motivações e Objetivos do Projeto de Investigação

O tema desta investigação surgiu da curiosidade da mestranda, enquanto saxofonista, acerca do estudo individual. Diariamente surgem novas dúvidas acerca de métodos de estudo e quais as formas de praticar mais eficientes. Enquanto professora, esta inquietação transpôs-se à prática pedagógica, por almejar transmitir e esclarecer os alunos acerca de hábitos e estratégias de estudo, e por querer saber quais são os principais desafios associados aos primeiros passos no processo de aprendizagem, com o intuito de antecipar possíveis soluções e equipar os alunos com bases sólidas em todas as valências da aprendizagem musical.

A tudo isso, aliou-se a vontade de criar uma ferramenta direcionada às crianças que pudesse ser utilizada fora da sala de aula, e que também pudesse vir a ser útil para outros professores. Assim, os objetivos deste Projeto de Investigação são:

- Identificar os principais desafios técnicos e musicais associados à iniciação da aprendizagem de saxofone;
- Propor uma ferramenta pedagógica para saxofone que estimule e apoie os alunos de iniciação, através de um conjunto de atividades, jogos musicais e curiosidades sobre o instrumento;
- Promover a inovação ao nível do material didático pedagógico no âmbito da iniciação ao saxofone.

6. Revisão de Literatura

A revisão de literatura consistiu numa leitura e seleção de bibliografia especializada acerca de várias temáticas que pareceram fundamentais para a realização deste projeto de investigação. Achou-se pertinente iniciar esta revisão com o conceito de aprendizagem musical e as competências associadas à mesma. De seguida, clarificaram-se definições de vários autores a respeito do estudo individual, observando a existência de pontos comuns entre elas. Tendo em conta o ênfase dado pelos autores às competências metacognitivas, surgiu a ideia de criar um conjunto de jogos lúdicos onde os principais objetivos são estreitar relações com o instrumento, encorajar a prática do instrumento e promover o fazer musical. Por último, foi feita uma contextualização acerca do saxofone, apresentando as suas principais características e as consequências que estas têm na aprendizagem.

6.1. Aprendizagem musical

A iniciação musical é o primeiro passo de uma viagem de aprendizagem, diversão e alegria. Ensinar crianças iniciantes é “um grande desafio e responsabilidade, mas, acima de tudo, puro regozijo”² (Harris, 2008). A aprendizagem, numa perspetiva mais ampla, é definida como “um processo que leva à mudança, ocorre como resultado da experiência e aumenta o potencial para uma melhor performance e aprendizagem futura”³ (Mayer, 2002, apud Ambrose et al., 2010). No que diz respeito à aprendizagem musical, aprender a tocar um instrumento é um processo que envolve a aquisição de uma enorme variedade de competências, nomeadamente competências auditivas, motoras, expressivas, performativas e, no caso do ensino especializado, envolve também a aquisição de competências de leitura (Cardoso, 2007). Para desenvolver essas competências, os alunos precisam dedicar tempo e empenho ao instrumento fora da sala de aula (McPherson et al., 2015).

² Tradução livre da autora.

³ Tradução livre da autora.

6.2. O estudo individual

O estudo é inerente ao processo de aprendizagem e, mais do que isso, central no desenvolvimento de todas as competências musicais (Jorgensen e Hallam, 2009). Mas nem todo o estudo é igual e existem formas menos ou mais eficazes de estudar, sendo a própria definição de “estudo” bastante abrangente. Vários autores se debruçam sobre esta temática e procuram encontrar qual a melhor forma de estudar, e qual o impacto da quantidade e da qualidade do estudo na aquisição de competências ao nível da aprendizagem musical.

Ericsson et al. (1993) cunharam o termo “estudo deliberado” (*deliberate practice*, no original) para definir uma forma de estudar que é estruturada e focada em melhorar determinadas tarefas, geralmente de curta duração, através de uma definição clara de objetivos, *feedback* imediato, resolução de problemas e autoavaliação. Um estudo deliberado envolve a capacidade de escolher objetivos apropriados, monitorizar o progresso e avaliar os resultados. Semelhante a este conceito está a “aprendizagem autorregulada” (*self-regulated learning*, no original), abordado por McPherson e Zimmerman (2011). Segundo os autores, esta trata-se de um processo cíclico que engloba três fases: antevisão, execução e reflexão, onde os alunos “gerem a sua própria aprendizagem ao nível da metacognição, motivação e comportamento”⁴ (Bandura, 1986, apud Miksza et al. 2018).

Na perspetiva de Barry (1992), “*practice may be most effective when it is organized in a sequential and logical manner*”⁵ e Austin e Berg (2006) acrescentam que “*strategic practice can lead to increased practice and therefore more rapid skill development*”. À semelhança do “estudo deliberado” e da “aprendizagem autorregulada”, o “estudo estratégico” também envolve planeamento, isto é, estruturar e organizar as atividades, e, segundo os autores, deve englobar atividades criativas e cativantes, como tocar uma peça favorita ou improvisar. Além disso, acrescentam o uso de ferramentas físicas como parte

⁴ Tradução livre da autora.

⁵ Barry, 1992. Tradução livre da autora: “o estudo pode ser mais eficaz quando organizado de uma maneira sequencial e lógica”.

fundamental de um estudo estratégico, como por exemplo recorrer a metrônomo, gravador, CDs ou livros.

Hallam, por sua vez, descreve o termo “estudo eficaz” (*effective practice*, no original) como aquele que “*achieves the desired end-product, in as short a time as possible, without interfering negatively with longer-term goals*”⁶ (Jorgensen e Hallam, 2009).

Apesar das diferentes designações, todos estes conceitos requerem a existência de competências metacognitivas, isto é a “faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece” (Ribeiro, 2003). Estas competências traduzem-se na capacidade de monitorizar e controlar a própria aprendizagem, no entanto “os alunos tendem a não se envolver nestes processos de forma natural” (Ambrose et al., 2019), especialmente se estivermos a falar de crianças que estão a iniciar a sua aprendizagem musical, tendo em conta que ainda não desenvolveram estas competências. Barry e Hallam (2002, apud McPherson, 2005) sugerem que os iniciantes nem sempre estão conscientes das incorreções pois ainda não desenvolveram a capacidade de identificar e corrigir os próprios erros. Num estudo longitudinal de três anos, McPherson e Renwick (2001) analisaram vídeos de sete crianças entre os sete e nove anos a estudar. Este estudo permitiu-lhes observar que 90% do tempo de estudo era passado a tocar a peça do início até ao fim, sem adotar uma estratégia específica para melhorar a *performance* e concluíram que “*a majority of learners possessed the will to learn their instrument, but not necessarily the level of skill required to ensure efficient and effective practice*”⁷. Num outro estudo de cariz longitudinal, com crianças da mesma faixa etária, McPherson (2005) concluiu que as conceções que apenas se baseiam na quantidade de estudo ou que se focam exclusivamente na habilidade da criança reproduzir repertório já estudado são insuficientes e inadequadas para compreender as fases iniciais da aprendizagem instrumental. O mesmo autor considera necessário compreender as estratégias empregues

⁶ Tradução livre da autora: “se alcança o produto final desejado, no menor tempo possível, sem interferir negativamente com objetivos a longo prazo.”

⁷ McPherson e Renwick, 2001. Tradução livre da autora: “a maioria dos estudantes tinha a vontade de aprender o seu instrumento, mas não necessariamente o nível de competência necessário para garantir um estudo eficaz e eficiente”.

pelas crianças e ajudá-las a desenvolver estratégias apropriadas que lhes permitam pensar musicalmente enquanto executam tarefas desafiantes no seu instrumento.

Torna-se evidente a necessidade de ensinar os alunos iniciantes não só *o que* estudar, mas também *como* estudar, através da demonstração e modelagem de estratégias específicas e estímulo à reflexão sobre o seu próprio progresso (McPherson e Renwick, 2001), pois quando desenvolvem estas competências os alunos adquirem hábitos que além de melhorarem a sua *performance*, também melhoram a sua eficácia enquanto aprendizes (Ambrose et al., 2010). Hallam (1997) descobriu que o estudo é mais intencional e autodeterminado quando os alunos adquirem um repertório de estratégias orientadas para tarefas. Se ensinarmos as crianças como estudar, isso pode traduzir-se não só numa evolução técnico-musical, mas também numa maior motivação para estudar. Segundo Austin e Berg (2006) “[*strategic practice*] impacts not only skill development but also may reflect motivation to engage in «*effortful practice*»”⁸.

Concluimos que é fundamental os alunos adquirirem e desenvolverem competências metacognitivas, praticarem a sua integração e saberem quando devem aplicar o que aprenderam. Mas como podemos transmitir estas competências complexas às crianças numa forma cativante?

6.3. O Jogo

De acordo com Ticli e Calvetti (2010), as crianças aprendem não só através de ensinamentos lógicos, estruturados e analíticos, mas também através de uma abordagem lúdica, intuitiva, afetiva, sensorial e criativa. Os jogos e as brincadeiras são considerados uma das atividades mais realizadas pelas crianças, por se tratar de atividades prazerosas que transmitem alegria (Luiz et al., 2014) mas são simultaneamente uma das principais atividades para o seu processo de desenvolvimento. Stuart Brown (2008) defende que brincar promove “*brain plasticity, adaptability, and creativity (...) [and] nothing fires up*

⁸ Austin e Berg, 2006. Tradução livre da autora: “[o estudo estratégico] tem impacto não só no desenvolvimento de competências, mas também se reflete na motivação para se empenhar mais no estudo”.

the brain like play”⁹. Solnit et al. (1993) também apontam o brincar como um processo mental que integra variados processos na mente da criança, nomeadamente “*thinking, imagining, pretending, planning, wondering, doubting, remembering, guessing, hoping, experimenting, redoing, and working through*”, e é através destes que a criança “*reviews, advances, and conquers old and new territories*”¹⁰. Assim, as atividades lúdicas possibilitam um desenvolvimento integral da criança, uma vez que promovem a construção de conhecimentos, impulsionam a autonomia e estimulam a criatividade, percepção e imaginação (Dallabona e Mendes, 2004).

Na música ocorrem vários processos semelhantes aos de um jogo, pois também a música é um processo de experimentação, movimentação e de transformação (Silva, 2019). O poeta e filósofo Frederick Schiller (1845, apud Littleton, 1998) definiu o jogo como a “origem da arte” e é interessante observar que em várias línguas os conceitos de brincar e tocar um instrumento são definidos pela mesma palavra: *play*, na língua inglesa, *jouer*, no francês ou *spielen*, no alemão, a título de exemplo.

Esta relação está também presente na obra de François Delalande, autor do livro “*La Musique est un jeu d'enfant*” (1984). Delalande baseia-se na teoria de Piaget para defender que a música está presente na vida das crianças através de jogos sensoriomotores, simbólicos e de regra. Os jogos sensoriomotores, segundo o autor, dizem respeito aos gestos e às sensações, às repetições, à exploração, ao modo de executar um instrumento. Os jogos simbólicos são os jogos de “faz de conta” ou de “imitação” e Delalande corrobora que a música também imita o real quando evoca um movimento, uma imagem, uma situação vivida ou um sentimento. Por último, o autor esclarece que os jogos de regra na música são tudo o que pode constituir uma fonte de prazer pela própria aplicação de um sistema musical.

Delalande sintetiza estas três formas de jogo como três tipos de atividades espontâneas na infância e, nessa perspectiva, o professor não deve assumir que as crianças iniciam a

⁹ Brown, 2008. Tradução livre da autora: “plasticidade cerebral, adaptabilidade e criatividade (...) [e] nada aciona o cérebro como o brincar”.

¹⁰ Solnit et al., 1993. Tradução livre da autora: “pensar, imaginar, fazer de conta, planejar, maravilhar, duvidar, lembrar, supor, desejar, experimentar, refazer e trabalhar” (...) [assim] “analisa, avança e conquista velhos e novos territórios”.

aprendizagem num estado “não musical” e que precisam de atingir um certo nível de competência, mas pelo contrário, deve desenvolver uma atividade lúdica que já existe dentro delas e que é a própria fonte do jogo, o fazer musical. Num esquema de pensamento semelhante, Littleton (1998) aponta que “*when young children are afforded free-play opportunities within music specific environments, they are capable of producing imaginative and expressive musical ideas*”¹¹.

Brito (2009) também se debruça sobre a temática do jogo da música, ou o fazer musical, e esclarece que este envolve a “construção de sonoridades, exercícios e experiências, improvisação, escuta, reflexão” e neste sentido, o processo é mais importante que o resultado, o que constitui uma das principais características do jogo. No contexto da aprendizagem musical, isto é particularmente importante pois liberta a criança da ansiedade da prestação, da frustração do erro e do medo do juízo (Ticli & Calvetti, 2010), permitindo-lhe aprender com prazer e alegria (Dallabona e Mendes, 2004) e também incentiva a criatividade, um aspeto central no desenvolvimento dos jovens músicos (Harris, 2008).

Constatamos que o jogo apresenta características fundamentais para o desenvolvimento da criança, facilita o processo de construção do conhecimento, e a própria música pode ser vista como um jogo. Para Piaget (1990, apud Baranita, 2012), a atividade lúdica é o berço das atividades intelectuais da criança, sendo por isso indispensável à prática pedagógica. Podemos considerar que *brincar* é análogo a *aprender*. Dessa forma, a inclusão do jogo no ensino da música e na prática do instrumento pode ser uma mais-valia para o desenvolvimento e motivação dos alunos.

6.4. Idiossincrasias do saxofone e suas consequências na aprendizagem

A aprendizagem musical pressupõe a aquisição e desenvolvimento de competências auditivas, motoras, expressivas, performativas, e no caso do ensino especializado, de

¹¹ Littleton, 1998. Tradução livre da autora: “quando são dadas oportunidades para tocar livremente, num ambiente especificamente musical, as crianças são capazes de produzir ideias musicais imaginativas e expressivas”.

leitura (Cardoso, 2007). Por sua vez, a aprendizagem de um instrumento de sopro apresenta características únicas e de grande exigência, nomeadamente a aprendizagem e controlo de técnicas respiratórias; coordenação dos braços, mãos e dedos; articulação; postura corporal e controlo da embocadura (Fuks e Fadle, 2002). A aprendizagem do saxofone, à semelhança de todos os instrumentos musicais, apresenta desafios intrínsecos às suas idiossincrasias e, além disso, também podemos observar que existem problemas que são característicos de determinadas faixas etárias. Nesta seção iremos contextualizar elementos idiossincráticos e questões técnicas do saxofone e abordar os seus impactos no contexto da aprendizagem das crianças, mas em primeiro lugar, consideramos necessário contextualizar, ainda que de forma breve, o instrumento aqui alvo de pesquisa.

O saxofone foi inventado por Adolphe Sax¹² entre 1840 e 1841, e patenteado em 1846 (McFarland, 1969). Trata-se de um aerofone constituído por um tubo cónico de metal, no entanto pertence à família das madeiras pelo uso de uma palheta simples (Cottrell, 2013). O termo saxofone descreve uma família de instrumentos que partilham características semelhantes ao nível das propriedades acústicas, design e desempenho (Cottrell, 2013) sendo que os membros mais conhecidos desta família são o soprano, alto, tenor e barítono, mas encontramos outros elementos como o sopranino e baixo e, apesar de menos comuns, o soprillo, contrabaixo ou subcontrabaixo. Todos os saxofones partilham do mesmo sistema de dedilhações, a diferença estrutural acontece maioritariamente na dimensão, não sendo necessária uma mudança de técnica significativa entre os vários saxofones, a não ser ao nível da embocadura (Teal, 1963). As digitações do saxofone são consideradas por Marques e Lopes (2013) “relativamente simples, lógicas e consequentes na sua aplicação; isto para além de serem muito semelhantes em diversas notas de duas oitavas”.

O facto de o corpo do saxofone ser feito de metal é um dos primeiros entraves para as crianças que iniciam a sua aprendizagem com o saxofone alto devido ao seu peso (o saxofone alto pesa, no mínimo, dois quilos e duzentas gramas). Como a criança de iniciação geralmente apresenta uma baixa estatura, torna-se difícil suportar e equilibrar o instrumento, o que pode levar a uma má postura. Atualmente já existem no mercado

¹² Antoine Joseph (Adolphe) Sax nasceu em Dinant, Bélgica, a 6 de novembro de 1814. O seu pai, Charles Joseph Sax, era construtor de instrumentos de sopro, especializado em serpentão, flauta transversal, clarinete e fagote. Adolphe, o mais velho de onze filhos, cresceu no ambiente da oficina do pai, onde criava brinquedos com pedaços de metal. (McFarland, 1969).

várias ferramentas inovadoras que ajudam a minimizar este problema, nomeadamente instrumentos concebidos para crianças e uma maior gama de correias que ajudam no suporte e na postura. Isto é particularmente relevante uma vez que uma boa postura corporal facilita a aquisição de uma boa técnica (Harris, 2008) e respiração (Rascher, 2014). Por outro lado, uma postura incorreta influencia a qualidade de som e afinação, e pode levar a desconforto físico e mental (Teal, 1963), podendo eventualmente provocar lesões físicas (McPherson et al., 2015).

Teal (1963) e Liebman (1994) acreditam que o saxofone deve ser visto como uma extensão do corpo e que tocar deve estar em harmonia com a postura física natural, criando uma relação íntima e confortável. Rascher (2014) esclarece que uma boa postura ao tocar saxofone é estar em pé com as pernas ligeiramente afastadas, os pés bem assentes no chão, e os joelhos não estão fletidos. O pescoço está direito e relaxado e a cabeça não se move para o saxofone, deve-se trazer o saxofone para a boca.

As mãos servem para estabilizar o saxofone, não para suportar o seu peso. Estas devem estar relaxadas, arredondadas e curvas (Levinsky, 2007) e os dedos próximos às chaves (Rascher, 2014). Tensão nos ombros, cotovelos, pulsos, mãos e dedos pode causar desconforto e afetar a velocidade. Harris (2008) corrobora que uma boa técnica está associada a um controlo das competências motoras, que por sua vez está diretamente relacionado com uma postura livre de tensão. Assim, entendemos que estabelecer uma boa postura desde o princípio é fundamental uma vez que esta influencia diversos aspetos relacionados com a técnica do saxofone, inclusive a respiração.

O saxofone é um instrumento de sopro e é através do fluxo de ar que as cordas vocais e a palheta vibram e assim se produz som (Liebman, 1994). A respiração é a expansão e contração da zona abdominal, sendo que a expansão permite ao ar entrar e a contração expelle o ar que é utilizado para soprar no instrumento. Segundo Angeli (2013), respirar corretamente é uma técnica básica que todos os alunos devem aprender para tocar um instrumento de sopro, e esclarece que esta deve ativar o diafragma, os músculos da zona lombar e as laterais do peito. Caso a respiração esteja no topo do peito, Angeli alerta que “não haverá apoio suficiente para o som, e o músico poderá correr o risco de ser sufocado

pelo ar”. Por outro lado, *“if the correct breathing mechanism becomes second nature, the resulting efficiency and support for use (...) can make a difference in the tone”*¹³ (Liebman, 1994).

Até se tornar som, o fluxo de ar viaja pela laringe, passando pela boca até chegar à boquilha e à palheta (Liebman, 1994). A boca e seus músculos orbiculares, juntamente com a língua, dentes, lábios, maxilar e estrutura óssea da face, formam a embocadura, e esta pode ser considerada a componente mais importante de tocar saxofone (Angeli, 2013). Segundo Mira (1996), a função da embocadura é servir como conexão hermética entre o instrumento e o instrumentista para que a pressão da coluna de ar passe eficazmente para a boquilha e faça a palheta vibrar livremente, sem afetar a qualidade do som. A embocadura, juntamente com a boquilha, define o timbre, a qualidade, a profundidade e a cor do som (Angeli, 2013). Uma boa embocadura é essencial para a emissão de um som cheio e homogêneo ao longo dos diferentes registos do instrumento e, segundo Rascher (2014), *“only an air-tight embouchure is a good embouchure”*¹⁴.

Rousseau (1978) esclarece a formação da embocadura com os seguintes passos:

1. Dobrar ligeiramente o lábio inferior sobre os dentes;
2. Manter o queixo numa posição natural;
3. Colocar os lábios e boca em forma de “o”;
4. Formar uma forma circular com a boca;
5. Colocar a boquilha na boca, com os dentes superiores pousados solidamente no topo da boquilha;
6. A forma redonda em “o” deverá agora dar um apoio sólido em toda a boquilha.

¹³ Liebman, 1994. Tradução livre da autora: “se o mecanismo de respiração correto se tornar uma segunda natureza, a eficiência e apoio resultantes podem fazer uma diferença no som”.

¹⁴ Rascher, 2014. Tradução livre da autora: “apenas uma embocadura completamente vedada é uma boa embocadura”.

Levinsky (2007) acredita que *“the embouchure should remain constant throughout the entire range of the saxophone”*¹⁵, no entanto Angeli (2013) contrapõe esta ideia, afirmando que embora teoricamente a posição da embocadura deva ser a mesma em todos os registros, na prática é necessário ajustá-la *“in order to be able to play for instance different dynamics, pianissimo (especially in the low register) or overtones”*¹⁶. Este ajuste também é referido por Marques e Lopes (2013), que apontam que a natureza da construção do instrumento, isto é, o tubo cônico, permite “amplitudes sonoras generosas, de riqueza tímbrica bastante variada e de resposta «fácil» na sua emissão.” Por outro lado, isto traz dificuldades para a execução, nomeadamente na “delicadeza e elegância nos registros extremos, [n]a dinâmica e seu equilíbrio de fraseado”.

Apesar da embocadura ser uma das técnicas mais importantes na execução do saxofone, é também um dos maiores desafios para as crianças que estão a mudar de dentição. Esta questão é delicada pois pode ter repercussões no futuro, principalmente quando os alunos ainda não têm os incisivos superiores centrais. Nesta faixa etária a gengiva ainda não está completamente desenvolvida, algo que devemos ter em atenção. Rascher (2014) aconselha esperar que a dentição definitiva se desenvolva:

*“I advise against starting to play because the bone substance in the upper jaw is still too soft and therefore moveable. Later in life, there could be problems with the stability of the teeth, in other words, at the age of thirty five the front teeth could be loose as well as other! A good time to start with lessons is at the age of eight or nine after the second teeth are well established.”*¹⁷

¹⁵ Levinsky, 2007. Tradução livre da autora: “a embocadura deve manter-se constante em todos os registros do saxofone”.

¹⁶ Angeli, 2013. Tradução livre da autora: “de forma a conseguir tocar diferentes dinâmicas, pianissimo (especialmente no registo grave) ou overtones”.

¹⁷ Rascher, 2014. Tradução livre da autora: “Sou contra iniciar a tocar porque a substância do osso no maxilar superior ainda é demasiado suave e por isso móvel. Mais tarde na vida, pode provocar problemas com a estabilidade dos dentes, em outras palavras, aos trinta e cinco anos os dentes da frente podem estar tão soltos como os outros! Uma boa altura para começar a ter aulas é aos oito ou nove anos de idade, depois da segunda dentição estar bem estabelecida”.

Assim, torna-se evidente que as questões relacionadas com a mudança de dentição, em específico, e crescimento, em geral, deverão ser monitorizadas com especial atenção para evitar problemas no futuro e zelar pelo conforto e bem-estar dos alunos.

Por último, uma técnica que está intrinsecamente ligada à embocadura e à respiração é a articulação. Esta pode ser definida como “*the art of note grouping by the use of legato and staccato*”¹⁸ (Teal, 1963) e o desenvolvimento desta “arte” é fundamental para a expressão musical, pois influencia o fraseio, as dinâmicas e nuances expressivas (Liebman, 1994). Para articular, o saxofonista toca com a língua na palheta, interrompendo assim o fluxo de ar no instrumento. A zona onde a língua toca na palheta e a sua intensidade influenciam a direção e velocidade do fluxo de ar antes de chegar à boquilha (Liebman, 1994) e o efeito da articulação (Angeli, 2013), sendo possível alternar entre um *stacatto* leve e um *marcato* bem acentuado, um longo *legato*, e muitos mais tipos de articulação. Infelizmente, não é possível ver o que realmente acontece dentro da boca dos saxofonistas quando estes usam a sua língua e torna-se difícil descrever por palavras, o que muitas vezes resulta num obstáculo à aprendizagem. Uma estratégia frequentemente utilizada é o uso de diferentes sílabas para demonstrar as várias posições da língua. Liebman (1994) sugere três palavras:

1. “*EE as in «eat»*”: a língua está centrada no meio, com a ponta de cima ligeiramente ancorada nos dentes molares;
2. “*AW as in «law»*”: a língua está na parte de baixo da cavidade;
3. “*AH as in «father»*”: a parte de trás da língua está no topo da boca e os maxilares descem.

O problema com estes exemplos, como o próprio Liebman aponta, é que a mesma palavra pode ter diferentes sonoridades em diferentes regiões geográficas, no entanto o objetivo deste exercício é que o aluno tenha uma melhor compreensão das várias posições da língua (Liebman, 1994).

¹⁸ Teal, 1963. Tradução livre da autora: “a arte de agrupar notas pelo uso do *legato* ou *staccato*”.

7. Justificação do Projeto, Problemática e Pergunta de Investigação

A pesquisa bibliográfica realizada demonstra que o estudo individual é fundamental para o desenvolvimento das capacidades dos alunos e apesar das diferentes definições de estudo, os conceitos de “ato de aprender” e “ser professor de si próprio” são defendidos por vários autores. No entanto, para as crianças que estão a iniciar a sua aprendizagem, o estudo individual pode ser um desafio uma vez que estão a desenvolver as competências metacognitivas que lhes permitem autorregular o estudo e serem autoconscientes das falhas, sucessos e aspetos a melhorar. McPherson (2005) relembra que “*proper practice habits take years to develop*”¹⁹.

As crianças devem participar nos seus próprios processos de aprendizagem de forma ativa (Bruner, 1966 apud Littleton, 1998), proporcionando a exploração e descoberta pessoal, no entanto, “frequentemente as crianças são ensinadas a *saber* coisas sem *fazerem* coisas” (Littleton, 1998). Cabe aos professores refletir e procurar novas formas de ajudar os alunos a estudar de forma mais eficiente. É importante ensinar como se estuda, não apenas apresentar os conteúdos a estudar. É necessário reforçar esta necessidade e procurar novas formas de facilitar a compreensão de um estudo eficiente e divertido. Tratando-se de crianças, as atividades e explicações devem ser cativantes.

É neste paradigma que se fundamenta a necessidade de procurar uma nova ferramenta de estudo para os alunos de iniciação, uma abordagem educativa que os incentive a explorar o seu instrumento, neste caso o saxofone, e a brincar com a música. Desse modo, este projeto de investigação propõe um conjunto de atividades que engloba exercícios, curiosidades e jogos musicais.

Para a realização do projeto de investigação foi necessário compreender quais as dificuldades com que se deparam mais frequentemente os alunos que estão a iniciar a sua aprendizagem do saxofone. Para além desta, surgiram duas questões adicionais:

¹⁹ McPherson, 2005. Tradução livre da autora: “hábitos de estudo adequados levam anos a desenvolver”.

- Quais os conceitos fundamentais a serem assimilados pelos alunos no primeiro contacto com o saxofone?
- Quais as estratégias pedagógicas para facilitar esse processo?

8. Metodologia de Investigação

Após a revisão de literatura e previamente à elaboração do conjunto de jogos didáticos, foi necessário compreender quais os temas de maior relevância para serem abordados, isto é, quais as principais dificuldades e desafios que as crianças enfrentam no início da aprendizagem do saxofone. Nesse sentido, realizaram-se entrevistas a dezasseis professores de saxofone do ensino artístico especializado e, após recolhidos e analisados os dados, foi possível compreender quais as principais dificuldades para as crianças que iniciam a sua aprendizagem neste instrumento e delinear atividades em formato de jogo.

8.1. Entrevistas

Com o intuito de conhecer a realidade do ensino do saxofone em Portugal, mais concretamente ao nível da iniciação neste instrumento, foi elaborada uma entrevista semiestruturada. Segundo Pardal e Lopes (2011), neste tipo de entrevista “o entrevistador possui um referencial de perguntas guia (...) que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião, mas sim à medida da oportunidade”. Embora o entrevistador tenha um guião previamente construído, a entrevista pode ser guiada de forma mais flexível fazendo com que o discurso do entrevistado vá fluindo livremente.

O modelo teórico adotado para a transcrição foi a transcrição não naturalista. Este modelo privilegia o discurso verbal e centra-se na omissão dos elementos idiossincráticos do discurso, tais como gaguez, pausas, vocalizações involuntárias e linguagem não-verbal, apresentando-se, por isso, como uma transcrição mais polida e seletiva (Azevedo et al., 2017).

No que respeita à realização das entrevistas, devido à situação de pandemia de Covid-19 presente durante o decorrer de todo o projeto de investigação, optou-se por realizar as entrevistas através da plataforma de videochamada online *Zoom*, em regime síncrono. Procedeu-se à gravação áudio das entrevistas através do *software* embutido na própria plataforma, para posteriormente serem transcritas e analisadas.

Depois de efetuada a transcrição de todas as entrevistas para *Word*, foi possível proceder à análise do conteúdo das respostas. Para o tratamento de dados, foram elaboradas tabelas e gráficos destacando aspetos relevantes para o estudo, de forma a facilitar a compreensão e análise das respostas dadas. Para assegurar a confidencialidade e anonimato dos entrevistados, a cada professor foi atribuído um número (1 a 16).

8.1.1. Guião da entrevista

O guião foi elaborado com quatro perguntas de resposta aberta, permitindo aos entrevistados expressar as suas opiniões livremente. A primeira pergunta foi estruturada para perceber quais os problemas que os professores identificavam com maior frequência nos seus alunos no início da aprendizagem. Na segunda pergunta observou-se se os professores consideravam a resolução desses problemas necessária, ou não, e porquê. A terceira pergunta centrou-se nas estratégias aplicadas para a resolução dos problemas identificados e, por fim, na quarta pergunta, procurou-se identificar quais os aspetos que consideravam ser os mais importantes para os alunos aprenderem nos primeiros anos de contacto com o instrumento.

Quadro 7 - Guião da entrevista

1	Na sua experiência enquanto professor de saxofone, que problemas identifica com maior frequência nos alunos que estão a iniciar o seu percurso neste instrumento?
2	Considera a resolução desses problemas fundamental para o desenvolvimento de um aluno?

3	Poderia indicar uma estratégia ou conselho para solucionar cada um dos problemas que identificou?
4	Na sua opinião, quais são os aspetos mais importantes que um saxofonista deve aprender no primeiro contacto com o instrumento?

9. Apresentação e análise de resultados

9.1. Apresentação e análise das respostas da entrevista

Este capítulo destina-se à apresentação e análise dos resultados obtidos mediante a realização de entrevistas individuais. A amostra constituída resume-se a dezasseis professores de saxofone do EAE e o conteúdo de cada entrevista a quatro questões. A transcrição integral das entrevistas pode ser consultada na *Pen Drive* anexa a este documento.

9.1.1. Pergunta 1: “Na sua experiência enquanto professor de saxofone, que problemas identifica com maior frequência nos alunos que estão a iniciar o seu percurso neste instrumento?”

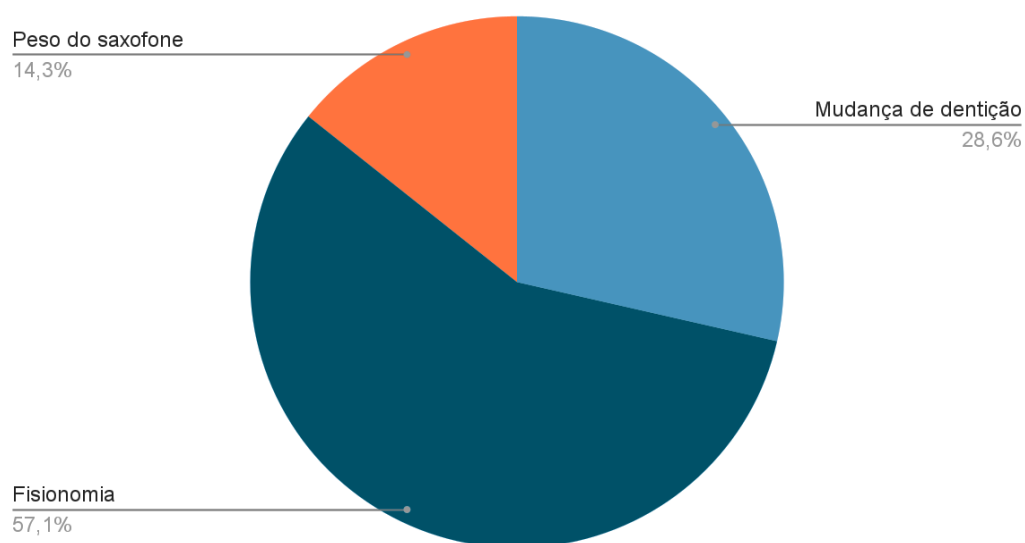
Embora os professores tenham opiniões variadas no que concerne às dificuldades sentidas pelos alunos no início da aprendizagem do saxofone, certas dificuldades foram referidas em diversas entrevistas. Para facilitar a análise dos dados obtidos (Anexo 5.1.), agruparam-se as dificuldades referidas em quatro categorias: a) desenvolvimento infantil, b) técnica do saxofone, c) apreensão de conteúdos específicos e, d) fatores socioeconómicos. Dentro de cada categoria foram apontados diferentes aspetos, conforme apresentado no seguinte quadro.

Quadro 8 - Dificuldades sentidas pelos alunos quando iniciam a aprendizagem do saxofone

a) Desenvolvimento infantil	b) Técnica do saxofone	c) Apreensão de conteúdos específicos	d) Fatores socioeconómicos
<ul style="list-style-type: none"> • Mudança de dentição; • Fisionomia; • Peso do saxofone. 	<ul style="list-style-type: none"> • Embocadura; • Postura; • Articulação; • Coordenação; • Respiração; • Notas graves. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura musical; • Teoria musical; • Estudo; • Motivação; • Criatividade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade do instrumento e da boquilha; • Acesso ao instrumento; • Contexto familiar; • Relação com o professor.

Dentro de cada categoria, algumas dificuldades são destacadas com um maior foco. Atente-se que na primeira categoria, que diz respeito ao desenvolvimento infantil (gráfico 3), o fator referido com maior frequência foi a fisionomia dos alunos (57,1%). Os quatro professores (P5, P6, P7 e P10) que referiram esta dificuldade indicaram que pelo facto de os alunos ainda estarem em fase de crescimento, nem sempre conseguem segurar no instrumento de forma equilibrada, tocando por vezes com a cabeça de lado. Além disso, dois professores (P7 e P10) apontaram que como os alunos têm as mãos pequenas, não conseguem colocar os dedos mindinhos nas posições das notas graves. A mudança de dentição foi referida como um entrave para a formação da embocadura por dois professores (P1 e P5) e, por último, um professor (P10) considera o peso do saxofone um obstáculo para as crianças mais novas.

Gráfico 3 - Fatores relacionados com o desenvolvimento infantil



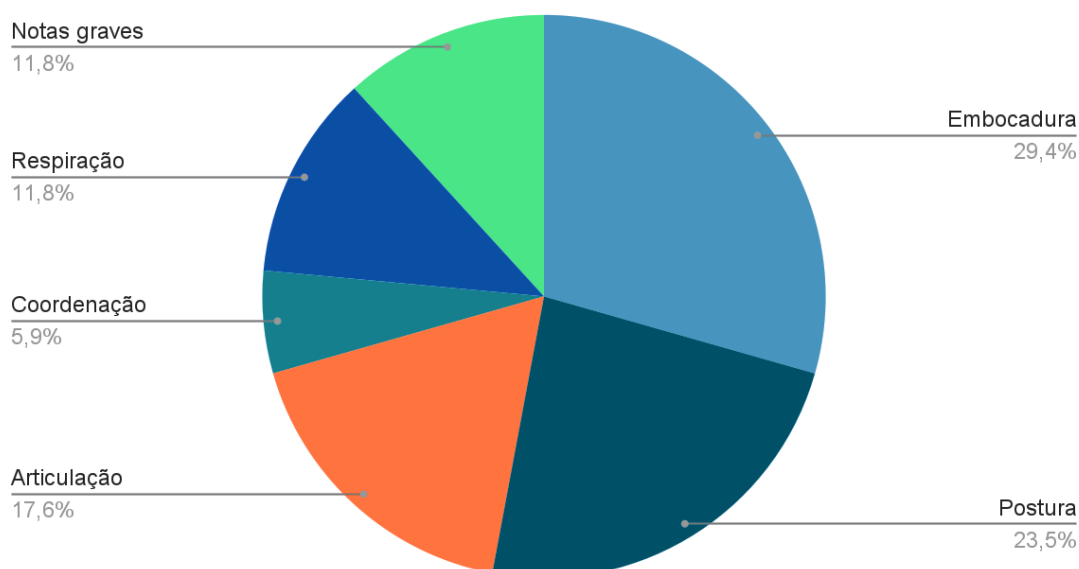
Na segunda categoria, dificuldades associadas ao saxofone (gráfico 4), a técnica referida com maior frequência foi a embocadura (29,4%), seguida pela postura (23,5%). A terceira técnica foi a articulação (17,6%), seguindo-se a respiração e as notas graves (11,8%, respetivamente). A coordenação foi referida apenas por um professor (5,9%).

A embocadura foi considerada a técnica que causa maior dificuldade e alguns professores consideram difícil explicar aos alunos como posicionar a boca mantendo uma embocadura estável (P6, P11, P14, P15, P16) e fazer pressão nas bochechas (P6). Relativamente à postura, os professores P2, P6, P7 e P14 consideram importante transmitir noções de uma postura correta para evitar lesões a médio-longo prazo. Três professores (P6, P9 e P14) consideram desafiante transmitir o conceito de articulação, ora porque os alunos não conseguem tocar com a língua na palheta, ora porque atribuem cada nota a uma respiração.

A respiração é referida por dois professores (P6 e P9) por considerarem difícil explicar como funciona a respiração diafragmática. Dois professores (P7 e P16) referiram as notas graves como uma dificuldade nesta fase, pela questão física de os alunos não conseguirem chegar com os dedos mindinhos às chaves.

Outra dificuldade referida foi a coordenação motora, isto é, a dificuldade apresentada pelos alunos em associar as posições do saxofone às posições às notas (P7).

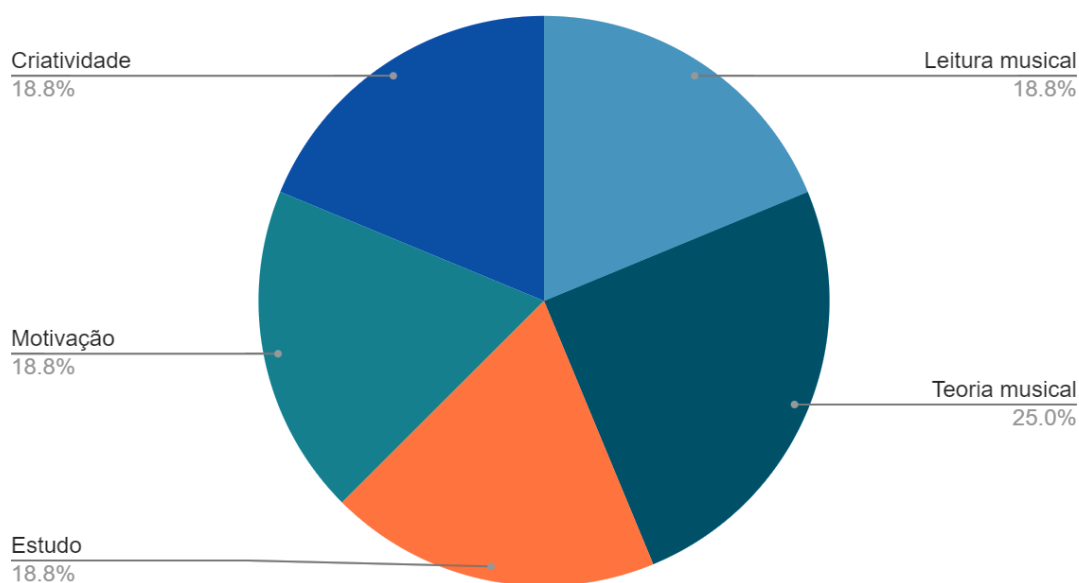
Gráfico 4 - Dificuldades associadas à técnica do saxofone



Nas dificuldades na apreensão de conteúdos específicos (gráfico 5), a teoria musical foi a mencionada com maior frequência (25%), tendo alguns professores referido separadamente a leitura musical (18,8%). Dois professores (P10 e P13) consideraram que muitos alunos começam sem qualquer tipo de *background* teórico-musical, o que lhes dificulta a aprendizagem. Além disso, dois professores (P1 e P4) mencionaram que os conteúdos da disciplina de Formação Musical não avançam ao mesmo ritmo que na disciplina de instrumento, enquanto outro professor (P14) alertou que há uma certa dificuldade em transpor os conhecimentos teóricos para o nível prático, mas que isso não é algo exclusivo à iniciação. Quanto à leitura musical, os professores P1, P4 e P12 afirmaram que os alunos têm dificuldade na leitura dos ritmos e também das notas, principalmente as mais agudas.

Nesta categoria, três obstáculos foram mencionados com a mesma frequência (18,8%): estudo, motivação e criatividade. Em relação ao primeiro, três professores (P3, P4 e P12) responderam que os alunos estudam pouco e um considera que isso acontece porque os alunos “não têm tanta paciência, tanta perseverança”. Três professores (P3, P11 e P16) também consideraram que há falta de motivação e que não é fácil manter os alunos motivados “porque eles demoram o seu tempo a conseguir fazer” (P11), ou seja, é uma aprendizagem lenta quando são mais novos, ou porque o programa não está adequado e tornou-se obsoleto (P16). Quanto à criatividade, três professores (P13, P15 e P16) referiram que os alunos têm pouca autonomia e curiosidade, não procuram descobrir, explorar e brincar sozinhos com o instrumento, restringindo-se apenas às indicações dadas pelo professor.

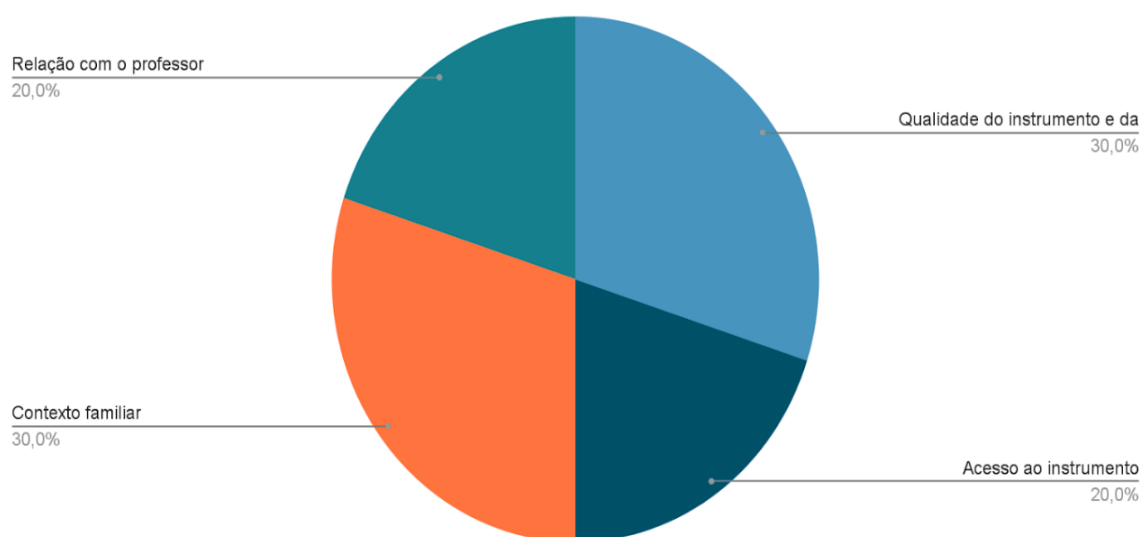
Gráfico 5 - Dificuldades na apreensão de conteúdos específicos



Na última categoria, fatores socioeconômicos (gráfico 6), dois professores (P7 e P15) acreditam que a primeira barreira está no acesso ao instrumento e referem que a qualidade do instrumento e da boquilha também é muitas vezes dificultadora da aprendizagem, chegando até a desmotivar os alunos. Outras dificuldades mencionadas referem-se ao

contexto familiar, o P15 sente que muitos pais não valorizam o ensino da música e o P3 considera que muitas vezes há falta de acompanhamento familiar. Outra observação feita pelo P15 foi que os alunos que vivem em apartamentos têm constrangimentos para praticar o instrumento. Por último, os professores P8 e P13 mencionaram que por vezes a própria construção da relação professor-aluno é uma dificuldade, quando as expectativas e vontades de ambos não se cruzam.

Gráfico 6 - Fatores socioeconómicos

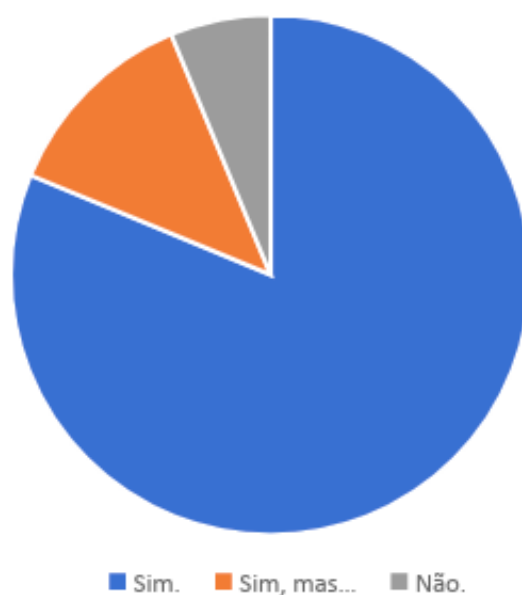


Pela observação dos gráficos constatamos que o início da aprendizagem do saxofone é caracterizado por inúmeros desafios e obstáculos. O reconhecimento e validação dos mesmos é um importante passo para a criação de novas soluções. De todas as dificuldades referidas, verificamos que as relacionadas com a técnica do saxofone e da apreensão de conteúdos específicos foram aquelas que mais professores destacaram.

9.1.2. Pergunta 2: “Considera a resolução desses problemas fundamental para o desenvolvimento de um aluno?”

No que diz respeito à segunda pergunta, a grande maioria dos professores respondeu afirmativamente e apenas o P16 respondeu que “A resolução imediata, não”. A questão dava oportunidade para desenvolvimento e encontramos algumas respostas interessantes onde é evocada a motivação e a importância do reforço positivo. Por exemplo, apesar de concordar com a necessidade de resolver os problemas, o P11 alertou que “é importante insistir de forma que eles percebam que têm de melhorar, mas não insistir tanto a que eles desmotivem”. Além disso, o P8 acrescentou que não concorda que o foco esteja apenas nos aspectos negativos, defendendo a importância de “elogiar as coisas positivas que o aluno está a produzir”.

Gráfico 7 - Respostas da Pergunta 2



Apesar das diversas abordagens, algumas respostas assemelham-se. Três professores (P1, P3 e P14) justificaram a importância de resolver essas dificuldades como fundamental para manter a motivação dos alunos. O P1 considera “fundamental, principalmente para a motivação (...) O aluno tem de gostar de vir para a nossa aula”, e o P3 corrobora que se o aluno não estiver motivado, é um “martírio” tanto para o professor como para o aluno.

Por sua vez, o P16 afirmou que “esses problemas só vão dificultar a vida ao aluno e provavelmente vão fazer com que ele desmotive mais depressa, porque sente que não consegue tocar”.

Outro motivo dado por dois professores (P6 e P15) foi a prevenção de maus hábitos. O P6 partilhou a sua experiência pessoal, enquanto aluno:

“Claro, claro. Ainda mais falando por experiência própria, tive um início muito mau no que diz respeito a ganhar maus vícios e depois a resolução deles, pronto, digamos que é uma luta constante ainda, mesmo depois de tanto ano. Quando passamos anos a tocar de determinada forma e depois nos dizem que não é nada daquilo... é um bocado chato.”

Já o P15, fazendo referência a instrumentos de má qualidade que não facilitam a emissão sonora, afirma que estes “criam problemas e vícios nos alunos que depois, sim, são difíceis de tirar”.

É notório que a vasta maioria dos professores defende a resolução de problemas no início da aprendizagem e que o prolongamento desses problemas pode interferir na motivação dos alunos e até proporcionar maus hábitos, dois aspetos que têm o potencial de prejudicar a evolução musical dos alunos a longo termo. Sendo esse o caso, novamente se enaltece a relevância de procurar ferramentas que facilitem a resolução desses problemas e que promovam um desenvolvimento musical saudável. Nessa procura, é válida a experimentação de estratégias inovadoras, mas também importa conhecer estratégias já estabelecidas. Por essa razão, na seguinte questão procedeu-se à recolha das estratégias habitualmente utilizadas pelos professores entrevistados.

9.1.3. Pergunta 3: “Poderia indicar uma estratégia ou conselho para solucionar cada um dos problemas que identificou?”

Em relação à terceira pergunta, dada a diversidade de problemas identificados, também as estratégias apresentadas foram diversas. Para facilitar a análise dos dados, as estratégias sugeridas foram agrupadas de acordo com as categorias estabelecidas na pergunta 1, isto é, a) desenvolvimento infantil, b) dificuldades associadas à técnica do saxofone, c) dificuldade na apreensão de conteúdos específicos e, d) fatores socioeconômicos.

Relativamente aos problemas relacionados com o desenvolvimento infantil, nenhum professor abordou diretamente este assunto. Apenas o P16, referindo-se à dificuldade dos alunos em tocar notas graves, disse que a estratégia era “esperar que eles cresçam, esperar que eles consigam aos poucos”.

Quanto à segunda categoria, sete professores apresentaram estratégias para os seguintes aspetos: embocadura, postura, articulação, respiração e notas graves. Das estratégias apresentadas, presentes no quadro 9, umas destinam-se ao contexto de sala de aula e outras aplicam-se ao estudo individual. As citações categorizadas podem ser consultadas no Anexo 5.2., no entanto, dada a natureza desta pesquisa, destacam-se algumas das estratégias adequadas à prática individual:

- cantar com a vogal “Uh” ou em *humming*;
- cantar com “ta ta ta” ou “ti ti ti”;
- estudar em frente a um espelho;
- proceder à gravação em vídeo enquanto tocam;
- realizar exercícios de aquecimento e relaxamento muscular;
- colocar um pequeno papel na parede e soprar, impedindo-o de cair.

Quadro 9 – Estratégias para solucionar problemas associados à técnica do saxofone

Articulação	Embocadura
Cantar e fazer articulações com «ta ta ta ta» e «ti ti ti ti».	Cantar alguns trechos utilizando a vogal “uh” ou em <i>humming</i> .
	Indicar a posição do lábio, colocando-o para dentro ou para fora, dando exemplos de como se faz.
Respiração	Postura
Ter uma vela à frente, a uma certa distância, e tentar apagar a chama.	Tocar em frente a um espelho ou gravar-se a tocar.
Colocar um pequeno papel na parede e soprar com uma determinada pressão para que a folha não caia e se mantenha encostada à parede.	Tocar encostado à parede.
Deitar no chão e colocar um livro no diafragma, de forma a sentir a pressão e sentir onde é que tem de haver a deslocação do músculo do abdómen.	Realizar exercícios de aquecimento muscular.
Sentir que os ombros estão relaxados e que o corpo não está em tensão.	Trabalhar de acordo com a técnica de Alexander, de forma a arranjar uma postura o mais confortável possível e ergonómica possível.
Utilizar uma correia adequada.	
Realizar exercícios específicos, com e sem aparelho de respiração, para trabalhar caixa pulmonar e ativação do diafragma.	

As dificuldades na apreensão de conteúdos específicos foram as que mereceram maior atenção por parte dos professores, reunindo um total de dezanove estratégias, sendo a Teoria Musical, a Motivação e o Estudo os tópicos mais abordados, conforme apresentado no quadro 10. Apesar das estratégias sugeridas serem direcionadas maioritariamente ao contexto de sala de aula, algumas podem ser transferidas para o estudo em casa, nomeadamente incentivar os alunos a improvisar e também a ouvir música.

Uma estratégia merecedora de maior atenção é cantar, referida tanto nesta categoria como na anterior. Repare-se que enquanto na categoria anterior o canto é utilizado para ajudar

a compreender a articulação e o trato vocal, ajudando na técnica da embocadura, aqui surge como uma ferramenta para desenvolver o ouvido e auxiliar na leitura rítmica e melódica das partituras. Assim, concluímos que cantar promove o desenvolvimento técnico-musical dos alunos e, portanto, a sua prática deve ser estimulada dentro e fora da sala de aula.

Quadro 10 – Estratégias para ultrapassar as dificuldades na apreensão de conteúdos específicos

Teoria musical	Estudo
Exercício de “adivinha a nota”: o professor diz qual a primeira nota que vai tocar e depois de tocar, o aluno tem de imitar exatamente igual (afinação, timbre, duração...). Depois o professor vira-se de costas e toca notas que o aluno já conheça, e este vai imitando.	Gravar os alunos a tocar para mais tarde ouvir e comparar, assim os alunos têm uma maior noção do que é que está a acontecer. Mostrar que com persistência, com a devida pausa e o devido descanso, conseguimos chegar a um patamar bastante mais agradável do que o patamar inicial.
O professor de Saxofone deve comunicar com o professor de Formação Musical.	Mudar os ritmos.
Isolar as células principais onde está a existir o problema, simplificar, mostrar outras maneiras de as fazer, dar comparações, pedir ao aluno para fazer imitação daquilo que nós estamos a fazer e repetir várias vezes.	Fazer uma grelha com o que devem estudar e como devem fazer. Colocar uma parte onde eles dão o próprio <i>feedback</i> , se gostaram do resultado e/ou o que podem melhorar para a próxima.
Cantar. A voz permite fazer uma ponte entre a teoria e a prática.	Criar <i>playlists</i> com o repertório que os alunos estão a tocar (estudos e peças).
Trabalhar músicas conhecidas, canções populares e canções infantis, repertório com o qual os alunos se consigam relacionar.	Pedir aos alunos que enviem uma gravação durante a semana, de um estudo ou uma escala.

Promover um processo inicial simples e decodificado, com total ausência de notação musical. Permitir aos alunos contactar com os sons, sem nomes de notas.	Utilizar um caderno onde os alunos apontam o trabalho de casa, escalas, exercícios, arpejos, inversões...
Motivação	Criatividade
Estimular o aluno a procurar vídeos de saxofone no Youtube ou enviar <i>links</i> diretamente.	Estimular os alunos a improvisar com duas ou três notas, para criar uma música.
Apresentar músicas e excertos de peças que os alunos gostem e sejam capazes de executar, mas que tenham algum nível de desafio.	
Quando o aluno não consegue realizar algo, parar e falar sobre outros assuntos. Mudar completamente o cenário e depois, quando já está um pouco mais à vontade, voltar. Eles têm de perceber que não conseguindo à primeira, não podem desistir.	Abordar a improvisação nas aulas, ensinar como construir uma melodia. Pode-se utilizar aplicações em que se colocam dois acordes e através da escala que os alunos estão a estudar durante a semana podem tocar com aquele acompanhamento.
Utilizar <i>Play-Alongs</i> de bandas sonoras.	
Leitura musical	Professor
Primeiro solfejar o ritmo, com e sem metrónomo, depois solfejar com nome de notas e por último, tocar.	Acreditar que todos são capazes de tocar e transmitir isso para as crianças.
	Ter calma e não tentar impor o nosso ritmo aos alunos.

Por último, apenas três professores abordaram os fatores socioeconómicos, apresentando duas estratégias para facilitar o acesso ao instrumento e um conselho sobre o acompanhamento familiar (quadro 11).

Quadro 11 – Estratégias relacionadas com fatores socioeconómicos

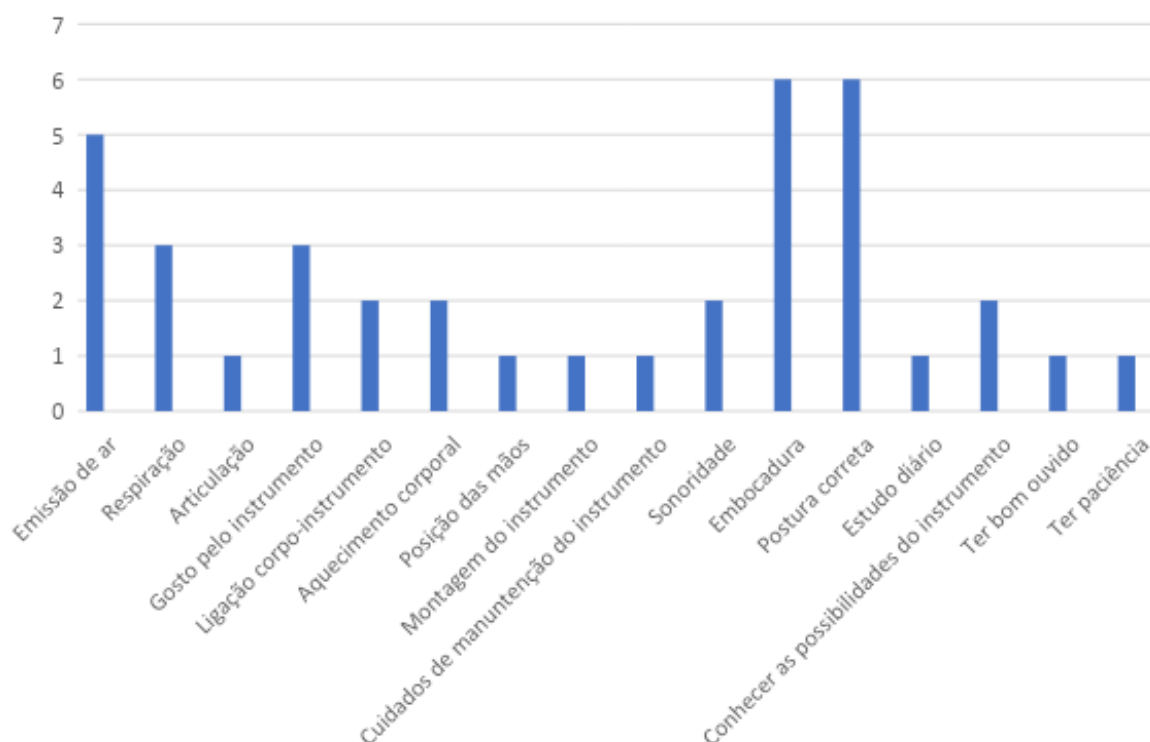
Contexto familiar	Acesso ao instrumento
Falar com os pais para que tenham uma noção do que o filho precisa de fazer e para que compreendam que existe um correto e um incorreto. Se assistirem ao que o filho está a fazer, podem chamar a atenção para vários aspetos, nomeadamente a postura.	Manter uma comunicação aberta com os pais e apresentar diferentes soluções, como por exemplo o aluguer de instrumentos.
	Encaminhar os alunos para uma banda filarmónica.
	Adquirir um instrumento em segunda mão de um ex-aluno.

As dificuldades relacionadas com fatores socioeconómicos não estão diretamente ligadas à música, mas podem influenciar o desenvolvimento musical e a motivação do aluno. Estas dificuldades são sensíveis e merecem uma atenção especial por parte do professor. Das sugestões dadas pelos entrevistados, depreendemos que o primeiro passo para a resolução destas dificuldades é sempre o diálogo com os Encarregados de Educação.

9.1.4. Pergunta 4: “Na sua opinião, quais são os aspetos mais importantes que um saxofonista deve aprender no primeiro contacto com o instrumento?”

Apesar da variedade de respostas à última pergunta, é possível observar alguns pontos em comum. Alguns professores apresentaram mais do que um aspeto, perfazendo um total de dezasseis aspetos mencionados. No gráfico abaixo podemos verificar quais os aspetos que mais professores valorizam.

Gráfico 8 - Aspetos que um saxofonista deve aprender num primeiro contacto com o instrumento



Podemos observar que a embocadura (6) e a postura correta (6) foram os aspetos mais mencionados, seguindo-se a emissão de ar (5). Alguns professores mencionaram também a respiração (3) e o gosto pelo instrumento (3), a ligação corpo-instrumento (2), aquecimento corporal (2), sonoridade (2) e conhecer as possibilidades do instrumento (2). Os outros aspetos foram mencionados individualmente, a saber, articulação (1), posição das mãos (1), montagem do instrumento (1), cuidados de manutenção do instrumento (1), estudo diário (1), ter bom ouvido (1) e paciência (1).

Embora não estivesse diretamente relacionado com a questão colocada, alguns professores referiram determinados aspetos que consideram serem fundamentais logo nos primeiros passos, nomeadamente envolver os pais no ensino e estabelecer um bom relacionamento entre professor e aluno. Um dos entrevistados acredita que é importante o acompanhamento do trabalho do professor, através das redes sociais.

9.2. Proposta de jogos didáticos

Esta seção do trabalho destina-se à apresentação e descrição de um conjunto de jogos didáticos proposto para as crianças que estão a iniciar a sua aprendizagem do saxofone. Os jogos basearam-se na pesquisa de literatura especializada e em entrevistas a professores de saxofone (capítulo 6 e 8, respetivamente).

A análise das entrevistas tornou evidente a consonância nas respostas entre vários professores no que diz respeito às principais dificuldades identificadas, surgindo a questão: Se existem obstáculos transversais no início da aprendizagem do instrumento, poderá um conjunto de atividades facilitar essa aprendizagem?

Por outro lado, os conhecimentos adquiridos através da literatura consultada também levantaram questões relativas ao estudo individual das crianças e à importância do jogo na aprendizagem, surgindo a pergunta: Pode um conjunto de atividades em formato de jogo ajudar as crianças a aprender como estudar e a superar os principais obstáculos identificados?

Deste modo, as atividades foram elaboradas em formato de jogo, de forma a proporcionar condições para a construção do conhecimento musical, através de processos de exploração, descoberta e criatividade. As atividades foram idealizadas para que o aluno consiga realizar as tarefas maioritariamente sozinho, tendo em conta algumas das características de um jogo para crianças: “*pleasurable, solitary, and absent of adult intervention*” (Littleton, 1998)²⁰, no entanto, algumas das atividades convidam os familiares a participar, com o intuito de aproximá-los da aprendizagem musical da criança, um aspeto referido por vários professores durante as entrevistas como algo fundamental para o desenvolvimento e motivação dos alunos.

²⁰ Littleton, 1998. Tradução livre da autora: “prazeroso, solitário e ausente de intervenção de adultos”.

Conforme a análise das entrevistas, as atividades propostas são direcionadas aos aspetos que estiveram mais presentes nas respostas dos vários professores entrevistados, sendo estes a embocadura, postura, respiração, emissão sonora e criatividade.

No total foram delineadas dez atividades e para cada uma foram enumerados os seus objetivos, foi feita uma descrição, numa linguagem adequada às crianças, e foram destacadas as referências bibliográficas utilizadas. Quando apresentadas às crianças, apenas se referirá a respetiva descrição de cada atividade. No quadro 12 podemos consultar a lista das atividades elaboradas. Importa referir que as atividades de aquecimento (1) e notas longas (2) são aconselhadas sempre que o aluno estuda, para promover a concentração, relaxamento corporal e prevenção de lesões. As restantes atividades podem ser realizadas pela ordem que o aluno deseje e este pode escolher realizar uma ou mais atividades por sessão de estudo. Para complementar as atividades, são apresentadas algumas ilustrações, dicas e uma contextualização acerca do saxofone, como pode ser consultado no Anexo 6.

Quadro 12 - Lista de atividades lúdicas

Número	Título	Competências desenvolvidas
1	a) Vamos respirar	Aquecimento; Respiração.
	b) Vamos alongar	Aquecimento; Postura.
	c) A postura ideal	Postura.
2	A nota mais longa do mundo	Embocadura; Respiração; Emissão sonora.
3	Uma visita ao Zoo	Criatividade; Emissão sonora.
4	Os sinais	Criatividade; Emissão sonora.
5	Jogo das Estátuas	Criatividade;

		Emissão sonora; <i>Performance.</i>
6	Desenhar a música	Criatividade
7	Desenha e toca a música	Criatividade; Emissão sonora.
8	O Dr. Saxofone	Criatividade; Emissão sonora; <i>Performance.</i>
9	O Professor Saxofone	Postura; <i>Performance.</i>
10	O momento de brilhar	Criatividade; Emissão sonora; <i>Performance.</i>

Atividade 1 - Exercícios de aquecimento

Exercício a) Vamos respirar²¹

Objetivo: Praticar a respiração diafragmática.

Descrição: Prepara-te para começar. Repete cinco vezes cada respiração.

Senta-te numa cadeira e finge que estás a dormir, inclinado para a frente. Respira calmamente. Observa como as tuas costas alargam quando inspiras. Devagar, “acorda” e senta-te normalmente. Agora nesta posição, tenta respirar do mesmo modo, sentindo as

²¹ Angeli, G. (2013). Classical & Jazz Saxophone Two Faces of the Same Instrument. Bachelor’s Thesis. Helsinki Metropolia University of Applied Sciences
 Jorge, C., Ferreira, A., Miguel, P., & Ladeira, R. (2017). Exercícios de Respiração para uma boa aprendizagem do Clarinete. (Dissertação de mestrado) Escola Superior de Artes Aplicadas, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/5831>

costas ficarem maiores quando inspiras. É assim que tens de fazer quando tocas saxofone!
Consegues fazer igual mas em pé?

Exercício b) Vamos alongar²²

Objetivos:

Preparação física para a prática instrumental.

Desenvolver hábitos de aquecimento corporal.

Descrição: Devemos cuidar do nosso corpo para podermos tocar saxofone durante muitos anos! Vou-te ensinar um exercício que deves fazer sempre antes de tocar:

Inspira profundamente. Expira e calmamente diz que não com a cabeça. Inspira e volta ao centro. Expira.

Agora, quando inspirares, olha para o céu. depois expira e olha para os teus pés. Repete cinco vezes.

Roda os teus ombros para trás, depois para a frente. Estica os braços até ao céu e prepara-te para mais uma aventura musical.

²² Matias, D. S. G. (2021). O aquecimento corporal em alunos de saxofone do ensino básico para prevenção de lesões musculoesqueléticas (Dissertação de mestrado).

Exercício c) A postura ideal²³

Objetivos:

Preparação física para a prática instrumental.

Desenvolver o conhecimento do corpo.

Adquirir noções de postura correta.

Descrição: Já respiraste e alongaste o corpo, podes finalmente agarrar no teu saxofone, mas primeiro verifica a tua postura.

O que é uma boa postura? É uma postura livre de tensão. Os ombros devem estar relaxados e nivelados, e a cabeça e pescoço alinhados. Os cotovelos próximos do corpo, mas não colados! Evita também ter os cotovelos levantados, não queres tocar com “asas de galinhas”, certo?

Em pé e com as costas direitas, afasta um pouco as pernas, à largura dos ombros, e coloca os pés bem assentes no chão. Parabéns, estás pronto para começar a tocar.

Para saber mais: A adoção de uma boa postura é de extrema importância para evitar problemas físicos, potencia o uso da capacidade respiratória e é um elemento-chave para uma performance eficaz e livre de tensão muscular.

²³ Harris, P. (2008). Improve Your Teaching! Teaching Beginners: A New Approach for Instrumental and Singing Teachers. Alfred Music Publishing.

Rascher, C. M. (2014). Guide book for the saxophone teacher of children and youths ages 7 through 21. CreateSpace Independent Publishing Platform

Teal, L. (1963). The art of saxophone playing. Alfred Music.

Atividade 2 - A nota mais longa do mundo²⁴

Objetivos:

Desenvolver a técnica de embocadura.

Praticar a emissão de som.

Praticar a respiração diafragmática.

Adquirir hábitos de aquecimento (notas longas).

Explorar o parâmetro do som: duração.

Descrição: Dobra o lábio inferior sobre os dentes. Morde a boquilha apenas com os dentes de cima, respira bem e sopra. É importante deixar que a palheta vibre, por isso não podemos fazer muita pressão com a boca. Tenta fazer um som longo, durante o máximo tempo possível. Quanto tempo consegues aguentar? Consegues tocar esta nota de forma contínua e sempre com o melhor som possível? E será que consegues bater o recorde e fazer a nota mais longa do mundo?

Experimenta com as várias notas que já aprendeste. A cada repetição, tenta superar-te. Podes pedir a um amigo ou familiar para cronometrar a duração que consegues tocar em cada uma delas.

²⁴ Angeli, G. (2013). Classical & Jazz Saxophone Two Faces of the Same Instrument. Bachelor's Thesis. Helsinki Metropolia University of Applied Sciences
Prati, H. (1979). L'alphabet du saxophoniste: méthode pour débutants. G. Billaudot.
Silva, J. e Guerreiro, L. (2013) O Saxofone Pedagógico. AvA Musical Editions

Atividade 3 - Uma visita ao Zoo²⁵

Objetivos:

Suscitar a exploração do instrumento e a exploração sonora.

Praticar a emissão de som.

Desenvolver a técnica de embocadura.

Desenvolver a percepção sonora.

Estimular a criatividade.

Descrição: Sabias que consegues imitar um pássaro com o saxofone? E um elefante, já imaginaste?

Experimenta imitar vários animais e descobrir novos sons no saxofone:

- Tocar apenas com a boquilha;
- Tocar apenas com a boquilha e tapar ligeiramente a saída de som com a mão;
- Fazer o mesmo juntando o tudel à boquilha;

²⁵ Fernandes, I. M. B. Á. (2011). Brincando e aprendendo: um novo olhar para o ensino de música. São Paulo: Cultura Acadêmica.

- Procurar novos sons com o saxofone todo montado;

Quais foram os animais que encontraste?

Dica: Apesar desta ser uma técnica pouco utilizada, experimenta vibrar os lábios no orifício do tudel. Esse som faz lembrar que animal?

Atividade 4 - Os sinais²⁶

Objetivos:

Desenvolver a perceção auditiva quanto aos sons graves e agudos.

Associar movimentos sonoros à representação gráfica.







Descrição: Para este jogo vamos precisar de seis cartas com os seguintes sinais (quadro 13).

Inventa uma sequência com as cartas e toca conforme a sequência que criaste. Podes usar todas as cartas ou não. Experimenta novas combinações.

Se quiseres jogar este jogo com alguém, toca um som e a outra pessoa tem de apontar para a carta que representa aquilo que tocaste.

²⁶ Guia, R., & França, C. C. (2005). Jogos pedagógicos para educação musical. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Quadro 13 - Os sinais

 <p>Som grave para agudo</p>	 <p>Som agudo para grave</p>
 <p>Vai para agudo e volta para grave</p>	 <p>Vai para grave e volta para agudo</p>
 <p>Som que se mantém na mesma altura</p>	 <p>Silêncio</p>

Atividade 5 - Jogo das estátuas²⁷

Objetivos:

Promover a socialização e o à-vontade em tocar para um público.

Estimular a improvisação.

Despertar a criatividade.

Descrição: Sabias que podes usar o saxofone para brincar com os teus amigos e familiares?

Conheces o jogo das estátuas? Com o saxofone, podes ser o líder! Enquanto tocas, os teus amigos podem se mover, andar, saltar, dançar... mas, quando paras de tocar, têm de ficar uma estátua! Quem se mexer, perde.

Atividade 6 - Desenhar a música²⁸

Objetivos:

Desenvolver a perceção sonora.

²⁷ Ticli, D., & Calvetti, F. (2010). Faz o teu jogo! Lisboa: Paulus Editora.

²⁸ Fernandes, I. M. B. Á. (2011). Brincando e aprendendo: um novo olhar para o ensino de música. São Paulo: Cultura Acadêmica.

Expressar sentimentos.

Desenvolver a motricidade fina.

Iniciar a elaboração de registos gráficos sonoros.

Desenvolver a atenção, criatividade, expressividade e imaginação.

Descrição: Prepara-te para mais uma aventura musical! Agarra numa folha de papel e nos teus lápis de cor favoritos. Pede ajuda a um adulto para pôr uma música a tocar na rádio, leitor de CDs ou Youtube. Enquanto ouves a música, desenha aquilo que ela te faz sentir ou procura uma forma de mostrar os sons curtos e longos, os fortes e os fracos, ou os graves e agudos. Podes convidar alguém para desenhar contigo e no final vêm como diferem os vossos desenhos.

Aqui ficam algumas sugestões de músicas para esta atividade:

- Charlie Parker - *Now's The Time*
- Paule Maurice - *Tableaux de Provence; II. Cansoun Per Ma Mio*
- Henry Mancini - *The Pink Panther Theme*

Atividade 7 - Desenha e toca a música²⁹

Objetivos:

Expressar sentimentos.

Desenvolver a criatividade.

Praticar a emissão de som.

Promover a exploração sonora.

Descrição: E se fizermos o jogo ao contrário? Primeiro fazes um desenho e depois tocas aquilo que desenhaste? Uma obra de arte 2 em 1! Não te esqueças de dar um título à tua criação.

Atividade 8 - O Dr. Saxofone³⁰

Objetivos:

Promover a socialização e o à-vontade em tocar para um público

Estimular a improvisação e exploração sonora.

²⁹ Fernandes, I. M. B. Á. (2011). *Brincando e aprendendo: um novo olhar para o ensino de música*. São Paulo: Cultura Acadêmica.

³⁰ Oliveira, F. (2021) *Ritmando: Jogos de ritmo, concentração e criatividade*. Leiria: Gráfica da Batalha

Desenvolver a criatividade.

Praticar a emissão sonora.

Desenvolver a perceção sonora: sons longos e curtos.

Descrição: Hoje és o Dr. Saxofone e tens de usar os teus dons para curar os pacientes, que podem ser os teus amigos ou familiares.

Cada um deles precisa de um medicamento exclusivo e personalizado, criado por ti utilizando diferentes combinações de sons. O teu paciente tem dores na unha do mindinho esquerdo? Experimenta tocar dois sons curtos seguidos de um som longo.

Atividade 9 - O Professor Saxofone³¹

Objetivos:

Promover a socialização.

Desenvolver o conhecimento do corpo.

Adquirir noções de postura correta.

Descrição: Hoje és tu o professor! Ensina um familiar ou um amigo como se segura o saxofone, em pé e/ou sentado. Lembra-te de verificar se o teu aluno tem as mãos, braços,

³¹ Harris, P. (2008). *Improve Your Teaching! Teaching Beginners: A New Approach for Instrumental and Singing Teachers*. Alfred Music Publishing.

pescoço e ombros bem posicionados. Também podes exemplificar como se toca saxofone com uma postura correta.

Atividade 10 - O momento de brilhar³²

Objetivos:

Desenvolver hábitos de estudo;

Estimular a improvisação e exploração sonora;

Desenvolver a criatividade e expressividade;

Promover o à-vontade em tocar para um público.

Descrição: Tu e o teu saxofone vão ser as estrelas de hoje. Prepara em tua casa um espaço que sirva de palco. Estuda várias vezes a música que vais tocar, veste uma roupa a rigor e, quando estiver tudo pronto, chama o público: os teus amigos e familiares.

Dicas: Para inspiração podes escolher um livro que gostes e contar a sua história através da música. Podes também recordar o que fizeste nas atividades 4 e 7 e o trabalho realizado na aula de saxofone. Aproveita para gravar um vídeo deste momento para mais tarde recordares e veres o quanto já evoluíste. Bom espetáculo!

³² Silva, A. S. (2019). Um jogo chamado música, em que não existem ganhadores ou perdedores. *Literartes*, 1(10), 217-223.

Cardoso, F. (2007). Papel da Motivação na Aprendizagem de um Instrumento. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/1886>

9.3. Reflexão Final

Esta investigação teve o intuito de relacionar o jogo diádico com a iniciação do saxofone e um dos objetivos era a identificação dos principais desafios associados a esta fase de aprendizagem. Além de dificuldades técnicas e musicais, deparamo-nos com outros entraves como fatores socioeconómicos e questões relacionadas com o desenvolvimento infantil. Como afirma Liley (1998), “a música é complexa, envolve componentes físicos, emocionais e intelectuais”, e a diversidade de questões abordadas pelos entrevistados comprova isso mesmo. A análise das entrevistas permitiu constatar a existência de alguns obstáculos transversais para os alunos de iniciação de saxofone e uma concordância, na quase totalidade dos entrevistados, de que estes obstáculos devem ser ultrapassados desde cedo, para o bom desenvolvimento musical dos alunos, prevenção de maus hábitos e promoção da motivação.

Fazendo um cruzamento de dados entre a primeira e última pergunta, verificamos que alguns dos aspetos que os professores consideram fundamentais serem assimilados na iniciação ao instrumento são também aqueles que mais dificuldades causam, nomeadamente a embocadura, a postura, a respiração e a emissão sonora.

Outro aspeto referido por vários professores foi a criatividade. Alguns professores sentem que os seus alunos não são curiosos, não procuram brincar e explorar o seu instrumento sozinhos, limitando-se a realizar as atividades propostas pelo professor. É compreensível que os professores desejem que os alunos façam esta procura por si próprios, mas porque não ajudar as crianças a dar os primeiros passos na exploração do instrumento, proporcionando algo que lhes estimule a curiosidade e criatividade? Se o papel da escola é o de formar indivíduos autónomos, criativos, participativos e dinâmicos, que tenham capacidade de transferir os conhecimentos adquiridos, somos responsáveis, enquanto professores, por proporcionar condições que levem as crianças à exploração do seu instrumento e à arte de fazer música de forma criativa, confiante e prazerosa.

O objetivo geral desta investigação era a criação de jogos didáticos para os alunos de iniciação de saxofone e a sua delineação teve em conta este pressuposto e, por isso, além

de atividades lúdicas direcionadas às dificuldades técnicas referidas um maior número de vezes (embocadura, postura, respiração e emissão sonora), optou-se por também incluir atividades que convidam à exploração sonora, à criação musical e à descoberta do instrumento. A pesquisa bibliográfica realizada permitiu compreender que todas as crianças têm um potencial criativo a ser desenvolvido e que o fazer musical pode auxiliar nesse desenvolvimento, mas estamos conscientes que o conjunto de atividades proposto só poderá revelar o seu verdadeiro potencial quando for colocado em prática com alunos de iniciação. Por esse motivo, considera-se pertinente dar continuidade a este projeto, complementando a investigação com estudos que possam comprovar, por exemplo, o nível de sucesso da aplicação deste conjunto de atividades para o desenvolvimento das competências no saxofone, ou servindo de impulso a futuras pesquisas que tenham como intuito aprofundar o conhecimento acerca do uso de jogos musicais no contexto pedagógico de diferentes faixas etárias ou instrumentos. Não obstante, esperamos que este possa ser, embora modesto, um contributo para motivar futuros alunos de saxofone.

10. Conclusão

O Relatório de Estágio inclui uma secção relativa à prática pedagógica e outra à investigação. Apesar de longo e desafiante, todas as etapas deste trabalho se revelaram gratificantes e uma importante fonte de aprendizagem para a mestranda, do ponto de vista pessoal e profissional, pois permitiram-lhe desenvolver o seu sentido crítico e a sua capacidade de pesquisa, planificação, organização e gestão.

A secção referente à Parte I - Prática Pedagógica expôs a mestranda a novas abordagens e encorajou a reflexão acerca das suas ações e de formas a melhorar. Este processo trouxe uma maior clareza e ajudou na construção de bases sólidas para a sua conduta enquanto docente, através do planeamento de aulas e sua gravação para posterior análise. Após a realização do estágio, a mestranda compreendeu a necessidade de manter uma atualização de conhecimentos através de literatura especializada, e de preservar uma atitude crítica e proativa ao longo da vida. Destaca-se ainda forma positiva como as duas instituições receberam a mestranda, e o impacto da aprendizagem proporcionado pela partilha direta com os professores cooperantes, pelo diálogo com o pessoal não docente e, não menos importante, pelo contacto próximo com todos os alunos envolvidos.

Na Parte II – Projeto de Investigação aprofundou-se o conhecimento acerca da iniciação musical, uma das mais importantes fases na vida de um músico. Um dos objetivos da investigação era a identificação dos principais desafios para os alunos iniciantes de saxofone. Com a recolha de dados realizada através de entrevista, verificou-se que existem desafios no domínio do instrumento, nomeadamente na emissão sonora, na técnica de embocadura, na adoção de uma postura correta e realização da articulação. No entanto, como se compreendeu nesta investigação, não são apenas os desafios na técnica do saxofone que caracterizam esta fase de aprendizagem, existindo também desafios na apreensão de conteúdos e dificuldades associadas ao crescimento infantil e ao contexto socioeconómico. Verificou-se ainda que os alunos precisam de orientações para o seu estudo individual e um suporte para fomentar a sua criatividade. Tendo isto em conta, o conjunto de jogos didáticos foi delineado para o estudo individual e procurou

proporcionar aos alunos diferentes experiências através da escuta, exploração, criação e performance.

De futuro seria interessante alargar a investigação a alunos de curso básico e secundário, de forma a compreender as principais dificuldades que os alunos de saxofone enfrentam nos diferentes níveis de aprendizagem.

Bibliografia (Prática Pedagógica)

Beaucamp, A. (1951) *Chant Élégiacque*. Paris: Alphone Leduc

Bozza, E. (1964) *Gavotte des demoiselles for alto saxophone and piano*. Paris: Alphone Leduc

Debussy, C. (compositor) & Mira, I. (arranjador) *El pequeño negro* (2005) Valencia: Impromptu Editores (obra original publicada em 1909)

Decreto Regulamentar n.º 26/2012 do Ministério da Educação e Ciência (2012). Diário da República: I série, n.º 37. (pp. 855 – 861).

Decreto-Lei n.º 137/2012 do Ministério da Educação e Ciência (2012). Diário da República: I série, n.º 126. (pp. 3340 – 3364).

Decreto-Lei n.º 310/83 do Ministério das Finanças e do Plano, da Educação e da Reforma Administrativa (1983). Diário da República: I série, n.º 149. (pp. 2387 – 2395).

Decreto-Lei n.º 38 680 do Ministério da Educação Nacional (1952). Diário da República: I série, n.º 61. (pp. 415 – 419).

Decreto-Lei n.º 568/76 do Ministério da Educação e Investigação Científica (1976). Diário da República: I série, n.º 167. (pp. 1587 – 1588).

Delgiudice, M. (1996) *Jeune Sax pour saxophone alto en mi b et piano*. Paris: Gérard Billaudot

Harris, P. (2014). *Simultaneous Learning: The definitive guide*. London: Faber Music

Holst, G. (1922). *Second Suite in F for Military Band Op. 28, No. 2*. Londres: Boosey & Hawkes

Lacour, G. (1989). *50 Études Faciles et Progressives pour saxophone*. Paris: Gérard Billaudot

Londeix, J.M. (1974) *Tablature des doigts compares des notes suraigues du Saxophone Mib*. Paris: Alphonse Leduc

Mercury, F. (compositor) & Murtha, P. (arranjador). *Don't Stop Me Now* (2016) Milwaukee: Hal Leonard (obra original publicada em 1978)

Mussorgsky, M. (compositor) & Glyn, G. (arranjador) *A Night on the Bare Mountain* (2017) Londres: BBC Ten Pieces (obra original publicada em 1867).

Piazzolla, A. (compositor) & Schaars, P. K. (arranjador). *Adios Nonino* (2002). Kraichtal: HeBu Music (obra original publicada em 1959)

Porto Editora – *Caldas da Rainha* na Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora. [consult. 2021-05-11]. Disponível em [https://www.infopedia.pt/\\$caldas-da-rainha](https://www.infopedia.pt/$caldas-da-rainha)

Porto Editora – *Óbidos* na Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora. [consult. 2021-05-11]. Disponível em [https://www.infopedia.pt/\\$obidos](https://www.infopedia.pt/$obidos)

Prati, H (1988) *23 Mini Puzzles – Études techniques pour jeunes saxophonistes*. Paris: Gérard Billaudot

Programa de Classe de Conjunto (2020). Conservatório de Caldas da Rainha.

Projeto Educativo (2020). Conservatório de Caldas da Rainha. Aprovado em Conselho Geral a 18 de julho de 2020. Retrieved from http://www.conservatoriocaldasdarainha.pt/documentos/projeto_educativo.pdf

Regulamento Interno (2020). Conservatório de Caldas da Rainha. Aprovado em Conselho Geral a 8 de junho de 2020. Retrieved from http://www.conservatoriocaldasdarainha.pt/documentos/regulamento_interno.pdf

Regulamento Interno: Ano Letivo 2020/2021 e seguintes (2020). Academia de Música de Óbidos. Aprovado pela Direção Administrativa e Pedagógica a 24 de julho de 2020. Retrieved from https://academiademusicaobidos.com/site/public/paginas/a-escola-pt_1635256502.pdf

Robert, L. (1999) *3 chansons: pour saxophone alto en mi^b et piano*. Paris: Gérard Billaudot

Bibliografia (Projeto de Investigação)

Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. John Wiley & Sons.

Angeli, G. (2013). *Classical & Jazz Saxophone Two Faces of the Same Instrument*. Bachelor's Thesis. Helsinki Metropolia University of Applied Sciences

Austin, J. R., & Berg, M. H. (2006). Exploring music practice among sixth-grade band and orchestra students. *Psychology of Music*, 34(4), 535–558. <https://doi.org/10.1177/0305735606067170>

Azevedo, V., Carvalho, M., Costa, F., Mesquita, S., Soares, J., Teixeira, F., & Maia, Â. (2017). Interview transcription: conceptual issues, practical guidelines, and challenges. *Revista de Enfermagem Referência*, IV Série (No14), 159–168. <https://doi.org/10.12707/riv17018>

Baranita, I. M. D. C. (2012). *A importância do Jogo no desenvolvimento da Criança* (Master's thesis). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa <http://hdl.handle.net/10437/3254>

Barry, N. H. (1992). The Effects of Practice Strategies, Individual Differences in Cognitive Style, and Gender upon Technical Accuracy and Musicality of Student Instrumental Performance. *Psychology of Music*, 20(2), 112–123. <https://doi.org/10.1177/0305735692202002>

Barry, N. H., & McArthur, V. (1994). Teaching Practice Strategies in the Music Studio: A Survey of Applied Music Teachers. *Psychology of Music*, 22(1), 44–55. <https://doi.org/10.1177/0305735694221004>

- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva
- Brito, T. A. (2014). Por uma educação musical do pensamento: educação musical menor. *Revista da ABEM*, 17(21).
- Brown, S. (2008). Play is more than just fun, TED talk, video file, https://www.ted.com/talks/stuart_brown_play_is_more_than_just_fun
- Cardoso, F. (2007). *Papel da Motivação na Aprendizagem de um Instrumento*. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/1886>
- Cottrell, S. (2013). *The saxophone*. Yale University Press.
- Dallabona, S. R., & Mendes, S. M. S. (2004). O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 1(4), 107-112.
- Delalande, F. (1998). A criança do sonoro ao musical. *Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, 7, 1-5.
- Delalande, F., Vidal, J., & Reibel, G. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>
- Fernandes, I. M. B. Á. (2011). *Brincando e aprendendo: um novo olhar para o ensino de música*. São Paulo: Cultura Acadêmica.

Fuks, L.; Fadle, H. (2002). Wind instruments. In Pancutt, R. & G. McPherson, *The Science and Psychology of Music Performance - Creative strategies for teaching and learning* (pp. 319-334). Oxford: Oxford University Press

Guia, R., & França, C. C. (2005). *Jogos pedagógicos para educação musical*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Hallam, Susan & Rinta Tettey, Tiija & Varvarigou, Maria & Creech, Andrea & Papageorgi, Ioulia & Gomes, Teresa & Lanipekun, Jennifer. (2012). The development of practising strategies in young people. *Psychology of Music*, 40. 652-680. 10.1177/0305735612443868.

Harris, P. (2008). *Improve Your Teaching! Teaching Beginners: A New Approach for Instrumental and Singing Teachers*. Alfred Music Publishing.

Jorge, C., Ferreira, A., Miguel, P., & Ladeira, R. (2017). *Exercícios de Respiração para uma boa aprendizagem do Clarinete*. (Dissertação de mestrado) Escola Superior de Artes Aplicadas, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/5831>

Jorgensen, H. and Hallam, S. (2009). Practicing. In S. Hallam, I. Cross and M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (pp. 265-273). Oxford: Oxford University Press

Levinsky, G. B. (2007). *NERF BALLS NOT REQUIRED! Teaching Resources and Helpful Suggestions in Training Your Saxophone Section to Sound Really Good*. Midwest Band & Orchestra. Chicago, Illinois

Liebman, D. (1994). *Developing a personal saxophone sound*. Medfield: Dorn Publications.

Liley, T., Dryer-Beers, T., Horch, K., Roach, D., Turner, N., Trier, S., ... & Davis, C. (1998). *The Cambridge companion to the saxophone*. Cambridge University Press.

Littleton, D. (1998). *Music Learning and Child's Play*. *General Music Today*, 12(1), 8–15. doi:10.1177/104837139801200104

Marques, M., & Lopes, E. (2013). *O género musical na identidade dos instrumentos: o saxofone no séc. XX*. Fundação Luis de Molina. <http://hdl.handle.net/10174/9357>

Matias, D. S. G. (2021). *O aquecimento corporal em alunos de saxofone do ensino básico para prevenção de lesões musculoesqueléticas* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, Instituto Politécnico do Porto, Porto.

McFarland, R. R. (1969). *The Saxophone: its development and use in the orchestra* (Doctoral dissertation) North Texas State University.

McPherson, G. E., & Zimmerman, B. J. (2011). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective on developing performance skills. In *MENC handbook of research on music learning*. Oxford University Press. 10.1093/acprof:osobl/9780199754397.003.0004.

McPherson, G. E., Davidson, J. W., & Evans, P. (2015). Playing an instrument. *The Child as Musician* (pp. 401–421). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198744443.003.0022>

McPherson, Gary & Renwick, James. (2001). A Longitudinal Study of Self-regulation in Children's Musical Practice. *Music Education Research*, 3. 169-186. 10.1080/14613800120089232.

McPherson, Gary. (2005). From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, 33. 5-35. 10.1177/0305735605048012.

Miksza, P., Blackwell, J., & Roseth, N. E. (2018). Self-Regulated Music Practice: Microanalysis as a Data Collection Technique and Inspiration for Pedagogical Intervention. *Journal of Research in Music Education*, 66(3), 295–319

Oliveira, F. (2021) *Ritmando: Jogos de ritmo, concentração e criatividade*. Leiria: Gráfica da Batalha

Prati, H. (1979). *L'alphabet du saxophoniste: méthode pour débutants*. Paris: G. Billaudot.

Rascher, C. M. (2014). *Guide book for the saxophone teacher of children and youths ages 7 through 21*. CreateSpace Independent Publishing Platform

Ribeiro, C. (2003). Metacognição: um apoio ao Processo de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 16, p. 109-116.

Rousseau, E. (1978). *Saxophone high tones*. Lauren Keiser Musicpub.

Silva, A. S. (2019). Um jogo chamado música, em que não existem ganhadores ou perdedores. *Literartes*, 1(10), 217-223.

Silva, J. P. & Guerreiro, Lino. (2013). *O Saxofone Pedagógico*. Lisboa: AVA Musical Editions.

Solnit, A. J., Cohen, D. J., & Neubauer, P. B. (1993). The many meanings of play. *New Haven, CT: Yale*.

Teal, L. (1963). *The art of saxophone playing*. Alfred Music.

Ticli, D., & Calvetti, F. (2010). *Faz o teu jogo!* Lisboa: Paulus Editora.

Anexos

Anexo 1 – Modelo de autorização de captação de vídeo dos alunos da AMO

Autorização de Captação de Vídeo

Exmo. Encarregado de Educação,

Venho por este meio solicitar a sua autorização para proceder à gravação em vídeo de algumas aulas do seu educando durante o ano letivo 2020/21. As referidas gravações farão parte do meu estágio curricular do Mestrado em Ensino de Música que estou a realizar na Escola Superior de Música de Lisboa.

As gravações serão utilizadas unicamente para efeitos de investigação e elaboração do meu relatório de estágio.

Obrigado pela sua atenção.

Com os melhores cumprimentos,

(Joana Sá)

Eu _____, encarregado de educação do aluno/a _____, declaro que autorizo a professora Joana Sá a proceder à gravação de algumas aulas de saxofone, em formato vídeo, do meu educando/a e as utilize no âmbito do seu Mestrado em Ensino de Música da ESML.

(Encarregado Educação)

Anexo 2 – Modelo de autorização de captação de vídeo dos alunos do CCR

Autorização de Captação de Vídeo

Exmo. Encarregado de Educação,

Venho por este meio solicitar a sua autorização para proceder à gravação em vídeo de algumas aulas da disciplina de Classe de Conjunto (Orquestra de Sopros) durante o ano letivo 2020/21. As referidas gravações farão parte do meu estágio curricular do Mestrado em Ensino de Música que estou a realizar na Escola Superior de Música de Lisboa.

As gravações serão utilizadas unicamente para efeitos de investigação e elaboração do meu relatório de estágio.

Obrigado pela sua atenção.

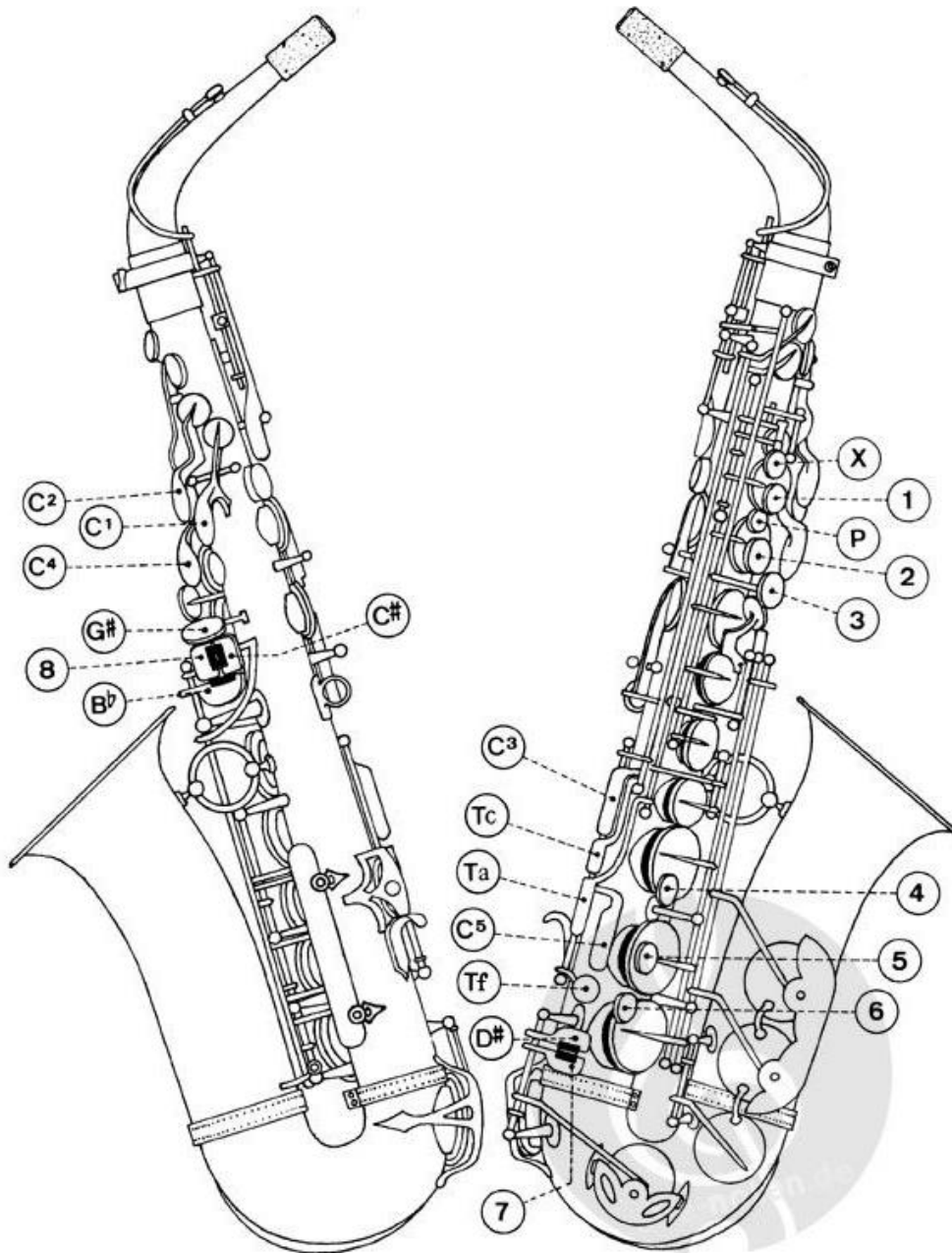
Com os melhores cumprimentos,

(Joana Sá)

Eu _____, encarregado de educação do aluno/a _____, declaro que autorizo a professora Joana Sá a proceder à gravação de algumas aulas de classe de conjunto, em formato vídeo, do meu educando/a e as utilize no âmbito do seu Mestrado em Ensino de Música da ESML.

(Encarregado Educação)

Anexo 3 – Diagrama das chaves do Saxofone



J.M. LONDEIX – DOIGTÉS COMPARÉS DES NOTES SURAIQUÉS DU SAXOPHONE ALTO MIB

© 1974 by ALPHONSE LEDUC & C^{ie}

Fonte: Londeix, J.M. (1974) *Tablature des doigtés comparés des notes suraigués du Saxophone Mib*. Paris: Alphonse Leduc

Anexo 4 – Caracterização dos alunos da Orquestra de Sopros

Aluno	Género	Escola de Ensino Regular	Regime	Instrumento	Ano de escolaridade	Grau
1	Feminino	ES Raúl Proença	Articulado	Flauta transversal	8º	4º
2	Masculino	ES Raúl Proença	Articulado	Saxofone	9º	5º
3	Feminino	EB D. João II	Articulado	Trompete	9º	5º
4	Feminino	EB Santa Catarina	Articulado	Clarinete	7º	3º
5	Feminino	ES Raúl Proença	Articulado	Clarinete	9º	5º
6	Masculino	EB D. João II	Articulado	Saxofone	9º	5º
7	Masculino	EB Santo Onofre	Articulado	Flauta Transversal	7º	3º
8	Masculino	ES Raúl Proença	Articulado	Trompete	9º	5º
9	Feminino	AE Rafael Bordalo Pinheiro	Articulado	Flauta Transversal	7º	3º
10	Feminino	AE Rafael Bordalo Pinheiro	Articulado	Clarinete	8º	4º
11	Feminino	EB D. João II	Articulado	Flauta Transversal	7º	3º
12	Masculino	AE Rafael Bordalo Pinheiro	Articulado	Bateria	8º	4º
13	Masculino	EB D. João II	Articulado	Saxofone	7º	3º
14	Masculino	ES Raúl Proença	Articulado	Tuba	8º	4º
15	Feminino	ES Raúl Proença	Articulado	Fagote	12º	8º
16	Feminino	EB D. João II	Articulado	Fagote	8º	4º
17	Masculino	ES Raúl Proença	Articulado	Saxofone	9º	5º
18	Masculino	Colégio Rainha D. Leonor	Articulado	Saxofone	7º	3º
19	Masculino	EB D. João II	Articulado	Trompa	7º	3º
20	Masculino	EB D. João II	Articulado	Fagote	7º	3º
21	Feminino	ES Raúl Proença	Articulado	Flauta Transversal	9º	5º
22	Masculino	AE Rafael Bordalo Pinheiro	Articulado	Eufónio	11º	7º

Anexo 5 – Citações das entrevistas divididas em categorias

Anexo 5.1. – Respostas da Pergunta 1

Tabela 1 - Fatores relacionados com o desenvolvimento infantil

Problema	Professor	Explicação
Mudança de dentição	P1	“O primeiro grande problema com os miúdos mais novos é a mudança de dentição. Esse momento é bastante complexo para conseguir dar aula pois perdem o suporte da embocadura, dói-lhes...”
	P5	“Ainda não têm os dentes todos em cima, não me arrisco pôr aquilo na boca e sei lá o que é que pode acontecer.”
Fisionomia	P5	“Tenho um miudinho que tem aulas há 2 anos comigo e ainda não conseguiu pegar no instrumento, porque ele é muito pequenino. (...) Portanto tenho problemas de fisionomia, ou seja, miúdos ainda demasiados pequenos.”
	P6	“Noto em alguns alunos, a questão de tocar assim com a cabeça meia de lado, devido à estrutura física principalmente no 1º grau, devido à estrutura física do aluno ainda não ser suficiente para conseguir ter uma postura mais ergonómica para com o instrumento”
	P7	“Há a questão física dos meninos, muitas vezes eles não chegam com os mindinhos às notitas mais graves, depois também como têm as mãos pequeninas, muitas vezes (...) estão a tocar no Si mas estão a tocar na C1 ou C2, por exemplo. E às vezes não estão a segurar bem e já estão a carregar na C3.”
	P10	“Quem está a aprender com sete anos, eu sinto que a dificuldade máxima é o instrumento no corpo, (...) eles são pequenos, ora têm os dedos pequenos, ora é pesado para eles, ora a questão da cinta que eles usam, porque não usam a correia normal, usam uma cinta e a cinta ou não lhes fica ou até lhes fica bem no corpo, mas depois não conseguem equilibrar o saxofone... para mim está é a dificuldade máxima”.
Peso do saxofone	P10	“[o instrumento] é pesado para eles”

Tabela 2 – Dificuldades associadas à técnica do saxofone

Problema	Professor	Explicação
Embocadura	P6	“O lábio inferior às vezes é um bocado um problema em dobrar o lábio, ou fica em excesso ou peca por defeito, principalmente por defeito. A questão também de não conseguirem muito bem a pressão ao nível das bochechas, às vezes sai o ar todo.”
	P11	“As maiores dificuldades acho que é logo inicialmente a embocadura”
	P14	“O primeiro grande desafio é tu conseguires, pelo menos para mim, é tu conseguires que eles consigam (...) uma embocadura mais ou menos correta, também não vamos ser perfeccionistas, são só crianças”

	P15	“A maior dificuldade que sinto para já é a colocação da embocadura, conseguir que o aluno em poucas aulas consiga ter uma embocadura estável (...), por vezes arrasta-se até ao longo de anos se isso não for bem trabalhado e a embocadura é algo que é muito importante.”
	P16	“O raio da embocadura é muito difícil explicar. Há miúdos que vão lá à primeira, há miúdos que vão lá à primeira e depois à segunda já não vão, há miúdos que metem a boca para fora, para dentro...”
Postura	P2	“A posição do saxofone em relação ao corpo, às vezes têm a correia muito baixa, ou quando têm a correia no sítio certo, mas andam com o saxofone torto, isso é um grande problema porque eles têm de perceber que não é o corpo que tem de ir para o saxofone, é o saxofone que tem de ir para o corpo.”
	P6	“Às vezes numa tentativa de simplesmente tentar tocar acaba por ou subir muito os ombros, ou tocar com a cabeça de lado.”
	P7	“Eles perceberem que têm de ter uma postura direitinha, para depois evitar lesões a médio-longo prazo, principalmente as escolioses, a questão de estarem todos tortos, a questão dos ombros levantados.”; “Muitas vezes não conseguem perceber a questão de as mãos estarem redondas”.
	P14	“O primeiro grande desafio é tu conseguires, pelo menos para mim, (...) que eles consigam emitir o som com uma postura correta”
Articulação	P6	“Tenho alunos que não é fácil a parte de ensinar a articulação, (...) perceber o conceito de realmente bater com a língua.”
	P9	“Quando eles estão a emitir o som e depois começamos a explicar para fazer vários sons separados, (...) separar a mesma nota em várias secções, sem terem que respirar, a tendência natural deles é entre cada nota fazer uma respiração, e quando nós queremos que eles alterem e passem a emitir o som a fazer só o ataque de língua, às vezes há essa dificuldade, porque eles atribuem cada nota a uma respiração diferente.”
	P14	“Quando metes as articulações às vezes também pode ser um problema eles perceberem principalmente a leveza que é fazer uma articulação porque às vezes fazem muita força na língua.”
Coordenação	P7	“As dificuldades que os meninos têm geralmente é com a questão motora, coordenar os dedos, associar os dedos com as posições, as posições às notas, numa fase muito primária.”
Respiração	P6	“Respiração diafragmática é sempre um problema de 1º grau.”
	P9	“A nível geral, eu penso que quando os alunos começam a tocar uma das grandes dificuldades, e é sempre às vezes difícil ultrapassar e eles conseguem fazer e corrigir esse erro, tem a ver com a respiração, normalmente há sempre aquela tendência em fazer a respiração ao contrário do que é esperado num instrumento de sopro ou no canto, que é utilizar a respiração diafragmática (...) uma das dificuldades é mesmo isso, é explicar-lhes como funciona a respiração.”
Notas graves	P7	“Muitas vezes eles não chegam com os mindinhos às notitas mais graves.”
	P16	“Outra dificuldade (...): notas graves. Para os putos que estão a começar, notas graves é terrível. Há uns que não chegam lá, outros que não têm dedos...”

Tabela 3 – Dificuldade na apreensão de conteúdos específicos

Problema	Professor	Explicação
Leitura musical	P1	"Quando começam a aparecer notas mais agudas, o mi, fá, sol (..) noto que têm bastante dificuldade na leitura, não em tocar, mas em ler na partitura."
	P4	"E depois é a nível de leitura musical, (...) por causa da Formação Musical, eles não acompanham muito bem (...) O Saxofone avança muito mais depressa do que a Formação Musical, e não é que o Saxofone avance depressa, mas realmente a Formação Musical fica muito para trás."
	P12	"Os problemas mais comuns que a gente costuma assistir realmente são problemas de leitura musical, mais propriamente no ritmo, na leitura dos ritmos, e nota-se cada vez mais problemas na leitura da altura das notas, ou seja, os alunos quando vão para a Formação Musical apenas aprendem ali aquela extensão de oitava, oitava e meia, e depois nós nas próprias aulas de instrumento é que vamos indicando e vamos ensinando as notas que costumam sair fora desse registo."
Teoria musical	P1	"Falta de paralelismo com a formação musical, que evolui mais lentamente que no instrumento. Facilmente no 1º período começam a aparecer colcheias, semínimas com ponto, mas os alunos ainda não compreendem, ainda não aprenderam isso na formação musical."
	P14	"Dificuldade de não existência de uma parte teórica que os possa encaminhar, e do facto de eles serem muito novos e ainda não estarem se calhar predispostos a decorar aquelas coisas todas que nós vamos ter de decorar mais à frente."; "Dificuldade em transpor os conhecimentos de Formação Musical para o Saxofone (...) Às vezes parece que há uma dificuldade em transpor o conhecimento dum sítio para o outro, aquilo que é a cabeça para a prática."
	P10	"Para aqueles que têm dez anos, a dificuldade é mesmo a falta de <i>background</i> teórico-musical, que dificulta a evolução, porque o saxofone é um instrumento fácil numa primeira fase, dificulta a evolução da própria aprendizagem musical, arrasta-se um bocadinho quer seja porque ainda não conhecem as notas, ou o ritmo."
	P13	"A primeira coisa que eu identifico é que não existe um <i>background</i> que eles tenham, e muitas das vezes eles não sabem bem ao que é que vão."
Estudo	P3	"O principal é a falta de estudo."
	P4	"Estudarem pouco."
	P12	"Outro problema (...) que eu noto cada vez mais é que os alunos estão cada vez menos interessados, ou seja, não é bem interessado, ou seja, não têm tanta paciência, tanta perseverança para o ensino do instrumento, pensam que aquilo é chegar lá e duas ou três coisinhas "já sou muita bom", não têm aquela perseverança que é necessária para qualquer coisa na vida. Temos de praticar e temos que ter paciência porque as coisas não saem logo bem à primeira, mas vão sair e, portanto, não desistir ao primeiro contratempo."
Motivação	P3	"Falta de motivação."

	P11	“Uma das dificuldades acaba por ser mantê-los motivados, porque eles demoram o seu tempo a conseguir fazer, a tocar com a mão direita, a fazer o fá, mi, ré... andamos muito tempo com a mão esquerda, acho que um grande desafio é mantê-los motivados, fazer sempre ali uns jogos, fazer sempre ali umas músicas com as notas que eles já sabem fazer, fazer uns jogos de ritmo, fazer coisas do género. Acho que a motivação é uma coisa difícil de se manter, porque consegues manter ali duas, três semanas, mas manter dois períodos inteiros acaba por ser bastante difícil.”
	P16	“O problema que eu encontro na maior parte dos alunos: como é que tu motivas os miúdos com o programa que nós temos que dar?”
Criatividade	P13	“Vivemos numa era em que os alunos têm acesso a tudo e mais alguma coisa, a plataformas digitais, plataformas de <i>streaming</i> , tudo e mais alguma coisa, tudo o que eles quiserem está na internet, gravações, tudo, e muita das vezes não aproveitam isso e, acho eu, e é porque eles têm isso tudo, mas não tem uma coisa muito importante que acho que faz falta nesta sociedade e em certa parte é condicionada pelos <i>mass media</i> e pela cultura generalizada e a cultura em massa, que é a criatividade. Acho que isso é um dos grandes problemas que têm porque às vezes dizia “Toca aí umas notas para aquecer”, “Mas faço o quê? Mas faço o quê?”, e acho que falta um bocado disso, que é também serem criativos, terem aquele bichinho de quererem conhecer mais alguma coisa, lá está, acho que isso tem a ver com a primeira abordagem de lhes suscitar a curiosidade, acho que no fundo é isso.”
	P15	“Eu tenho ficado cada vez mais espantando também com alguns alunos que não descobrem o instrumento a não ser pelas indicações que o professor lhe dá. (...) Sinto dificuldade em que (...) os alunos brinquem com o saxofone, que se divirtam, que vão para casa e que descubram coisas sozinhos.”
	P16	“Acho que o grande problema também neste momento é que os miúdos estão menos ágeis, a nível mental, acho que querem tudo feito, querem tudo, não conseguem pensar, não conseguem chegar a conclusões sozinhos.”

Tabela 4 – Fatores socioeconómicos

Problema	Professor	Explicação
Qualidade do instrumento e da boquilha	P1	“O que prejudica muito são os instrumentos. Muitos pais compram instrumentos de gama fraca, instrumentos da China, que no primeiro mês os alunos ainda conseguem tocar, mas depois ganham muito facilmente folgas, fica difícil tocar e isso faz com que os miúdos desmotivem.”
	P2	“Encontrar o material certo logo no início. (...) Se encontrares um aluno que tem uma AL3, uma C4, aquelas boquilhas mais baratas da Yamaha, se arranjares uma boquilha dessas, e se conseguires que toque com uma palheta 2,5, é muito mais fácil o aluno evoluir mais. E eu constantemente vejo os alunos a tocar com material chinês, que quando chega as aulas, a boquilha é tão mal feita,

		é tão aberta, aquilo é quase uma 6* da Otto Link, depois quando os alunos metem uma 2,5 lá, aquilo é muito agressivo, é quase como se fosse um <i>set up</i> de jazz, e para eles, quando estão a começar, eles querem material fácil para soprar e depois tem ali uma bazuca na boca que não sabem o que fazer com aquilo.”
	P16	“Muitas vezes têm instrumentos que são maus e também não ajudam, e as boquilhas também não ajudam.”
Acesso ao instrumento	P7	“O primeiro entrave que eu tenho sempre (...) é os pais perceberem o investimento que eles têm de fazer para um instrumento, geralmente este é o primeiro impasse que muitas das vezes é difícil fazê-los convencer que têm de investir.”
	P15	“Há escolas onde o acesso ao instrumento logo por si começa por ser um problema. (...) É mesmo a dificuldade em adquirir um instrumento que facilite a aprendizagem, muitas vezes os alunos têm instrumentos da banda filarmónica presos por linhas.”
Contexto familiar	P15	“Em circuitos mais urbanos, isto não quer dizer que seja comprovado, mas existe mais esta realidade “o menino não pode tocar até tarde porque mora num apartamento”, nas zonas urbanas esta também é outra problemática que eu encontro. Os meninos chegam mais tarde a casa do que em zonas provincianas ou rurais e acabam por não poder tocar nos apartamentos à hora que querem e na forma que querem.”
	P3	“Às vezes um bocadinho de falta de acompanhamento familiar porque os pais podiam às vezes fazer um bocadinho mais de força no sentido de alertar o aluno para ir estudar ou pegar no instrumento, às vezes é um bocado complicado.”
	P15	“Sinto dificuldades também na não valorização do ensino da música por parte dos pais ou dos encarregados de educação (...) acabam por desprezar um pouco um ensino que é gratuito não fazendo um investimento, comprar métodos, comprar partituras, em investir, ou muitas vezes nem se trata pela parte financeira, simplesmente o ir assistir a uma audição dos filhos, o estar presente.”
Relação com o professor	P8	“Às vezes estamos tão centrados nestes problemas técnicos iniciais que acabamos por sobrecarregar as crianças com estas informações que podem ser ideadas de forma natural enquanto as aulas vão surgindo, ou seja, a partir do momento em que nós centramos as primeiras aulas só em exercícios de respiração e só em postura do instrumento, ou só embocadura, estamos a sobrecarregar as crianças com informação que eles podem ir adquirindo de forma natural, tal como eles aprendem a linguagem desde que nascem, (...) é mais a postura às vezes do professor querer que tudo seja tão correto no início que limita que a música comece realmente a surgir e que as coisas saiam de forma natural.”
	P13	“nós temos de ir ao encontro deles, deixá-los apaixonarem-se pelas coisas, não impormos nós a nossa visão. Porque eles não sabem bem ao que é que vão, portanto somos nós que os temos de motivar e deixá-los andar.”

Anexo 5.2. – Respostas da Pergunta 3

Tabela 5 – Estratégias para solucionar dificuldades na técnica do saxofone

Problema	Professor	Estratégia
Embocadura	P6	“Pensar na vogal “uh”, tentar que eles vocalizassem ou cantassem alguns trechos utilizando a vogal “uh”, ou em <i>humming</i> , para ter uma consciencialização dos movimentos do trato vocal.”
	P14	“Tens de ir ao pé deles, tens que às vezes até mesmo tocar-lhes no lábio, metê-lo para fora ou metê-lo para dentro, dares tu próprio exemplos, como é que se faz”
Postura	P2	“Uma coisa muito importante para os alunos terem em casa é um espelho. (...) quando se olham ao espelho, aí é que eles vêm o que estão a fazer mal. E não só ao espelho, mas também quando se gravam, quando metem o telemóvel na estante e gravam aquilo que estão a fazer.”
	P6	“A ideia é trabalhar um bocadinho de acordo com a técnica de Alexander, de forma a arranjar uma postura o mais confortável possível e ergonómica possível para os alunos, (...) alguns exercícios de aquecimento, mesmo muscular, tentar relaxar os ombros etc., tentar arranjar forma de o aluno quando pegar no saxofone já estar o mais relaxado possível.”
	P7	“Utilizo muito o método do macaquinho de imitação, claro que exagero sempre a parte menos boa para eles perceberem, e tento sempre que eles percebam de uma maneira quase de caricatura, por exemplo se o aluno está assim com o ombro levantado, eu exagero logo e digo “estás quase a tocar assim, quase a cair, isso parece-te natural?”, que é para eles entenderem e fazê-los pensar, eu acho que é importante nesta fase é tu fazeres os alunos pensarem que é para os alunos serem autoconscientes e autocríticos.” “Quando eles esticam as mãos, utilizo esse truque de algo confortável do dia-a-dia deles, às vezes temos de estar atentos, às vezes eles têm aqueles estojos redondos e pegam neles de forma direitinha como tem de pegar no saxofone, pronto, isso também é um bocado estar atento e da imaginação de cada professor para fazer essas pequenas correções de uma maneira disfarçada.”
	P14	“Hoje em dia felizmente há várias coisas que nos podem ajudar que no meu tempo não havia, e no teu também não. Correias, por exemplo, há correias fantásticas para ajudar na postura. (...) Depois são os clássicos, tocar encostado à parede, por exemplo, trabalhares à frente de um espelho, são coisas que eles depois podem fazer em casa e vão ajudando.”
Articulação	P14	“Muito tempo a cantar e a fazer articulações com «ta ta ta ta» e «ti ti ti ti» porque eles têm que perceber qual é a relação, têm de pensar um bocado no corpo. Uma coisa interessante é pensar no corpo e o que é que eu faço com o corpo, para depois fazer com o saxofone (...) este tipo de consciência corporal às vezes acaba por ajudá-los depois a perceber que no saxofone também é mais ou menos a mesma coisa, eles não têm de fazer uma força imensa para fazer o raio de uma articulação, é só soprar.”
Respiração	P6	“Exercícios específicos (...) com e sem aparelho de respiração, para trabalhar caixa pulmonar, ativação do diafragma...”

	P9	<p>“Há várias técnicas que eu uso, por exemplo eles experimentarem ter um isqueiro ou uma vela à frente, a uma certa distância, e tentarem soprar para a chama, ou seja, para conseguir direcionar o trajeto do vento, de forma que consigam apagar a chama. (...) Outra coisa comum é por exemplo um pequeno papel colocado na parede e soprarem com uma determinada pressão para que a folha não caia e se mantenha encostada à parede, portanto isso obriga a que haja aquele sopro bem direcionado e com alguma pressão, é uma das estratégias que pode ser feita. Outra das estratégias é de facto eles por exemplo tocarem sentados, debruçarem-se e sentirem onde é que está a ser exercida a pressão do ar na parte do diafragma, isso também pode ser feito quando eles ficam por exemplo deitados no chão, sentirem por exemplo colocar um livro no diafragma, para eles sentirem a pressão e sentirem onde é que tem de haver a tal deslocação do músculo do abdómen para eles sentirem que é ali naquela zona que tem de haver a respiração. E quando estão na posição de tocar em pé, sentirem o corpo relaxado, não fazer aquele hábito que normalmente também é muito comum nas primeiras aulas, e às vezes até durante mais do que as primeiras, há alunos que às vezes no 2º ano ou no 3º ainda cometem esse erro, que é quando estão a inspirar, levantarem os ombros, fazerem aquela tensão. Portanto tentar colmatar isso, sentir que os ombros estão relaxados e que o corpo não está em tensão.”</p>
Notas graves	P16	<p>“As notas graves é esperar que eles cresçam, esperar que eles consigam aos poucos, é com calma, com paciência, e eles próprios é tentativa e erro, acho que é muito importante a tentativa e erro, eles ouvirem e perceberem que está mal, mas não insistir na dor.”</p>

Tabela 6 – Estratégias para ultrapassar dificuldades na apreensão de conteúdos específicos

Problema	Professor	Estratégia
Leitura musical	P4	<p>“Dizer algo do género: «agora solfeja isto, com metrónomo, ou sem metrónomo...», por exemplo «primeiro passo: solfejar, segundo passo: solfejar com notas, agora toca...»!</p>
Teoria Musical	P6	<p>“Há um exercício que eu fiz também, no 1º grau, que envolve vários conceitos, desde afinação, timbre, coluna de ar... basicamente é uma espécie de adivinha a nota, é uma espécie de ditado de intervalos, mas no saxofone, ou seja, eu digo qual vai ser a primeira nota que eu vou tocar, toco, e ele tem de imitar exatamente como eu fizer, desde afinação, o tempo da nota, tudo. Depois, viro-me de costas e vou tocando outras notas que o aluno já conheça e ele tem de tentar acertar a nota, lá está, a parte de estimular o ouvido relativo, e tentar imitar tudo o que eu fizer, ou seja, se eu fizer uma pequena variação na nota, o aluno tem de tentar imitar também.”</p>
	P10	<p>“Haver comunicação com o professor de Formação Musical, isso aí é fundamental. Numa situação em que haja um estudo que o aluno não consegue assimilar o processo de estudo ou não conhece o ritmo e que eu também não tenha estratégias para que</p>

		o aluno consiga compreender melhor e mais rápido, eu falo logo com o professor de Formação Musical, o aluno leva a partitura para a aula de Formação Musical (...) e o aluno trabalha com o professor.”
	P12	“Há muita coisa que se resolve através da repetição, nós isolamos as células principais onde está a existir o problema, simplificamos, mostramos outras maneiras de as fazer, damos comparações, pedimos ao aluno para fazer imitação daquilo que nós estamos a fazer... lá está, porque o ser humano, como qualquer outro ser, aprende tudo à base de imitação.”
	P14	“Cantar muito, nós cantamos imenso nas nossas aulas, porque a voz é (...) aquele instrumento que está dentro de nós e que dá para nós usarmos logo e permite-nos fazer esta ponte entre a teoria e a prática, portanto ao cantar eles conseguem ter noção logo do ritmo, conseguem pôr em prática, ajuda a leitura, esse tipo de coisas todas, estamos a falar não só cantar o ritmo, mas até cantar as partituras.”; “Outra que ajuda é dar-lhes coisas conhecidas, temas que eles conheçam, especialmente nos mais pequeninos, canções populares, canções infantis, coisas com as quais eles se consigam relacionar, porque aí eles metem o ouvido a trabalhar e não ligam tanto à parte teórica.”
	P15	“Tento pôr os miúdos nas primeiras aulas a não terem contacto logo com a partitura mas com sons, sem nomes de notas, tento que eles aprendam a tocar uma determinada peça simples que já conheçam, tentar produzi-la, Balão do João ou uma coisa assim, e depois é que vamos meter nomes de notas, quase como o nosso processo de aprender a falar (...) e tento fazer cada vez mais que esse processo inicial seja assim, que seja o mais simples e decodificado possível, ou seja, com total ausência de notação musical.”
Motivação	P3	“A primeira coisa que digo ao aluno quando a coisa não está a resultar, quando eu não estou a conseguir transmitir a minha mensagem, digo-lhe para ir ao Youtube tentar perceber um pouco mais como é que as coisas funcionam (...) mas o principal é tento ir captar a curiosidade deles, dizer-lhes para eles irem procurar na internet. (...) Outras vezes também envio <i>links</i> diretos para eles.”
	P8	“Apresentar músicas e excertos de peças (...) que eles sejam capazes de executar com alguns desafios pelo meio, se for demasiado fácil eles também ficam aborrecidos e deixam de gostar de tocar, ou seja, apresentar alguns desafios, mas tendo sempre em conta que eles também têm gostos, que eles gostam mais de um estilo de música, que gostam mais de uma tessitura às vezes. (...) Ou seja, trabalhar no sentido em que eles estão a evoluir, mas porque estão a fazer algo que gostam e têm ao seu lado alguém que os suporta para prosseguir esse caminho de evolução e de fazer música.”
	P10	“Quando eles não conseguem reagir àquilo que é solicitado por mim, eu paro mesmo e acabo por falar noutras coisas, por vezes não têm a ver com música e vou motivando, paramos e (...) mudo completamente o cenário e depois no final da aula, quando ele já está um pouco mais à vontade, porque as crianças quando não conseguem fazer acabam por haver ali uma espécie de stop e se nós não pararmos aquilo não faz bem, começam a desmotivar, e eu quero que eles estejam constantemente em alegria por estar a

		tocar o instrumento, e que também percebam que não conseguindo à primeira, não desistir.”
	P11	“Acho que é insistência e muita paciência. Truques acho que não há, acho que não há truque, é mesmo o que sabemos e eles terem paciência e andarem motivados. Eles andarem motivados é sempre muito importante, consegues trabalhar mais coisas e insistir nas coisas. Acho que parte por aí, motivação é bastante importante, tanto a deles como a nossa.”
	P15	“Cada vez mais tenho utilizado Play-Alongs, (...) apesar do tempo estar estático e depois em certa altura não dar grande margem para interpretação e musicalidade, mas numa fase inicial para trabalhar questões como a afinação e ritmo, quando ainda estamos a falar de músicas quadradas, bandas sonoras, coisinhas simples, acho que o Play-Along funciona muito bem, até para a questão da motivação.”
Estudo	P5	“Acho que mesmo sendo pouca coisa, mesmo sendo só três pautas dos 23 Mini-Puzzles, acho que há sempre sumo que se pode aproveitar dali. Ok, os alunos fazem aquilo daquela maneira como está escrito, fazem bem, ok, a aula já acabou, não. É aquilo que te disse, mudo o ritmo, memoriza...”
	P7	“Um dos maiores conselhos que eu te dou para os meninos é eles andarem sempre com um caderno (...) para tu os obrigares a apontar as coisas, quanto mais que não seja o trabalho de casa. Por exemplo eu até há bem pouco tempo tinha problemas com os meus alunos na questão das escalas, que é uma coisa horrível, ninguém gosta de fazer escalas, ainda hoje em dia é aquele martírio, e é engraçado perceber que desde que adotei o sistema de os miúdos fazerem duas escalas, ou seja, (...) mandá-los estudar Ré Maior e Si menor e mandá-los escrever Sib Maior e Sol menor, e assim eles andam sempre “fazes uma, apresentas outra” e na aula tocam a que estudaram e tu corriges as que eles escreveram, se estiver bem mandas avançar. Acho que o caderno neste caso é sempre o melhor amigo, tanto para ti tanto para eles, porque depois a dada altura tu queres acrescentar exercícios está tudo bem, podes acrescentar arpejos, inversões, depois no período a seguir, eles acabam por conseguir rodar as escalas todas em todos os períodos, acrescentas sétima da dominante, depois sétima da sensível, depois nos graus a seguir já metemos inversões de segundas, terceiras, quartas, quintas, até chegarem ao oitavo grau em que eles já fazem oitavas, exercícios com sétimas, nonas, por aí. E é numa maneira sempre inconsciente, há sempre um elemento novo quase de período para período, ou seja, eu acho que isso é uma coisa fundamental.”
	P11	“A melhor maneira de mostrar ao aluno que ele tem de ser perseverante e que tem de ter paciência é as vezes mostrar “olha, naquela altura tu não tinhas paciência nenhuma e estamos a tocar assim”, vamos mostrar esta gravação como é que ele era naquela altura, “e agora vamos experimentar, vamos lá fazer a repetição várias vezes” e pode ser feito numa aula apenas, no início da aula ele toca aquilo de qualquer maneira e pronto, tem vários problemas que nós conseguimos detetar, podemos gravar com qualquer aparelho e mostramos. Porque às vezes se nós não gravarmos eles não têm bem noção do que é que está a acontecer. (...) Se nós mostrarmos «ao princípio estava a correr assim, depois no final da aula após alguma persistência e alguma

		repetição, sempre com a devida pausa e o devido descanso, conseguimos chegar a outro patamar bastante mais agradável do que o patamar inicial».”
	P13	<p>“Costumava fazer, nos graus mais novos, no alunos de 1º, 2º e 3º grau, (...) uma grelha, onde eu punha o que eles tinham de estudar, como deviam estudar, o que é que deviam fazer e depois, de forma a ser uma coisa dinâmica, punha-lhes uma cena para eles darem o próprio feedback, com umas caretas e tal, se tinham gostado do resultado que tinham feito ou não, ou o que poderiam melhorar para a próxima, qualquer coisa que os orientasse no estudo. Depois de conhecermos o aluno nós temos de os saber orientar da melhor forma. E acho que realmente mais uma vez condicionados com o pouco tempo que a gente tem, muitas das vezes nós não ensinamos os alunos a estudar, e eu dou por mim várias vezes a mandar-lhes estudar alguma coisa sem exemplificar e acho que isso não resulta muito bem, acho que tem que haver primeiro uma aprendizagem na aula, nestes alunos mais novos, e depois a partir daí é que eles podem replicar em casa, e não «olha, lê isto em casa».”</p> <p>“Outra coisa é tentar criar <i>playlists</i> com o que eles estão a tocar, quer seja de estudos, se não houver, gravar eu, cheguei a fazer isso algumas vezes, outra das vezes também peço aos alunos para me mandarem uma gravação durante a semana, um estudo, uma escala...”</p>
Criatividade	P13	<p>“Outra coisa que eu acho que é importante (...) é começar a abordar um bocadinho a improvisação, não ser o ensino tradicional «pauta à frente e toca o que lá está», porque mais tarde eu vinha sentido dificuldades por causa disso, ser tão formatado e só saber fazer uma coisa é complicado, então acho que a improvisação é importante e há ferramentas, há aplicações em que se mete dois acordes e através da escala que eles estão a estudar durante a semana podem tocar um bocadinho por cima daquilo para ver que dá para fazer música, porque é difícil um aluno quando está a estudar um instrumento melódico, como é o caso do saxofone, é ele sozinho perceber o contexto em que está a tocar... E então acho que se tiver qualquer coisa por trás que o cative, e acho que essas questões da improvisação, só com uma escala, só tocar qualquer coisa, uma noção de como é que há de fazer uma melodia por exemplo, como construir uma melodia. Acho que no fundo é isso, (...) estimular-lhe a criatividade.”</p>
	P15	<p>“Tento pôr os alunos a improvisar por exemplo com duas ou três notas, criar uma música, tento puxar logo ali à criatividade e até ao gosto pela improvisação. (...) Agora no Dia do Pai estou a pensar pela primeira vez (...) tentar que os miúdos improvisem, criem uma música para os pais, dediquem qualquer coisa aos pais.”</p>
Professor	P8	<p>“A minha estratégia é em primeiro lugar acreditar e transmitir isso para as crianças, e transmitir não é só dizer, é realmente ter essa postura, a postura de que todas as crianças são capazes, essa é a minha primeira postura: todos são capazes de tocar.”</p>
	P13	<p>“Uma das primeiras estratégias (...) é ter mais calma e não tentar impor o nosso ritmo.”</p>

Tabela 7 – Estratégias relacionadas com fatores socioeconómicos

Problema	Professor	Estratégia
Acesso ao instrumento	P1	“O contacto com os pais é fundamental. É claro que todos os pais querem o melhor para os filhos, mas temos de ter bom senso, porque falamos em investimentos pesados e pode não ser fácil para todos ouvir que têm de comprar um instrumento de mil euros para o filho. Podemos sempre apresentar outras soluções que agora existem, como por exemplo o aluguer de instrumentos.”
	P15	“Um aluno que não tenha facilidade financeira em casa, os pais não têm muito dinheiro, não há solução por exemplo encontrada pelo Conservatório ou Academia, (...) eu encaminho os alunos para a banda filarmónica por exemplo mais próxima, uma banda que funcione bem.”; “Agora tenho também quase como mote a reutilização de instrumentos quando um aluno desiste, então tentamos sinalizar aquele instrumento, de modo a ajudar a venda do ex-aluno, isto praticamente até dentro da própria escola, o instrumento fica parado dois, três meses, às vezes mais tempo, um aluno novo que queira começar e não tenha facilidade financeira (...) é atribuído essa possibilidade de adquirir um instrumento em segunda mão que já vem de outro aluno e já vem mais em conta, acaba por adquirir num valor mais baixo.”
Contexto familiar	P14	“Falar com os pais, os pais têm de ter noção do que o filho precisa de fazer e se por acaso estiverem em casa e assistirem de relance ao que ele está a fazer, se ele estiver com má postura “olha, cuidado com a postura”, por exemplo. Coisas simples que são visíveis que os pais podem ter uma influência brutal, porque nós estamos com eles 45 minutos por semana, conseguimos corrigi-los naquele tempo, e o resto? São alunos que ainda não têm capacidade de se autocorrigirem, como é que nós vamos fazer? Nós temos de ter a ajuda de alguém, têm de ser os pais, esta ponte tem de ser feita, tem que haver essa comunicação, e os pais tem que compreender que existe um correto e um incorreto, não é só chegar lá e soprar. Diria que esta não é propriamente uma estratégia, mas é uma coisa super importante de se fazer.”

Anexo 6 – O Saxofone Feliz

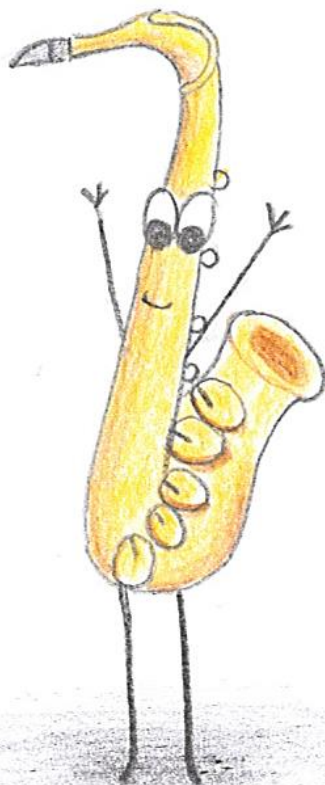
Joana Sá

O Saxofone Feliz

Jogos didáticos para a iniciação do Saxofone



Ilustração: Érica Adrião



Olá! Eu sou o Saxofone Feliz e vou guiar-te numa maravilhosa aventura musical.

Primeiro, gostava de te falar um pouco mais sobre mim e sobre a minha família.

Já conheces o meu pai?

Chama-se **Adolphe Sax** e, tal como tu, ele também gosta muito de sonhar e inventar coisas.

A sua invenção mais conhecida é o **Saxofone!**

O meu pai nasceu em Dinant, na Bélgica.
E tu, onde nasceste?

Já que nos estamos a conhecer melhor, quero apresentar-te os meus irmãos:



Soprano



Alto

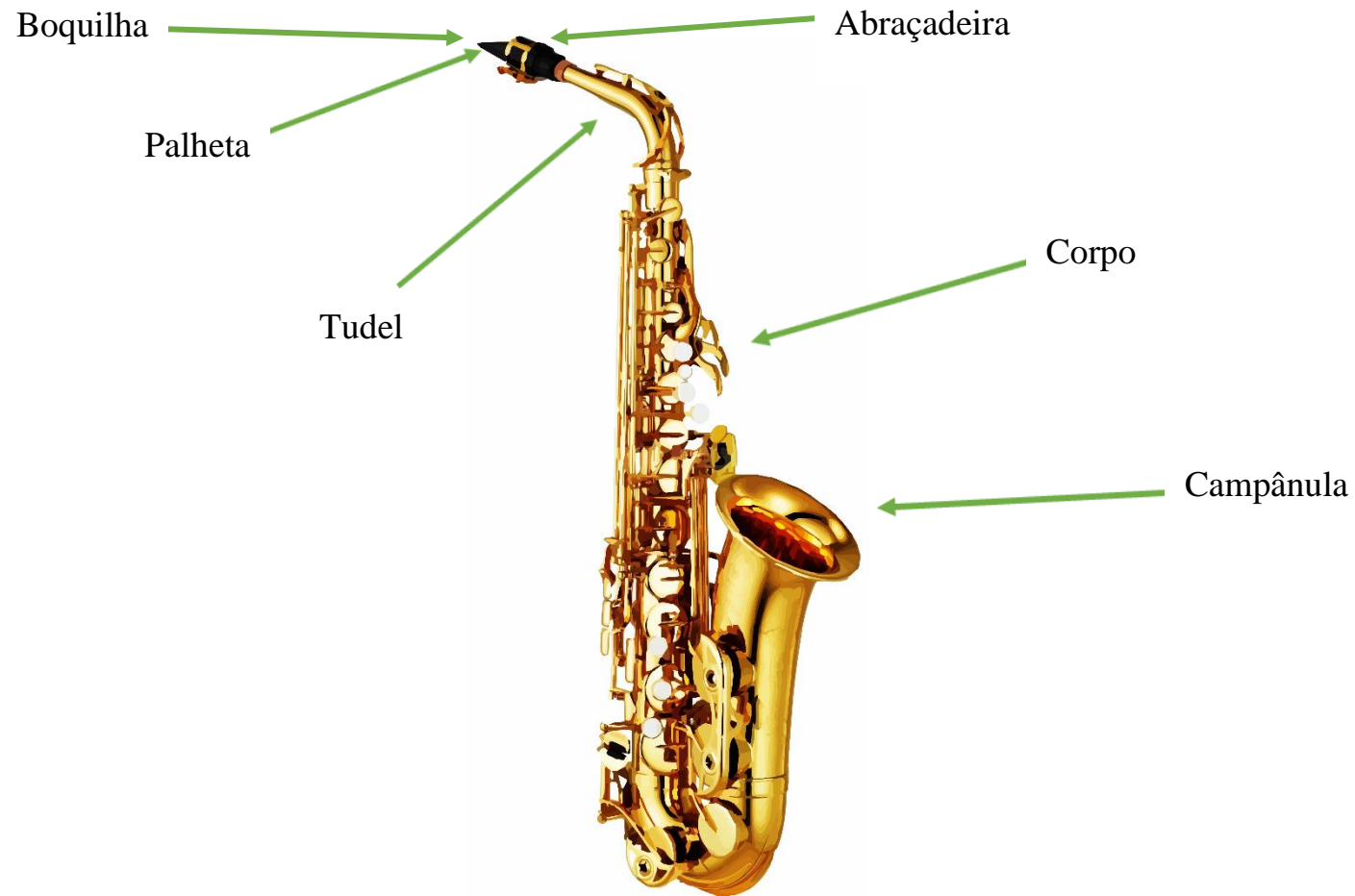


Tenor



Barítono

Somos uma grande família, e apesar de termos tamanhos e formas um pouco diferentes, temos muitas coisas em comum. Todos nós somos constituídos por pelas seguintes partes:



Para produzirmos som, precisamos de colocar uma palheta na boquilha. É o nosso ar que faz vibrar a palheta e assim conseguimos tocar lindas músicas.

Há outra característica na nossa família que deverias conhecer: somos muito delicados e precisamos de alguns cuidados. Gostamos de ser limpos e, apesar de parecermos fortes, magoamo-nos muito quando caímos ao chão.

Vou-te dar uma dica para montar o saxofone:

Primeiro coloca a tua correia.

Depois, põe a palheta na boquilha.

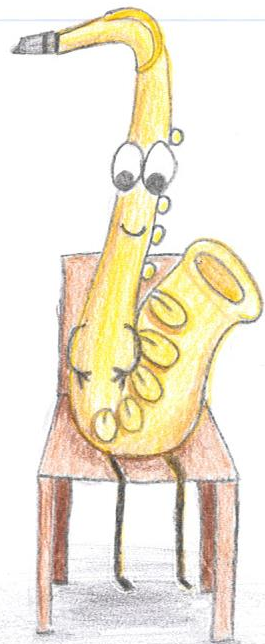
De seguida coloca a boquilha no tudel.

Por fim, junta o tudel ao corpo do saxofone.



Prepara-te para mais uma fantástica aventura musical. Deves realizar os exercícios de aquecimento sempre que tocares saxofone. Primeiro, vamos respirar e depois alongar.

Exercícios de aquecimento



1 – Vamos respirar

Prepara-te para começar. Repete cinco vezes cada respiração.

Senta-te numa cadeira e finge que estás a dormir, inclinado para a frente. Respira calmamente. Observa como as tuas costas alargam quando inspiras. Devagar, “acorda” e senta-te normalmente. Agora nesta posição, tenta respirar do mesmo modo, sentindo as costas ficarem maiores quando inspiras. É assim que tens de fazer quando tocas saxofone! Consegues fazer igual mas em pé?

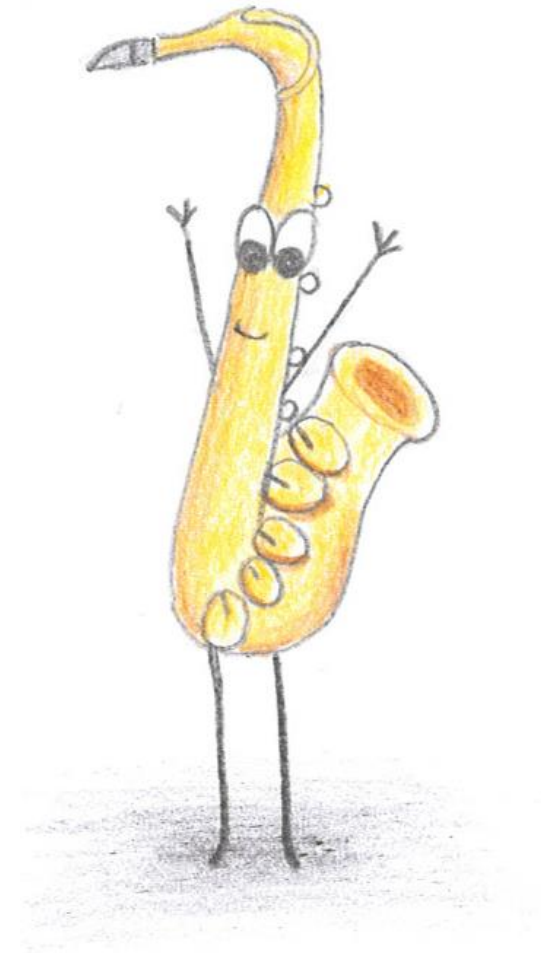
2 – Vamos alongar

Devemos cuidar do nosso corpo para podermos tocar saxofone durante muitos anos! Vou-te ensinar um exercício que deves fazer sempre antes de tocar:

Inspira profundamente. Expira e calmamente diz que não com a cabeça. Inspira e volta ao centro. Expira.

Agora, quando inspirares, olha para o céu. depois expira e olha para os teus pés. Repete cinco vezes.

Roda os teus ombros para trás, depois para a frente. Estica os braços até ao céu e prepara-te para mais uma aventura musical.



3 – A postura ideal

Já respiraste e alongaste o corpo, podes finalmente agarrar no teu saxofone, mas primeiro verifica a tua postura.

O que é uma boa postura? É uma postura livre de tensão.

Os ombros devem estar relaxados e nivelados, e a cabeça e pescoço alinhados.

Os cotovelos próximos do corpo, mas não colados! Evita também ter os cotovelos levantados, não queres tocar com “asas de galinhas”, certo?

Em pé e com as costas direitas, afasta um pouco as pernas, à largura dos ombros, e coloca os pés bem assentes no chão.

Parabéns, estás pronto para começar a tocar.





A adoção de uma boa postura é de extrema importância para evitar problemas físicos, potencia o uso da capacidade respiratória e é um elemento-chave para uma performance eficaz e livre de tensão muscular.

A nota mais longa do mundo

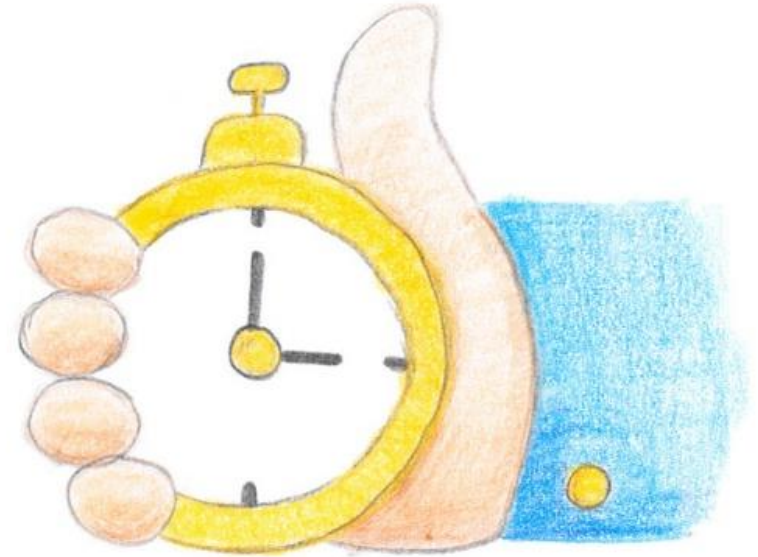
Dobra o lábio inferior sobre os dentes. Morde a boquilha apenas com os dentes de cima, respira bem e sopra.

É importante deixar que a palheta vibre, por isso não podemos fazer muita pressão com a boca.

Tenta fazer um som longo, durante o máximo tempo possível. Quanto tempo consegues aguentar? Consegues tocar esta nota de forma contínua e sempre com o melhor som possível?

E será que consegues bater o recorde e fazer a nota mais longa do mundo?

Experimenta com as várias notas que já aprendeste. A cada repetição, tenta superar-te. Podes pedir a um amigo ou familiar para cronometrar a duração que consegues tocar em cada uma delas.



Uma visita ao Zoo

Sabias que consegues imitar um pássaro com o saxofone? E um elefante, já imaginaste?

Experimenta imitar vários animais e descobrir novos sons no saxofone:

- Tocar apenas com a boquilha;
- Tocar apenas com a boquilha e tapar ligeiramente a saída de som com a mão;
- Fazer o mesmo juntando o tudel à boquilha;
- Procurar novos sons com o saxofone todo montado.

Quais foram os animais que encontraste?



Apesar desta ser uma técnica pouco utilizada, experimenta vibrar os lábios no orifício do tudel. Esse som faz lembrar que animal?

Os sinais

Para este jogo vamos precisar de seis cartas com os sinais que estão nas páginas seguintes.

Inventa uma sequência com as cartas e toca conforme a sequência que criaste. Podes usar todas as cartas ou não. Experimenta novas combinações.

Se quiseres jogar este jogo com alguém, toca um som e a outra pessoa tem de apontar para a carta que representa aquilo que tocaste.



Som grave para agudo



Som agudo para grave



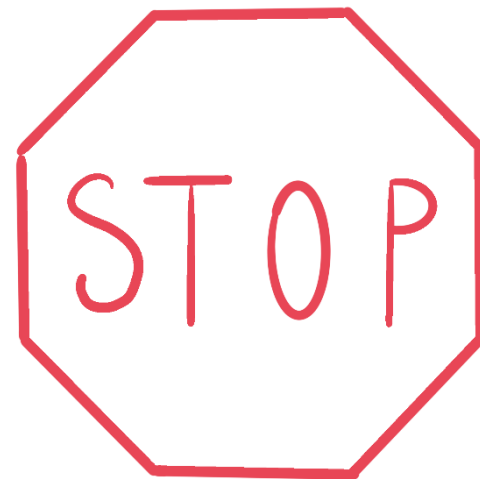
Som que se mantém igual



Vai para agudo e volta para grave



Vai para grave e volta para agudo



Silêncio

Jogo das estátuas



Sabias que podes usar o saxofone para brincar com os teus amigos e familiares?

Conheces o jogo das estátuas? Com o saxofone, podes ser o líder!

Enquanto tocas, os teus amigos podem se mover, andar, saltar, dançar... mas, quando paras de tocar, têm de ficar uma estátua! Quem se mexer, perde.

Desenhar a música

Prepara-te para mais uma aventura musical! Agarra numa folha de papel e nos teus lápis de cor favoritos. Pede ajuda a um adulto para pôr uma música a tocar na rádio, leitor de CDs ou *Youtube*. Enquanto ouves a música, desenha aquilo que ela te faz sentir ou procura uma forma de mostrar os sons curtos e longos, os fortes e os fracos, ou os graves e agudos. Podes convidar alguém para desenhar contigo e no final vêm como diferem os vossos desenhos.

Aqui ficam algumas sugestões de músicas para esta atividade:

- ♪ Charlie Parker - *Now's The Time*
- ♪ Paule Maurice - *Tableaux de Provence; II. Cansoun Per Ma Mio*
- ♪ Henry Mancini - *The Pink Panther Theme*

Desenha e toca a música

E se fizermos o jogo ao contrário? Primeiro fazes um desenho e depois tocas aquilo que desenhaste? Uma obra de arte 2 em 1!

Não te esqueças de dar um título à tua criação.



O Dr. Saxofone

Hoje és o Dr. Saxofone e tens de usar os teus dons para curar os pacientes, que podem ser os teus amigos ou familiares.

Cada um deles precisa de um medicamento exclusivo e personalizado, criado por ti utilizando diferentes combinações de sons. O teu paciente tem dores na unha do mindinho esquerdo? Experimenta tocar dois sons curtos seguidos de um som longo.



O Professor Saxofone

Hoje és tu o professor! Ensina um familiar ou um amigo como se segura o saxofone, em pé e/ou sentado. Lembra-te de verificar se o teu aluno tem as mãos, braços, pescoço e ombros bem posicionados. Também podes exemplificar como se toca saxofone com uma postura correta.



O momento de brilhar

Tu e o teu saxofone vão ser as estrelas de hoje.

Prepara em tua casa um espaço que sirva de palco. Estuda várias vezes a música que vais tocar, veste uma roupa a rigor e, quando estiver tudo pronto, chama o público: os teus amigos e familiares.



Para inspiração podes escolher um livro que gostes e contar a sua história através da música. Podes também recordar o que fizeste nos jogos anteriores e o trabalho realizado na aula de saxofone.

Aproveita para gravar um vídeo deste momento para mais tarde recordares e veres o quanto já evoluíste. Bom espetáculo!

O Saxofone Feliz é um compêndio de jogos didáticos para os jovens saxofonistas que estão a dar os primeiros passos na grande aventura que é aprender saxofone.

Com uma linguagem simples e acessível, ilustrado e fácil de usar, propõe atividades lúdicas e exercícios simples que ajudarão o pequeno saxofonista a estudar e divertir-se enquanto explora e aprende mais sobre este maravilhoso instrumento.

Este livro inclui:

- ♪ Breve contextualização do instrumento e do seu inventor, Adolphe Sax
- ♪ Jogos e atividades divertidas
- ♪ Dicas

Este livro foi elaborado para as crianças dos 7 aos 10 anos se divertirem enquanto aprendem. Várias atividades convidam a partilha de momentos com a família e amigos, aprofundando a conexão e a criatividade. Uma ferramenta divertida para todos os jovens saxofonistas, bem como todos os pais que os queiram ajudar a ser *Saxofonistas Felizes*.

