

## **Relatório de Estágio**

Estratégias para Desenvolver a ‘Audição’ nos Alunos de  
Saxofone em Iniciação

**Gabriela Guerra Figueiredo**

Mestrado em Ensino de Música

Setembro de 2018

Orientador: Professor José Massarrão



## **Relatório de Estágio**

Estratégias para Desenvolver a 'Audição' nos Alunos de  
Saxofone em Iniciação

**Gabriela Guerra Figueiredo**

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 da Música, conforme Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de Maio.

Setembro de 2018

Orientador: Professor José Massarrão



## **Índice Geral**

<b>Índice Geral</b> .....	i
<b>Índice de Figuras</b> .....	v
<b>Índice de Gráficos</b> .....	vi
<b>Lista de Termos e Abreviaturas</b> .....	vii
<b>Resumo I</b> .....	viii
<b>Abstract I</b> .....	ix
<b>Resumo II / Palavras-chave</b> .....	x
<b>Abstract II / Keywords</b> .....	xi
<b>PARTE I – Prática Pedagógica</b>	
<b>Introdução</b> .....	1
<b>1. Âmbito e Objetivos</b> .....	2
1.2. Expectativas Iniciais em Relação ao Estágio .....	2
1.3. Análise SWOT (do Estagiário) .....	2
<b>2. Características da Escola</b> .....	3
2.1. Historial e Contextualização .....	3
2.2. Enquadramento e Caracterização .....	4
2.3. Organização e Gestão da Escola .....	4
2.4. Oferta Educativa .....	5
2.5. Ligação à Comunidade .....	6
2.6. Protocolos e Parcerias .....	8
2.7. Ambiente Educativo .....	8
2.8. Resultados .....	8

2.9. Plano de Atividades .....	9
<b>3. Práticas Educativas Desenvolvidas / Estágio .....</b>	<b>11</b>
3.1. Caracterização da Classe.....	11
3.2. Caracterização dos Alunos Selecionados .....	12
3.3. Descrição das Aulas Observadas/ Lecionadas .....	14
<b>4. Reflexão Final.....</b>	<b>15</b>
<b>PARTE II – Estratégias para desenvolver a ‘audiação’ nos alunos de saxofone em iniciação</b>	
<b>Introdução.....</b>	<b>19</b>
<b>1. Descrição do Projeto de Investigação .....</b>	<b>20</b>
<b>2. Motivações e Objetivos .....</b>	<b>22</b>
<b>3. Estado da Arte e Revisão da Literatura .....</b>	<b>24</b>
3.1. Conceitos anteriores à audiação.....	24
3.2. ‘Audiação’ .....	26
3.2.1. Estádios de ‘Audiação’ .....	29
3.2.2. Tipos de ‘Audiação’ .....	30
3.3. Como aprendemos música.....	32
3.4. Teoria da aprendizagem musical.....	33
3.4.1. Discriminação.....	33
3.4.2. Inferência.....	35
3.4.3. Sequências de Aprendizagem.....	36
3.5. Práticas educativas para desenvolver a ‘audiação’ .....	37
3.5.1. Andy Mullen .....	37

3.5.2. Edwin Gordon .....	41
<b>4. Metodologia de Investigação .....</b>	<b>46</b>
<b>5. Recolha e Análise de Dados .....</b>	<b>50</b>
<b>5.1. Caracterização dos alunos.....</b>	<b>50</b>
<b>5.2. Estratégias para desenvolver a ‘audiação’ nos alunos de saxofone em iniciação.....</b>	<b>52</b>
<b>5.2.1. Plano de atividades - Primeira fase (7 a 21 de março).....</b>	<b>53</b>
5.2.1.1. Atividades.....	55
5.2.1.2. Aplicação prática do plano de atividades - Descrição e análise.....	60
5.2.1.3. Reflexão e Alterações do plano de atividades.....	63
<b>5.2.2. Plano de atividades - Segunda fase (18 de abril a 2 de maio).....</b>	<b>65</b>
5.2.2.1. Unidade 1, secção B - Plano de atividades.....	65
5.2.2.2. Aplicação prática do plano de atividades - Descrição e análise.....	68
5.2.2.3. Reflexão e Alteração no plano de atividades.....	71
<b>5.2.3. Plano de atividades – Terceira e Quarta fase (16 de maio a 20 de junho)..</b>	<b>75</b>
5.2.3.1. 3º Período - Plano de atividades.....	75
5.2.3.2. Aplicação prática do plano de atividades - Descrição e análise.....	77
<b>5.3. Entrevista ao Júri (anexo 8).....</b>	<b>78</b>
<b>5.4. Integração dos três alunos na Banda Juvenil.....</b>	<b>78</b>
<b>6. Discussão dos Resultados.....</b>	<b>80</b>
<b>7. Limitações do Estudo .....</b>	<b>81</b>
<b>8. Reflexão Final .....</b>	<b>82</b>
<b>Conclusão .....</b>	<b>83</b>

<b>Bibliografia .....</b>	<b>85</b>
---------------------------	-----------

## **Anexos**

Anexo 1 – Critérios da Secção A e B da Unidade 1.....	1
Anexo 2 – Primeira fase, plano de aula.....	4
Anexo 3 – Tabela de aferição 1.....	7
Anexo 4 – Teste de avaliação, primeira fase .....	9
Anexo 5 – Tabela de aferição 1, preenchida.....	10
Anexo 6 – Unidade 1, Secção B.....	11
Anexo 7 – Unidade 1, Secção B, preenchido B e C.....	15
Anexo 8 – Plano relativo ao terceiro período.....	19
Anexo 9 – Entrevista: Júri das Olimpíadas da Música, Professor 1.....	21
Anexo 10 – Entrevista: Maestro da Banda Juvenil I.....	22

## Índice de Figuras

Figura 1 – Folha de registo.....	41
Figura 2 – Organização Sequencial das Atividades de Aprendizagem Sequencial nas unidades de contexto tonal perante as competências e o contexto.....	42
Figura 3 – Folha de registo (preenchida).....	44
Figura 4 – Legenda para associação simbólica, contexto tonal.....	57
Figura 5 – Legenda de registo: contextualização.....	66
Figura 6 – Legenda de registo: audiar/imitar com sílabas neutras.....	66
Figura 7 – Legenda de registo: audiar/imitar com nome de notas.....	66
Figura 8 – Legenda para associação simbólica, contexto rítmico.....	67
Figura 9 – Legenda de registo: associação simbólica na escrita.....	67
Figura 10 – Legenda de registo: pulsação sem articulação.....	67
Figura 11 – Legenda de registo: pulsação com articulação.....	67
Figura 12 – Legenda de registo: Subdivisão binária com articulação.....	68
Figura 13 – Legenda de registo: Subdivisão sem articulação.....	68
Figura 14 – Legenda de registo: Subdivisão com articulação.....	68

Figura	15	–	Aula	de
saxofone.....				74

## Índice de Tabelas

Tabela 1 – Oferta educativa: Conservatório de música metropolitana.....	6
Tabela 2 – Oferta educativa: EPM.....	6
Tabela 3 – Programação de concertos da EPM, Ano letivo 2017/2018.....	7
Tabela 4 – Curso de instrumentista de sopros e percussão: Plano curricular.....	9
Tabela 5 – Curso de instrumentista de sopros e percussão: Plano curricular (básico)...	10
Tabela 6 – Classe de saxofone da EPM.....	12
Tabela 7 – Tendências pedagógicas do século XX.....	24
Tabela 8 – A linguagem e a música como meio de comunicação.....	28
Tabela 9 – Estádios de ‘Audiação’ .....	29
Tabela 10 – Tipos de ‘Audiação’.....	31
Tabela 11 – Aprendizagem por discriminação.....	34
Tabela 12 – Aprendizagem por inferência.....	35
Tabela 13 – Sequência de aprendizagem do conteúdo tonal.....	36
Tabela 14 – Sequência de aprendizagem do conteúdo rítmico .....	36
Tabela 15 – Símbolos para registar o desempenho dos alunos.....	43
Tabela 16 – Sequências tonais.....	45
Tabela 17 – Sequências rítmicas.....	45
Tabela 18 – Etapas do método hipotético-dedutivo.....	47
Tabela 19 – Cronograma da investigação.....	48
Tabela 20 – Planeamento de investigação.....	48
Tabela 21 – Primeira fase: Objetivos Gerais, Objetivos Sequenciais e Atividades/Estratégias.....	54

## **Lista de Termos e Abreviaturas**

EEE – Estágio do Ensino Especializado

EPM – Escola Profissional Metropolitana

ESML – Escola Superior de Música de Lisboa

OML – Orquestra Metropolitana de Lisboa

OAM – Orquestra Académica Metropolitana

OSM – Orquestra Sinfónica Metropolitana

ESM – Ensemble de Saxofones da Metropolitana

AHBVTV – Associação Humanitária de Bombeiros Voluntários de Torres Vedras

LSA – *Learning Sequencial Activities* traduzido atividades de aprendizagem sequencial por Maria Fátima de Albuquerque obra Gordon, E.E. (2000b). Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, conteúdos e padrões (Ed. Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, (1980).

## **Resumo I**

O presente documento relata o estágio realizado na Escola Profissional de Música Metropolitana no ano letivo 2017/2018. Compreende a observação de aulas de saxofone de três alunos de nível secundário e básico do ensino especializado da música. Os alunos A e C são referentes ao nível secundário e o aluno B ao nível básico.

O trabalho desenvolvido em estágio conta com a colaboração da instituição e do professor cooperante - professor João Pedro Silva – como facilitadores do acesso à informação e aos meios logísticos necessários para a realização do estágio. O professor orientador, professor José Massarrão, é encarregado das funções de avaliação, direção e aconselhamento perante as práticas do estagiário incluindo a realização dos documentos de cariz científico.

O relatório de estágio divide-se em quatro secções. Primeiramente, a perspetiva do estagiário em relação ao estágio, de seguida a descrição da escola nos âmbitos relativos à sua história, características, enquadramento, organização, gestão, oferta educativa, ligação à comunidade, protocolos/parcerias, resultados e plano de atividades. A terceira parte é relativa às aulas observadas: características da classe de saxofones da escola, dos alunos observados e a descrição das práticas educativas do docente. Por fim, ocorre uma análise do processo de aprendizagem dos alunos e uma reflexão, inspirada no observado em estágio, acerca da função de um professor.

## **Abstract I**

The internship in specialized music education took place in Escola Profissional de Música Metropolitana, throughout 2017/2018 school year, and it comprised three students and their respective weekly classes. The two of these students, student A and student C, belong to an high school level of music education. The third student, student B, belongs to the basic level.

The work developed during this internship has the support of the institution and assistant professor who enabled access to information and helped with the inherent logistics of an internship. The guiding teacher, José Massarão, is in charge of evaluating and advising the intern, as well as revising scientific tests.

The internship report comprises four sections. The first one focuses on the intern perspective regarding the internship. The second section presents the school's following themes: history, characteristics, framing, organization, management, learning program, community engagement, partnerships and protocols, results and activity plans. The third section is related to the observed classes: describes the school's saxofone class, the three students who took part in the internship, and summarizes the teacher's educational practice. In the last section, the intern criticizes the professor's activity, followed by a reflection on the easy and difficult parts of the internship, their importance and the questions it revealed on professional development and ongoing education.

## Resumo II

O mestrando propõe através desta investigação desenvolver estratégias pedagógicas que relacionem a aprendizagem do saxofone com o aperfeiçoamento da ‘audiação’ nos alunos em iniciação musical.

A ‘audiação’ é um conceito introduzido por Gordon (2000b), definindo o pensamento musical e vários fenómenos que o caracterizam. Gordon distingue tipos de ‘audiação’ e estádios de audiação, propondo métodos de ensino que pretendem oferecer ao aluno a oportunidade de audiar, criar uma compreensão dos fenómenos sonoros, atribuir um significado pessoal ao som. Realça desta forma a importância da ‘audiação’ para a concretização musical.

O documento presente visa investigar estratégias pedagógicas que desenvolvam a ‘audiação’ dos alunos de saxofone em iniciação. A descrição do projeto expõe as problemáticas e o meio onde decorre a investigação, sendo realizada nas aulas de saxofone, com três alunos de iniciação durante um período que compreende quatro fases. O investigador em cada fase analisa as estratégias aplicadas, que incluem: o plano de atividades; a descrição e análise das atividades em aulas; as alterações do plano de atividades para a fase seguinte. Os dados obtidos incluem também a observação da conduta dos alunos ao integrar a Banda Juvenil I da Academia de Música dos Bombeiros Voluntários de Torres Vedras, tal como questionários aplicados aos professores que observaram o desempenho dos alunos. A relação entre os dados recolhidos, o conhecimento prático/científico adquirido pelo investigador e as respostas ao questionário criam uma base sustentada para os resultados da investigação suportando estes a reflexão final.

Palavras-chave: ‘Audiação’; Estratégias para Desenvolver a ‘Audiação’; Pensamento Sonoro; Estudar Saxofone; Teoria Aprendizagem Musical; Saxofone; Iniciação Musical.

## **Abstract II**

The present report researches education strategies who correlate saxophone learning lessons with the development of audiation in beginner saxophone students.

Audiation is a concept introduced by Gordon (2000b), and it summarizes everything regarding musical thought and its surrounding phenomenons. Gordon distinguishes between various types and stages. He suggests teaching methods to offer students the chance to audiate, to understand the sound phenomena and to give sound a meaning. He emphasizes the importance of audiation to obtain musical achievement.

The present report researches education strategies to develop audiation in beginner saxophone students. The project description exposes the difficulties and environment in which the investigation. It takes place in saxophone classes with three beginner students for a period of time that comprises four stages. The analysis includes: activity plan, class description and activity schedule, and changes to be made in order to improve the next stage. The research data also includes behavior observations of the students who start playing in the juvenile band and questionnaires done to other professors who observe the students evolution.

The investigation have a period split in four sections. The starting point was the bibliography, where the intern analyses the applied strategies. The primary data also includes the questions asked to the three students in the end of the school year, and an analysis of their behavior regarding their admission in the juvenile band. The correlation between the observed data, the practical/scientific knowledge acquired by the intern and the questionnaire answers make the investigation results that supor the final reflexion.

Keywords: 'Audiation'; Strategies for 'Audiation' Development; Musical; Thought; Sound; Saxophone Playing; Music Learning Theory; Saxophone; Beginner Students.

## **Parte I – Prática Pedagógica**



## **Introdução**

O Relatório de Estágio completa o trabalho final do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa (ESML). Inserido na unidade curricular Estágio de Ensino Especializado (EEE), o documento inclui a aprendizagem assimilada pelo mestrando nas várias unidades curriculares do curso, não excluindo o estágio realizado no último ano, as questões e dúvidas que surgem em observação e toda a informação recolhida ao longo do período de estágio, nomeadamente: o conhecimento apreendido nas aulas através da observação das práticas educativas do docente cooperante; as relações concebidas; as estratégias pedagógicas que se desenvolveram; as experiências pedagógicas que acrescentaram conhecimento prático ao mestrando.

A primeira parte do relatório de estágio, apresenta a informação relativa ao estagiário, à escola onde se realiza o estágio - Escola Profissional Metropolitana (EPM) -, e à prática pedagógica observada no ensino da música do curso profissional. A observação incide em três alunos de saxofone, dois do ensino secundário e um do ensino básico. Inicialmente ocorre uma análise do estagiário em relação às suas expectativas perante a experiência, as vantagens ou desvantagem que detém em relação às condicionantes do estágio: relação com o docente, relação com a instituição, horário da escola, localização da escola. A EPM é descrita segundo vários fatores que fortalecem a sua contextualização educativa nomeadamente a sua história, enquadramento e caracterização, organização e gestão da escola, oferta educativa, ligação à comunidade, protocolos e parcerias, ambiente educativo, resultados, plano de atividades. A caracterização da classe de saxofones e dos alunos selecionados para efeitos de estágio é inserido na secção das práticas educativas/estágio. A descrição das práticas educativas é referente a cada aluno ou ao seu nível de desempenho. Note-se que as descrições das práticas educativas estão expostas em detalhe nas fichas de observação anexadas ao relatório. Em conclusão, o estagiário expõe uma reflexão relativa a cada aluno que relaciona inúmeros fatores relevantes tais como, a aprendizagem realizada pelo aluno, o seu desempenho, a sua motivação, as estratégias pedagógicas do professor, a relação do docente com cada aluno, a qualidade da comunicação verbal, o método aplicado. Por fim, elabora-se uma reflexão final acerca do processo ensino/aprendizagem.

## 1. Âmbito e Objetivos

### 1.1. Expectativas Iniciais em Relação ao Estágio

Em primeira análise, antes de começar a frequentar o estágio, o mestrando não tinha qualquer expectativa. Foram as aulas observadas que impulsionaram várias reflexões sobre a complexidade da atividade pedagógica e começaram a originar expectativas, tanto relativas à investigação como aos contributos que o estágio iria oferecer. Surge a consciência de que o estágio exige dedicação para conceber um relatório bem-redigido, aliando a isso, um receio de não possuir competências suficientes na área científica (como, por exemplo, vocabulário para a realização das fichas de observação) e de não ter estratégias de trabalho para a realização de um documento dessa natureza. Por outro lado, nasce a crença de que o estágio irá contribuir para enriquecer o domínio do conhecimento científico e aumentar a perspetiva perante as atividades pedagógicas, demonstrando assim como desenvolver as próprias práticas pedagógicas que potenciem uma aprendizagem de qualidade.

### 1.2. Análise SWOT

O estagiário possui a vantagem (*strenght*) de ser orientado por um docente experiente na função e, que o tem vindo a acompanhar na sua formação desde o início da sua licenciatura. É patente a qualidade do relacionamento (docente/discente) a nível pessoal e académico, sendo um fator importante para a realização do trabalho. O estagiário também tem o privilégio de dar continuidade à sua formação na instituição em que se licenciou, favorecendo a sua integração com os colegas que frequentam o mesmo ano. Facilmente tem acesso a opiniões, documentos e relatórios de estágio realizados em anos anteriores, proporcionando o envolvimento do mesmo com o corpo docente, com a direção pedagógica e departamentos académicos, por oposição (*threats*), não possui experiência considerável na realização de trabalhos de tal dimensão académica.

O estagiário teve a oportunidade (*opportunities*) de realizar o estágio na instituição onde obteve a habilitação secundária (EPM), onde observa as práticas pedagógicas do docente que é o antigo professor de instrumento. Não sendo o estagiário um corpo estranho à instituição de ensino, possui uma relação de proximidade com parte do corpo docente, com a direção pedagógica e com a secretaria da escola. Todavia, a relação referida anteriormente poderá afetar a qualidade do estágio (*weaknesses*): as observações, quando associadas à descontração, destimidez, confiança e conforto que o estagiário sente com o docente, poderão produzir comentários ou atitudes que

condicionam o desempenho do aluno ou a relação do aluno com o professor em sala de aula.

## **2. Características da Escola**

### **2.1. Historial e Contextualização**

A Escola Profissional Metropolitana (EPM) é fundada no ano 2008 e surge pela carência da oferta educativa na capital alusiva ao ensino especializado em música no ensino secundário (<https://www.metropolitana.pt> consultado a 18 de abril). Situa-se na Travessa da Galé nº 36, em Lisboa. No ano letivo 2008/2009 inicia a formação de músicos, com uma turma de décimo ano. A EPM pertence à Associação Música Educação e Cultura – sentido dos sons (AMEC/Metropolitana), instituição cultural e pedagógica sem fins lucrativos que tem o objetivo de promover o ensino da música clássica e divulgar a prática musical.

A EPM ministra dois cursos com duração de três anos: curso de instrumentista de cordas e teclados e curso de instrumentista de sopros e percussão. A conclusão do curso compreende mil horas de formação em disciplinas de componente sociocultural; quinhentas horas de formação em disciplinas de componente científica; mil setecentas e oitenta e dois mil e vinte horas de componente técnica (tabela 4). Dá ao aluno o diploma profissional de nível IV e equivalência ao décimo segundo ano de escolaridade. Atualmente, já completou mais de cinco ciclos de formação, o que resulta em cerca de noventa alunos formados no curso de instrumentista de cordas e teclados e instrumentista de sopros e percussão, dos quais a maioria prosseguiu os estudos em escolas superiores. Os alunos foram admitidos em escolas de ensino superior nacionais e internacionais.

No ano letivo 2017/2018 inicia o curso profissional de música aplicado ao ensino básico, abrindo a primeira turma de sétimo ano.

O trabalho realizado na instituição educativa é partilhado com a comunidade através de concertos realizados ao longo do ano letivo. No ano passado a Orquestra Clássica construiu dois ciclos de concertos em vários liceus de Lisboa e Mafra onde interpretou Mozart, Saint-saëns, Schubert e outros concertos a solo protagonizados por alunos da escola. A Orquestra de Sopros realizou dois concertos no palco do grande auditório do centro cultural de belém (CCB) a interpretar obras de Smentana, Grieg e Bandas sonoras da Disney, nos quais obtiveram a plateia praticamente lotada.

No ano letivo 2017/2018, a instituição abriu vinte e oito vagas para novos alunos integrarem o décimo ano do curso. Foram preenchidas pelas melhores provas de entre quase uma centena de jovens músicos que se candidataram. Conclui-se que a escola, apesar de recente, tem procura entre os jovens músicos lisboetas, respondendo positivamente à necessidade educativa presente na capital (<https://www.metropolitana.pt> consultado a 18 de abril).

## **2.2. Enquadramento e Caracterização**

A AMEC/Metropolitana é a entidade gestora de três estabelecimentos de ensino, nos quais se insere a escola a ser descrita - Conservatório de Música da Metropolitana; Escola Profissional Metropolitana; Academia Nacional Superior de Orquestra (*National Academy of Advanced Orchestral Studies*). Também administra a Orquestra Metropolitana de Lisboa (OML), assim como todas as orquestras e grupos de música de câmara representantes dos estabelecimentos de ensino, nomeadamente: Orquestra Académica Metropolitana (OAM); Orquestra Sinfónica Metropolitana (OSM); Brass Ensemble da Metropolitana; Percussões da Metropolitana; Jovens Solistas da Metropolitana; Orquestra de Sopros da Metropolitana; Orquestra Clássica da Metropolitana; Percussões da Metropolitana; Ensemble de Saxofones da Metropolitana (ESM).

O edifício possui cerca de quarenta e seis salas de aula; dois auditórios; um estúdio aberto; cerca de treze salas destinadas à direção e aos departamentos administrativos; uma sala de professores; duas salas para os alunos (ANSO e EPM); uma biblioteca; uma reprografia; duas salas de arrumação para a equipa de produção; duas casas-de-banho públicas - uma no r/c e outra no segundo andar -; um restaurante/bar e um parque de estacionamento.

O curso profissional da EPM ministra os seguintes instrumentos: violino; viola; violoncelo; contrabaixo; harpa; piano; guitarra; flauta; oboé; clarinete; fagote; saxofone; trompa; trompete; trombone; tuba; eufónio; percussão; bateria. Os três anos do curso incluem seis módulos. Para frequentar o curso o aluno tem que possuir o nono ano de escolaridade e ser submetido a uma prova de formação musical – escrita e/ou oral – e outra prova de instrumento, onde terá de executar duas peças e/ou estudos. As provas irão servir para selecionar os futuros alunos do curso consoante o número de vagas disponíveis. O ensino da EPM é gratuito (<https://www.metropolitana.pt> consultado a 18 de abril).

### 2.3. Organização e Gestão da Escola

A EPM dispõe de um órgão que executa o regulamento apresentado pelo: “Estatutos da Escola Profissional Metropolitana” (<https://www.metropolitana.pt> consultado a 18 de abril). A direção pedagógica que tem a responsabilidade de definir, dirigir, orientar e coordenar a atividade artística-pedagógica constituída por: (ensino básico) um coordenador dos alunos; (ensino secundário) um coordenador dos alunos instrumentistas de sopros e percussão e outro coordenador dos alunos instrumentistas de cordas. Os funcionários são: Ana Dias que é responsável por todo o trabalho de secretariado e D. Teresa sua auxiliar. Todos os restantes departamentos funcionam orientados pela AMEC.

### 2.4. Oferta Educativa

A AMEC|Metropolitana é a entidade gestora de três instituições educativas de ensino musical: Conservatório de Música Metropolitana; Escola Profissional Metropolitana e Academia Nacional Superior de Orquestra (<https://www.metropolitana.pt> consultado a 24 de maio). O Conservatório oferece diversos cursos aplicados a diferentes faixas etárias e níveis de interpretes. Compreende a formação desde o nível de iniciação ao secundário e inclui também um curso livre que pode ser frequentado sem limite máximo de idade (tabela 1). A Escola Profissional Metropolitana oferece dois cursos profissionais aplicados ao ensino básico e secundário (tabela 2). A ANSO encerra exclusivamente a formação superior especializada no ensino artístico musical. Concede, como oferta educativa, o curso superior de direção de orquestra, de instrumentista de orquestra e o curso de piano para música de câmara e acompanhamento. A AMEC|Metropolitana dispõe de uma oferta educativa variada que compreende vários níveis de formação do ensino musical, podendo concluir-se que, a partir dos três anos de idade, as opções educativas são versáteis e maioritariamente direcionadas para a formação de instrumentistas de orquestra.

**Tabela 1 – Oferta educativa: Conservatório de Música Metropolitana**

Cursos	Nível de formação	Faixa etária	Plano de estudos
Pré-escolar	Iniciação	3 a 5 anos	Aula individual de instrumento;  Aula de prática instrumental.

Iniciação instrumental	Iniciação	A partir de 6 anos	Aula individual de instrumento; Formação musical; Aula de prática instrumental.
Curso de instrumentista	Nível elementar (1º a 2º grau); Nível médio (3º, 4º, e 5º grau); Nível secundário (6º, 7º e 8º grau).	-	Aula individual de instrumento; Formação musical; Aula de prática instrumental; Análise musical; História da música*.
Curso livre	-	A partir de 6 anos, sem limites de idade	Aula individual de instrumento.

\*O plano de estudos varia consoante o nível do discente.

(<https://www.metropolitana.pt> consultado a 24 de maio)

**Tabela 2 – Oferta educativa: EPM**

Ensino básico	Curso de instrumentista de sopros e percussão
	Curso de instrumentista de cordas e teclados
Ensino secundário	Curso de instrumentista de sopros e percussão
	Curso de instrumentista de cordas e teclados

(<https://www.metropolitana.pt> consultado a 24 de maio)

## 2.5. Ligação à Comunidade

A EPM oferece formação profissional gratuita a todos os alunos. Por essa razão é possível encontrar alunos com vários estratos sociais e económicos a frequentarem o curso, inclusive uma percentagem proveniente do projeto Orquestra Geração: é um

projeto que disponibiliza o ensino da música a jovens que dificilmente teriam acesso a este tipo de atividades, por questões financeiras. Em suma, a EPM disponibiliza à comunidade a entrada gratuita em múltiplos concertos ao longo do ano letivo. A tabela 3 expõe os concertos abertos à comunidade no ano letivo 2017/2018 (<https://www.metropolitana.pt> consultado a 18 de abril).

**Tabela 3 – Programação de concertos da EPM, Ano letivo 2017/2018**

Data	Local	Formação do grupo musical
11 de setembro	Academia das Ciências de Lisboa	Duo de oboé e tuba; Percussão; trombone e piano; Trompete; Flauta, clarinete e piano; Quarteto de metais com percussão; Camerata de cordas; Trio para Violino, Saxofone e Piano.
11 de novembro	Teatro Thalia	Orquestra de sopros
24 de novembro	Auditório da Reitoria da Universidade Nova de Lisboa	Ensemble de música contemporânea; Orquestra clássica.
16 de dezembro	Auditório da Reitoria da Universidade Nova de Lisboa	Orquestra clássica; Orquestra de sopros; Coro; Coro Júnior.
27 de janeiro	Teatro Thalia	Orquestra de sopros
2 de março	Fórum municipal Luísa Todi	Percussões
3 de março	Auditório da Reitoria da Universidade Nova de Lisboa	Orquestra clássica
17 de março	Teatro Thalia	Orquestra de sopros
27 de março	Auditório da Reitoria da Universidade Nova de Lisboa	Orquestra de sopros; Orquestra sinfónica.
7 de abril	Auditório SFUCO (sons pela cidade)	Percussões
14 de abril	Igreja de São Domingo	Orquestra clássica

15 de abril	Auditório da Reitoria da Universidade Nova de Lisboa	Orquestra clássica; Coro.
-------------	--	---------------------------

(<https://www.metropolitana.pt> consultado a 18 de abril)

## 2.6. Protocolos e Parcerias

A EPM é fundada em parceria com a Câmara Municipal de Lisboa, o Governo Português e o Turismo de Portugal. Desde então, conta com a parceria das seguintes organizações: Cultivarte; Teatro Municipal de São Luiz; Universidade de Lisboa; Biblioteca Nacional de Portugal; Sociedade Portuguesa de Autores; Rádio Antena Dois; Sociedade de Advogados CMS Rui Pena & Arnaut; Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG). No presente ano letivo 2017/2018 cria novas parcerias, nomeadamente com: El Corte Inglés; Centro Cultural de Belém (CCB); Empresa de Gestão de Equipamento e Animação Cultural (EGEAC); Imprensa Nacional Casa da Moeda (ICM); Secretaria-Geral da Educação e Ciência; Teatro Nacional D. Maria II; Câmara Municipal de Loures, do Seixal e do Barreiro. Em 2018, menciona a Fundação Oriente e o Museu Nacional de Arte Antiga como “instituições amigas da Metropolitana”. Possui também o apoio da Câmara Municipal das Caldas da Rainha, do Montijo, da Lourinhã e de Setúbal para promover as atividades da instituição. Não obstante, os hotéis Heritage Lisboa, Vila Galé e Porto Bay que colaboram como seus patrocinadores. A Caixa Geral de Depósitos cria uma parceria singular evidente quando denominada pela instituição de “mecenas extraordinário”. Em conclusão, verifica-se que a escola possui uma quantidade significativa de protocolos e parcerias que deverão fomentar a qualidade do ensino.

## 2.7. Ambiente Educativo

O facto de a EPM estar agrupada com outras escolas de música e com a OML proporciona um ambiente educativo rico na partilha de experiências musicais. É habitual, ao longo do dia, ouvir nos corredores música a ser ensaiada por grupos de música de câmara do conservatório, da ANSO ou da EPM. Os alunos da EPM têm a possibilidade de observar atividades a nível superior e profissional, encarando a exigência e a qualidade do trabalho que a profissão de músico impõe. O edifício que contempla três andares promove um ambiente familiar de proximidade entre todos os alunos. Facilmente um aluno, nos corredores ouve um músico de nível superior ao dele e, conseqüentemente, contagia-se pela qualidade do seu trabalho. O ambiente educativo é rico na troca de experiências e ideias musicais, o que poderá contribuir para a motivação dos alunos.

## 2.8. Resultados

Ao longo dos anos o sucesso da escola profissional metropolitana reflete-se na qualidade musical dos alunos que a terminam ou que ainda a frequentam. As conquistas desses alunos são resultados que comprovam a sua qualidade musical: os prémios obti-

dos em concursos nacionais e internacionais no âmbito de instrumentistas solistas ou nos grupos de música de câmara; provas de admissão ao ensino superior das quais a maioria dos alunos obteve a admissão, alguns com destaque; concertos realizados em território nacional e internacional. O sucesso da instituição também se manifesta através do desejo dos jovens músicos para se candidatarem ao curso de instrumentista de cordas e teclado ou de instrumentista de sopro e percussão. Como referido anteriormente, no presente ano letivo concorreram cerca de cem jovens para preencher vinte e oito vagas disponíveis. A recente escola profissional de música mostra, através dos números, que o ensino praticado atrai jovens músicos. Os resultados obtidos ao longo dos anos expõem o sucesso da escola no ensino profissional da música.

## 2.9. Plano de Atividades

Os cursos presentes na EPM (tabela 2) compreendem componentes de formação sociocultural; científica e técnica. Na formação do ensino secundário, a maior quantidade de horas incide na componente técnica, relativa à prática musical, como se pode confirmar na tabela 4. O último ano do curso salienta um aumento do número de horas relativas às disciplinas incluídas na componente técnica e uma diminuição do número de horas relativa às disciplinas da componente sociocultural. A tabela 5 apresenta o plano curricular do ensino básico onde também se verifica que a maior quantidade de horas do programa incide na componente técnica.

**Tabela 4 – Curso de instrumentista de sopros e percussão: Plano curricular (secundário)**

Componentes de formação	10º ano	11ºano	12ºano	Total de horas
Componente sociocultural	Total de horas por ano letivo			
Português	100	110	110	320
Língua estrangeira	70	70	80	220
Área de integração	70	70	80	220
Tecnologias de informação e comunicação	50	59	-	100
Educação física	50	45	45	140
Total de horas do curso (componente sociocultural)				1000 horas

Componente científica	Total de horas por ano letivo			
História e cultura das artes	60	60	80	200
Teoria e análise musical	50	50	50	150
Física do som	50	50	50	150
Total de horas do curso (componente científica)				500 horas
Componente técnica	Total de horas por ano letivo			
Instrumento	90	90	100	290
Música de câmara/conjunto de instrumentais	60	60	60	180
Naípe e orquestra	160	160	160	480
Projetos coletivos/improvisação	70	70	80	230
Formação em contexto de trabalho	160 a 240	200 a 280	240 a 320	600 a 840
Total de horas do curso (componente técnica)				1780 a 2020

(<https://www.metropolitana.pt> consultado a 18 de abril)

**Tabela 5 – Curso de instrumentista de sopros e percussão: Plano curricular (básico)**

Componentes de formação	7º ano	8ºano	9ºano	Total de horas
Componente sociocultural	Total de horas por ano letivo			
Português	120	120	120	360
Língua estrangeira	100	100	100	300
Ciências físicas e naturais	120	120	120	360
Ciências humanas e sociais	160	160	160	480

Matemática	100	100	100	300
Total de horas do curso (componente sociocultural)				1800 horas
Componente científica	Total de horas por ano letivo			
História e cultura das artes	60	60	80	200
Teoria e análise musical	50	50	50	150
Física do som	50	50	50	150
Total de horas do curso (componente científica)				500 horas
Componente técnica	Total de horas por ano letivo			
Formação musical	160	160	120	440
Introdução à composição	-	-	40	40
Técnica instrumental	40	40	40	120
Instrumento principal	40	40	80	160
Prática de conjunto	80	80	80	240
Prática individual e de naipe	160	160	120	600
Instrumento de tecla	40	40	40	120
Coro	80	80	80	240
Total de horas do curso (componente técnica)				3600

(<https://www.metropolitana.pt> consultado a 18 de abril)

### 3. Práticas educativas desenvolvidas/ Estágio

#### 3.1. Caracterização da classe

O docente da classe de saxofone da EPM tem a habilitação de Mestrado em Ensino da Música realizado na Escola Superior de Música de Lisboa. O seu relatório final de estágio propiciou o lançamento de um método de saxofone para o nível preparatório. A classe de saxofones da escola contempla na sua totalidade sete alunos integrados no

ensino básico e secundário do curso profissional. O ensino básico inclui um aluno que frequenta o sétimo ano. O ensino secundário compreende seis alunos: dois alunos do décimo ano; dois do décimo primeiro; dois do décimo segundo ano (tabela 6). Os alunos observados integram o sétimo ano do ensino básico, o décimo e décimo segundo ano do ensino secundário.

A EPM oferece uma dinâmica especial em experiências no âmbito da música de câmara. Os alunos têm oportunidade de participar em grupos como o Ensemble de Saxofone da Metropolitana, que realiza vários concertos ao longo do ano, ou nas orquestras sinfónicas da instituição, quando o repertório exige a participação de um naipe de saxofones. Esse trabalho é contabilizado para a disciplina: formação em contexto de trabalho.

**Tabela 6 – Classe de saxofone da EPM – Alunos integrantes**

Ensino básico		Ensino secundário	
7º ano	1	10º ano	2
8º ano	0	11º ano	2
9º ano	0	12º ano	2
Total de alunos: 7			

### **3.2. Caracterização dos Alunos Selecionados**

Os alunos observados representam dois dos três níveis do ensino especializado da música. A EPM contempla o ensino básico e secundário, por esse motivo o estágio inclui somente os dois níveis do ensino especializado da música. O anonimato dos alunos será respeitado. Serão referenciados através de letras: aluno A, aluno B e aluno C.

#### **Aluno A**

O aluno A é do género feminino, tem 16 anos de idade e frequenta o décimo primeiro ano ensino secundário do curso. Iniciou os estudos musicais no terceiro ano da escola primária nas atividades extracurriculares (AEC'S), onde aprendeu a tocar flauta de bisel. No quinto ano do ensino básico ingressa no Conservatório de Loures para o primeiro grau. Aqui é orientado pelo professor Helder Madureira. O aluno declara que escolheu o

saxofone por influência da personagem Lisa Simpson e também porque descobriu que era o saxofone que tocava nas músicas apreciadas quando mais jovem. Após concluir o quinto grau do conservatório ingressa no curso da EPM. O pai tem gosto pela música, já foi membro de uma banda amadora de covers e habitualmente adquire instrumentos musicais. Atualmente o aluno tem um baixo elétrico; uma bateria elétrica; um trompete; um cáron; uma guitarra acústica e uma flauta transversal em casa.

Em aula, o aluno mostra dedicação. É bastante emotivo e fica nervoso quando não consegue reagir aos desafios propostos. Observou-se momentos onde o aluno mostra fragilidade emocional, principalmente quando o que executa não é compatível com as suas expectativas ou ambições.

### **Aluno B**

O aluno B é do género masculino, tem doze anos e frequenta o sétimo ano do ensino básico do curso. Iniciou os estudos musicais no terceiro ano da escola primária, aos oito anos, nas atividades extracurriculares da escola e graças ao projeto Orquestra Geração o aluno obteve de imediato um saxofone. Atualmente ainda frequenta o projeto Orquestra Geração. É o primeiro aluno de saxofone no ensino básico da escola profissional. O aluno é curioso, interessado e inteligente. Verifica-se que tem facilidade em entender raciocínios lógicos e transferi-los para outras partes do conhecimento musical. Tem o hábito de questionar o professor com dúvidas relativas aos conteúdos das aulas, por exemplo, sobre o tempo ou o vibrato. Por norma adota uma postura séria em aula, dedicada.

### **Aluno C**

O aluno C é do género feminino, tem dezasseis anos e frequenta o décimo ano do ensino secundário do curso. Afirma que não gostava de música quando frequentara a escola primária. As aulas de música iniciaram no primeiro ano do ensino primário em atividades extracurriculares (AEC's). No terceiro ano do ensino primário o aluno aprendeu a tocar flauta de bisel. Declara bom desempenho e boa aferição na disciplina anteriormente referida, apesar de na altura não a apreciar. Desejou entrar no conservatório em flauta transversal por influência de uma amiga que iniciou essa atividade, mas os pais nesse ano não autorizaram o ingresso. No ano seguinte, o aluno pediu novamente aos pais para estudar música no conservatório de palmela, desta vez, os pais autorizaram e o aluno escolheu o saxofone como instrumento musical. Completou o ensino no conservatório até ao quinto grau, com o professor João Pedro Silva e de seguida ingressou no curso profissional que frequenta atualmente. Os avós da parte da

mãe eram professores de música e tem um primo, também da parte da mãe, que frequentou o conservatório até ao quinto grau em guitarra.

O aluno tem uma atitude descontraída em aula. Verifica-se que a sua personalidade é extrovertida e espontânea. Por outro lado, revela dificuldades em ser metódico e organizado, o que afeta o estudo individual e conseqüentemente o desempenho em aula.

### **3.3. Descrição das aulas Observadas/Lecionadas**

As aulas observadas dos alunos do nível secundário do ensino especializado em música eram divididas por competências, aulas técnicas e aulas de interpretação. Verifica-se que nas aulas técnicas o docente foca-se em desenvolver competências do domínio do instrumento, iniciando a aula com a apresentação de um exercício específico cujo conteúdos compreendem escalas ou arpejos ou padrões tonais sobre as escalas ou arpejo em tonalidades maiores, menores ou cromáticas - varia consoante o nível de execução do aluno. De seguida os alunos executam estudos de métodos direcionados para desenvolver o domínio técnico do saxofone, de referir Klosé, H. (s.d.). *25 Études de Mécanisme*, études pour saxophones. Alphonse Leduc, Paris; Mule, M. (s.d.). *Études Variés dans tous les Tonalités*. Alphonse Leduc, Éditions Musicales, Paris; Caillieret, A. (1967). *Quinze études pour hautbois ou saxophone*. Alphonse Leduc, Éditions Musicales, Paris; Ferling, W. (1946) *Quarante-Huit Études pour tous les saxophones*. Alphonse Leduc, Éditions Musicales, Paris. Na aula de interpretação o docente apresenta o repertório selecionado para trabalhar durante aquele módulo e estudos lentos de métodos direcionados para desenvolver a interpretação do saxofonista, sobretudo Senon, G. (s.d) *24 Petites Études Mélodiques pour saxophone alto*. Gérard Billaudot Éditeur, France; Ferling, W. (1946) *Quarante-Huit Études pour tous les saxophones*. Alphonse Leduc, Éditions Musicales, Paris.

As aulas observadas do aluno B seguiam a estrutura do método pedagógico: Silva, J.P. (2012) *O Saxofone Pedagógico*, Nível preparatório. Ava Musical Editions, Portugal. Cada lição deste método inclui uma escala, vários exercícios mecânicos que isolam digitações, um estudo técnico, um estudo expressivo, um dueto e uma peça. Cada lição cuida de uma tonalidade maior ou menor.

Verifica-se que o docente recorre a métodos que envolvem o exemplo musical através do canto, a explicação através de analogias, a explicação científica de fenômenos de física do som, a demonstração através da sua execução no saxofone, a demonstração através da correção motora na postura do aluno, a execução dos

conteúdos em uníssono ou em contraponto com o aluno. Nas aulas de nível básico o professor toca, maioritariamente, em simultâneo com o aluno, acompanhando os objetivos comportamentais que o aluno deve atingir ao longo da aula. Nas aulas de nível secundário o professor toca, maioritariamente, para exemplificar uma ideia musical ou distinguir o modo como o aluno está a soar em comparação com a sonoridade pretendida.

O estagiário lecionou no início do ano (Janeiro e Fevereiro), antes de iniciar o projeto de investigação. Ao analisar as aulas lecionadas, observa que adquiriu conhecimento prático e teórico no âmbito da pedagogia da música, existindo uma notória diferença das suas práticas educativas de quando lecionou aos alunos da EPM e quando terminou o estágio. Com frequência a sensação de nervosismo e insegurança eram sentidas pelo estagiário antes e durante as aulas lecionadas em estágio, algo que não aconteceria nos dias de hoje (pelo menos com a mesma intensidade) por estar mais confiante e consciente das suas práticas educativas.

Os planos de aulas previamente realizados sofreram alterações devido à duração das atividades e das práticas pedagógicas consoante as reações dos alunos. O estagiário conclui que é benéfico realizar o plano para estruturar a atividade de docente, mas principalmente para avaliar e analisar a sua conduta e as dificuldades/facilidades do discente. O estagiário, nas suas planificações procurou respeitar a mesma organização das atividades aplicada pelo docente de forma a respeitar a dinâmica que as aulas tinham. No entanto questiona-se, se não seria produtivo para a aprendizagem dos alunos oferecer uma dinâmica de aula diferente, embora o estagiário nessa altura não possuísse muita prática pedagógica que possibilitasse a criação de uma nova dinâmica. Tendo o mestrando frequentado os três anos do curso da EPM considera-se natural que possua como referência e influência as práticas pedagógicas do docente observado.

#### **4. Reflexão Final**

##### **Aluno A**

O processo de aprendizagem do aluno A ao longo do estágio pode ser considerado coeso e constante relativamente à sua dedicação e empenho, todavia este mostra oscilações. O estagiário relaciona essa variação como o estado psicológico do aluno afeta o seu desempenho, ou seja, a falta de confiança, a ansiedade e o nervosismo são fatores que prejudicam a performance mesmo quando o aluno se empenha calorosamente. Alguns destes estados manifestaram-se em aulas observadas, deixando o aluno por vezes de tocar. Considera-se que isso acontece porque está preocupado em

atingir níveis de desempenho que, naquele momento, em sua perspectiva, não estão a acontecer.

As práticas educativas aplicadas pelo docente mantêm-no motivado e criam um objetivo claro de desempenho no aluno. No entanto, considera-se que o mesmo poderia ser melhorado quando o aluno se encontra numa fase de desempenho mais baixa. Em determinado período do estágio o aluno queixava-se de não conseguir praticar saxofone, nomeadamente as seis horas que o professor afirmava necessárias para dominar o conteúdo exigido. O facto de o aluno não ter esse horário disponível, anexado a uma aula onde o conteúdo musical estava menos dominado, resultava no aumento considerável da sua insegurança face à sua capacidade para cumprir os objetivos propostos. Neste caso, poderia considerar-se uma opção válida uma interação do professor na organização temporal do estudo do aluno. Estipular determinadas horas como hábito de estudo do saxofone, definindo outro momento focado apenas para a reflexão relativa à estratégia de estudo (passagem a trabalhar, exercícios a praticar; objetivos do estudo; estratégias para montar a peça) de modo a que as horas destinadas para a prática instrumental fossem realmente produtivas.

É notório que o aluno realizou um percurso em exponencial desenvolvimento suportado pela motivação pessoal e refletindo o bom desempenho do docente.

### **Aluno B**

No aluno B observou-se uma relativa dificuldade em realizar um estudo individual eficaz, o que naturalmente, afetou o desempenho na aula de saxofone. Ao longo das observações verifica-se que conseguiu melhorar significativamente o problema graças aos conselhos dados pelo docente. Após um progresso considerável, no período observado, o aluno obteve domínio de vários conceitos, tais como o vibrato, a qualidade de emissão do som, a noção de tempo, noção de afinação, aumento na amplitude das dinâmicas, uma melhor consciência postural e a qualidade do som na articulação.

As práticas pedagógicas aplicadas fomentaram essa evolução, o método aplicado pelo docente cria um sistema que separa bem as dificuldades existentes para dominar certas passagens que irão ser usadas nas obras de cada lição. Essas obras podem ser acompanhadas com o suporte áudio que reproduz a parte do piano, acreditando o estagiário que isso desenvolveu a confiança do aluno para uma melhor performance. Em aula a sua confiança foi motivada pelo facto de o docente frequentemente executar os exercícios técnicos com o aluno, verificando o estagiário que essa prática oferece ao

aluno apoio e conforto na execução. Todas essas práticas educativas contribuíram para a motivação do aluno tal como para os resultados observados.

### **Aluno C**

O aluno C necessita que o professor se mantenha ao lado dele durante a aula para dizer como deve executar o conteúdo, caso contrário, executa-o com pouca atitude musical, podendo ser analisado como falta de vontade, falta de motivação ou falta de estudo. Supõe-se que o aluno não ambiciona ser virtuoso do saxofone ou tocar à frente de uma orquestra, no entanto ele deseja ser músico. A personalidade do aluno é peculiar, verificando-se que ao longo do estágio as aulas observadas chegam à mesma relação: o aluno tem um bom domínio do instrumento, tanto a nível sonoro como no nível técnico, no entanto o aluno tem dificuldade a interpretar. Em inúmeras aulas o docente explica a diferença entre executar uma obra ou interpretá-la, dar expressividade à música, embora no período observado o aluno não desenvolveu essa competência, tornando-o pouco autónomo. Só ouvimos o aluno a interpretar música se o docente estiver a seu lado, a motivar enquanto este toca.

Em contexto de análise e com base em toda a informação presente neste relatório de estágio, considera-se que o aluno carece de experiências que desenvolvam a sua compreensão sonora. Como ficará mais claro nos capítulos relativos à investigação, a 'audição' é uma forma eficaz de atribuir significado à música, esclarece a diferença entre a música, como meio de comunicação, como arte, e a competência de dominar um instrumento executando os símbolos presentes numa partitura.

### **As práticas educativas**

O estagiário conclui que a função de um professor é exigente. Necessita de um desenvolvimento contínuo nas práticas educativas porque se confronta constantemente com diferentes elementos: personalidades; dificuldades; competências; conteúdos. O professor é o responsável de 'abrir portas' para um conhecimento que fará com que o aluno se motive e deseje aprender música, não sendo sempre fácil compreender o que 'bloqueia' o aluno na aprendizagem ou o que 'nós', como professores, podemos fazer ou alterar para que o aluno aprenda de forma positiva e produtiva. É de notar a exigência que a função carrega, sendo o professor a ponte entre o programa exigido pela instituição e quem inspira o aluno, necessita de sensibilidade para compreender as emoções do aluno. A flexibilidade comportamental do professor é exigente porque lida com diferentes personalidades em cada aula e procura potenciar a sua aprendizagem ao máximo, interligando o que se aprende na sala de aula e o novo conhecimento, que se atualiza

todos os dias pelo mundo, incluindo matérias da pedagogia da música, como da indústria musical (compositores, obras novas, material para instrumento, aparelhos informáticos, aplicações de estudo, etc) e outras áreas que possam oferecer interesse para o aluno. No fundo um professor nunca deixa de ser aluno, considerando o processo de ensino/aprendizagem uma sustentada partilha de conhecimentos. Um aluno é uma motivação para a aprendizagem de um professor pressupondo o desenvolvimento de várias competências socioculturais na atividade de ensinar do mesmo.

## **PARTE II**

**Estratégias para desenvolver a 'audiação' nos alunos de saxofone em  
iniciação**



## Introdução

A investigação presente no Relatório de Estágio - Estratégias para desenvolver a 'audiação' nos alunos de iniciação em saxofone – complementa o trabalho final do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa (ESML). Inserido na unidade curricular Estágio de Ensino Especializado (EEE), o documento inclui a aprendizagem assimilada pelo mestrando nas várias unidades curriculares do curso, não excluindo o estágio realizado no último ano, as questões e dúvidas que fomentaram a investigação e toda a informação recolhida ao longo do período de pesquisa, nomeadamente: o conhecimento apreendido através de bibliografia, as elações concebidas, tal como as estratégias e experiências pedagógicas que se desenvolveram e acrescentaram conhecimento prático ao mestrando.

A segunda parte investiga estratégias para desenvolver a 'audiação' nos alunos de saxofone em iniciação. A descrição da problemática, que afeta três alunos de iniciação da Academia de Música da Associação Humanitária de Bombeiros Voluntários de Torres Vedras (AHBVTV), está inserida no início, juntamente com a motivação e os objetivos que incentivaram à realização do projeto. O estado de arte apresenta a informação relativa à investigação de cariz bibliográfico, sendo a obra *Teoria da Aprendizagem Musical* de Edwin Gordon a referência central do projeto que proporcionou acesso a outras obras e documentos científicos que enriquecem o conteúdo da investigação. A metodologia de investigação surge para esclarecer os procedimentos escolhidos para a realização da investigação, nomeadamente, o planeamento da investigação, o método de recolha dos dados e o seu tratamento. Para finalizar o investigador expõe os dados recolhidos, divididos estes pelas respetivas fases. Cada uma delas inclui um plano de atividades, a descrição e análise da sua aplicação prática nas aulas assim como uma reflexão dos acontecimentos e as alterações ocorridas no plano de atividades da fase seguinte. No último plano de aula, em vez das alterações a realizar no próximo plano, o investigador apresenta os resultados finais, as entrevistas ao maestro e aos professores, as análises da integração dos alunos na Banda Juvenil I, a discussão dos resultados e os limites do estudo. Em conclusão, a reflexão final encara a aprendizagem realizada ao longo do período de investigação e debate as problemáticas expostas.

## 1. Descrição do Projeto de Investigação

O documento visa expor estratégias de trabalho que possam promover a 'audiação' no processo de aprendizagem do saxofone em fase de iniciação. As estratégias são fundamentadas pelas diretrizes educativas e contributos metodológicos da obra *Teoria e Aprendizagem Musical* de Edwin Gordon (2000b), a qual apresenta o conceito de *audiation*, traduzido posteriormente para 'audiação' na versão portuguesa de Maria de Fátima Albuquerque, revista por Helena Rodrigues e Ana Freitas.

A 'audiação' fundamenta-se na capacidade de criar um significado ao fenómeno sonoro, tratando-se da compreensão auditiva dos sons que irá ocasionar o pensamento sonoro (Gordon 2000b). O modo como assimilamos a música, segundo o autor, é idêntico ao modo como assimilamos a língua materna, recorrendo Gordon frequentemente a essa analogia. Há comunicação através da linguagem, há comunicação através da música. A fala é uma organização de palavras, com significados, que utilizamos para comunicar, a música é uma organização de padrões rítmicos e tonais, com significados, que utilizamos para nos expressar. Antes de falar, pensamos, antes de tocar uma música, audiamos.

Para aprender música através da 'audiação' é necessário estar exposto a fenómenos sonoros variados e atribuir-lhes um significado. "Ninguém pode ensinar a audiar" (Gordon, 2000b) tal como ninguém é ensinado a pensar. A atribuição de um significado é um processo totalmente pessoal e individual, variando consoante a personalidade e vivência de cada um. O professor cria experiências que fomentem a 'audiação' para que o aluno atribua significados ao fenómeno sonoro, após estas o aluno terá a compreensão para associar esse fenómeno sonoro a um símbolo musical.

O projeto de investigação pretende verificar o desenvolvimento do desempenho dos alunos de saxofone em fase de iniciação quando expostos perante atividades de aprendizagem sequencial baseadas na teoria de Edwin Gordon. O investigador usa como alicerce a obra do autor e outras obras de investigadores/professores que seguem a sua pedagogia, comprovando a pertinência das problemáticas que Gordon levanta perante a educação musical do séc. XXI. A parte prática realiza-se na academia de música da Associação Humanitária de Bombeiros Voluntários de Torres Vedras (AHBVTV), responsável pela formação artística dos músicos que irão integrar ou que já constituem a banda de música da AHBTV. A instituição educativa procura o desenvolvimento artístico e performativo da banda de música e, em segundo plano, incentiva o desenvolvimento de práticas educativas ecléticas e de qualidade, com a ambição de as tornar acessíveis a qualquer cidadão do município e redondezas independentemente da sua condição

socioeconómica. A academia ministra vários cursos, um dos quais afeto à fase de iniciação musical – curso de iniciação de instrumento – integrado no primeiro ciclo de estudos (Academia de música AHBVTV, 2017). Compreende três níveis, cada um com a duração de um ano letivo escolar - primeiro (I); segundo (II) e terceiro (III). Os alunos submetidos à investigação integram o nível I do curso de iniciação de instrumento que contempla duas disciplinas semanais com duração de uma hora cada: a disciplina de iniciação musical I, de carácter coletivo, a disciplina de instrumento elementar I e leitura musical. Cada aluno do nível I do curso de iniciação de instrumento deverá ter a capacidade musical que permita integrar o nível II que inclui três disciplinas semanais: a disciplina de iniciação musical II; a disciplina de instrumento elementar II e leitura musical; a Banda Juvenil I. A Banda Juvenil trata-se de grupo de alunos do curso de iniciação de instrumentos de sopro e percussão, e que trabalham em música de câmara com base nas lições do método O'Reilly J., & Williams M. (1997) *Accent on Achievement, Book 1, Level: Beginning*. Alfred Music. Desta forma um aluno, para concluir o nível I com sucesso, deverá ter a competência de executar no saxofone todos os padrões rítmicos e tonais presentes no método citado e a competência de leitura destes. Assim, será possível participar na disciplina, desenvolver as competências que ela exige (ligadas à prática musical em conjunto) e usufruir do prazer que é partilhar experiências através da música.

O presente projeto de investigação pesquisa acerca das práticas educativas da disciplina de instrumento elementar I e leitura musical – saxofone – da referente academia, porque nela se verificam condições que alicerçam as problemáticas embrionárias propostas a averiguar e abrangem todo o domínio do tema.

Começando pelo primeiro dever do professor: “1. Despertar nos alunos o interesse pelo ensino que lhes é ministrado, estimulando e desenvolvendo todas as suas capacidades” (Academia de música AHBVTV, 2017). O primeiro dever traduz-se em implementar em cada aluno a paixão e o gosto pela prática musical através da evolução das suas competências musicais. Segundo Gordon, aprender a ‘audiar’ incentiva a paixão pela música porque oferece-lhe compreensão. O autor na sua obra, acentua a ideia exposta através do seguinte exemplo: Porque será o futebol dos jogos mais famosos? Explica que o futebol é um jogo que grande parte da população aprecia porque o aprende em criança, ou seja, compreende as suas regras, a sua dinâmica e eventualmente chegam a praticar estratégias e técnicas de jogo, por isso, em adultos, apesar de não nos tornemos jogadores de futebol profissionais, mantemo-nos apreciadores e críticos do jogo. Seguindo a linha de raciocínio, ao compreendermos a

música, as suas regras, a sua dinâmica, poderemos não ser músicos profissionais, mas seremos apreciadores de boa música, amantes da música. Para despertar nos alunos o interesse pela música, o investigador irá desenvolver o pensamento sonoro. Para atingir os objetivos exigidos pela academia, o investigador irá desenvolver estratégias pedagógicas com base na teoria de Gordon para ensinar os alunos a executar saxofone e a ler música.

Em conclusão, o professor terá de proporcionar ao longo de um ano de iniciação musical, experiências que desenvolvam a 'audiação' (a responsável pela compreensão musical), o domínio do saxofone (responsável pela execução do instrumento) e a leitura musical sendo uma das competências exigidas para o aluno ingressar no nível II de iniciação musical com sucesso.

## **2. Motivações e Objetivos**

A presente investigação pretende desenvolver práticas pedagógicas, aplicadas nas aulas de saxofone, que incentivem a aprendizagem da música e aperfeiçoem as estratégias pedagógicas do investigador. Tem o objetivo de ser um contributo e um incentivo para valorizar a compreensão musical na aprendizagem de um instrumento musical e salientar a importância do desenvolvimento do professor em relação às suas atividades pedagógicas.

Os motivos que justificam a escolha do tema são fruto do meu percurso académico e artístico, portanto irei relatar, na primeira pessoa, alguns acontecimentos que impulsionaram a investigação.

Iniciei o estudo da música numa banda filarmónica, onde, durante o primeiro ano de iniciação musical, terminei com sucesso a leitura da lição número cem do livro de solfejo. Atualmente questiono quais os conteúdos musicais que aprendi, chegando à conclusão que no meu primeiro ano de iniciação musical não aprendi nada sobre música. Este episódio centrou a investigação na iniciação musical, sobretudo quando li na obra de Gordon (1999) que a aptidão musical se desenvolve em criança.

Todavia, no meu percurso académico decidi seguir música e anos mais tarde, em vez da escola de artes plásticas, mudei de curso e ingressei no curso profissional de música. O ensino era rígido e intenso, talvez o adequado para a formação profissional da música dita erudita e para o seu mercado de trabalho. Durante os três anos desenvolvi imenso o meu domínio do instrumento, mas se analisar este período verifico que a minha aprendizagem musical foi afetada por fatores que considero musicalmente censuráveis. A

sensação de incapacidade, inferioridade e incompetência eram demasiado dominantes bloqueando o meu desenvolvimento musical e artístico em determinado período, impedindo por vezes o prazer em tocar música. Hoje apercebo-me que esse sentimento surgiu por tentar interpretar música que não compreendia, não 'audiava', ou procurara soar como outrem. Durante esse período encarara a música como se fosse um desporto onde eu, era uma participante desses 'jogos' de alta competição. Parece que me esquecera que a música é uma arte.

Percebi que essa 'condição' era causada pela grande exigência do mercado de trabalho na música e pelo prestígio que ele exigia, sensação comum entre os meus colegas. Mais do que um bloqueio para a aprendizagem musical, considero a referida condição prejudicial para o bom ambiente entre músicos, para o respeito do trabalho do outro e para desejar verdadeiramente o seu sucesso. Por tudo isso, desejava simplesmente ensinar/aprender música através da sua essência, inspirando alunos e tornando-os amantes da música, assim como proporcionar-lhe momentos musicais marcantes associados à partilha da música, à alegria, ao amor. Acredito que se assim for, o aluno irá ter uma relação forte com a música, vivendo ou não dela, tendo ou não sucesso através dela.

Esta motivação foi o que levou ao investigador utilizar a obra *Teoria e Aprendizagem Musical*. Edwin Gordon foi um pedagogo, um investigador e um autor de referência, que criou o conceito de 'audiação'. A convicção de que aprendemos música como aprendemos a língua materna, a importância de desenvolver a 'audiação' como analogia ao desenvolvimento do pensamento humano, a sua investigação densamente profícua para perceber o que deve ser ensinado na música assim como deve ser ensinado e em que sequência deve ser ensinado, acrescido de toda a sua obra pedagógica que marcou e contribuiu significativamente para pedagogia da música do séc. XX, justificam a escolha da obra como teoria embrionária da investigação.

Em síntese, a investigação pretende responder à questão: a aplicação das práticas e convicções pedagógicas presentes na *Teoria e Aprendizagem Musical* de Edwin Gordon possibilitam aos alunos de saxofone em iniciação musical a aquisição das competências exigidas pela Academia de Música dos Bombeiros Voluntários de Torres Vedras? Mais concretamente incide em verificar se o ensino-aprendizagem baseado na 'audiação' tem efeitos no desenvolvimento do domínio do instrumento e na leitura musical, correlacionado com se as competências adquiridas serão suficientes para participar positivamente na Banda Juvenil I. No que toca ao teor educativo da problemática em causa, a investigação pretende semear no aluno um raciocínio pessoal

e apreciativo: mesmo que o aluno não siga música na sua carreira profissional será apreciador de música e assim, contribuir, como ouvinte, para as práticas musicais de qualidade, para o desenvolvimento da cultura nacional ou internacional.

### 3. Estado da Arte e Revisão da Literatura

#### 3.1. Conceitos anteriores à ‘audição’

Foram vários os autores, anteriores a Gordon, que abordam a diferença entre a recepção do som através da audição e a compreensão do som. A professora investigadora Helena Caspurro, no seu doutoramento, apresenta um trabalho de investigação acerca dos conceitos epistemológicos que antecedem a ‘audição’ de Gordon. Mathay (1913) debruça-se sobre o processo psicológico da aprendizagem dos instrumentistas e distingue a ação ouvir de escutar. «There is nothing more fatal for our music sense, than to allow ourselves – by the hour – to hear musical sounds without listening to them» (pág.5). Jacques-Dalcroze (1916), contemporâneo de Mathay, destaca a importância acerca do conhecimento preceptivo no desenvolvimento da aprendizagem de qualquer competência musical.

A procura de um termo que defina de forma transparente o processo de audição foi uma constante reflexão educativa todo o séc. XX. Autores como Williems (1950; 1970; 1976; 1977), Orff (1961; 1974; 1978) com a colaboração de Keetman (1974), Kodály (Choksy 1981), Martenot (Frega 1996) utilizaram a expressão audição interior para traduzir o momento em que a percepção sonora vem associada com a uma conotação. Outra expressão utilizada, na obra de McPherson & Gabrielsson (2002) é pensamento sonoro – *thinking in sound* (Caspurro 2006).

Ao longo do séc. XX Jaques-Dalcroze, Willems, Kodaly e Orff inspiraram uma serie de discípulos que desenvolvem as suas pedagogias na segunda metade do século (tabela 7).

**Tabela 7 – Tendências pedagógicas do século XX**

Jaques-Dalcroze (1865 – 1950)	Abramson (1980; 1988; 1992); Steinitz (1988); Aronoff (1979).
Willems (1890 – 1978)	Chapuis (1990; 2001 a e b); Simões (1967; 1990); Macedo (1990); Violante (cf. Perdigão 1990).
Kodály (1882 –	Hegdyi (1979); Chosky (1981); Szönyi (1983); Herboly – Kocsár

1967)	(1984); Cruz (1995); Torres (1998).
Orff (1895 – 1982) & Keetman (1904 – 1990)	Martins (tradutor da obra Orff-Schulwerk 1961 para a versão portuguesa 1974); Bastin & Van-Hauwe (1976; 1977); Wuytack (1989; 1990; 1991; 1998); Azevedo & Ferreira (tradução para a versão portuguesa de obras de Van-Hauwe 2005).

(Caspurro 2006)

Mursell (1971), crente de que o conceito de audição interior não é suficiente para explicar a qualidade dos processos preceptivos da compreensão sonora, 'What is important in listening is not to try to hear everything, but to select the right things' (pág.203), é um dos primeiros autores a procurar responder a como se processa a informação sonora com base na fundamentação cognitiva, explica que mais do que a percepção sonora, o processo envolve seleção, triagem e organização da informação. O modo como é convertido as impressões auditivas em os padrões sonoros que serão organizados na estrutura intelectual é denominado pelo autor como apreensão musical.

Considera a apreensão musical a total envolvência do sujeito no processo de significação do discurso musical o que irá determinar a qualidade da percepção feita através da ferramenta do músico, o ouvido, por outras palavras é a qualidade do raciocínio perante o som, que determina a qualidade do seu conhecimento musical. Mursell refere que não é suficiente recolher, arquivar ou imitar percepções, aprender música "depends on the mind rather than on the ear" (pág.50). A forma como se seleccionam e organizam cognitivamente os sons, traduz o fato de se estar ou não atribuir um significado musical. O autor explica que o padrão sonoro, neste contexto é uma unidade preceptiva que será organizada pelo sujeito, tal como acontece com as palavras perante o raciocínio humano. Organização essa em unidades ou padrões torna-se essencial para a atribuição de sentidos sintáticos quer tonais quer rítmicos, como acentuaram os autores Azzara (1993), Aiello (1994) e o alicerce da investigação Gordon (2000b). Por essa razão, na educação musical é fundamental apreender música, se isso não suceder não é possível desenvolver o desempenho musical em plenitude. Pode-se então afirmar que a compreensão musical está diretamente relacionada com o saber musical e isso reflete-se na prática musical do sujeito, sendo tudo isto um projeto de chegada para a realização da música.

Mursell é um autor que se destaca em virtude da sua reflexão perante a questão da sequência da aprendizagem, tornando-se um precioso contributo para a investigação da pedagogia da música no séc. XX (Caspurro 2006).

Relativamente ao ensino instrumental, houve autores que aplicaram em seus métodos conceitos que distinguem ouvir e ouvir com intenção de compreender: Giesecking & Leimer (in Aiello & Williamon 2002: 167-181). O método Suzuki (1983; 1993) dá ênfase à ideia de que o processo de assimilação do conhecimento musical é semelhante ao da língua materna enquanto Kohut (1992) destaca as vantagens de desenvolver o discurso musical associado a sentimentos, sem utilizar o auxílio da notação musical e principalmente na fase inicial da aprendizagem instrumental.

‘O meu pai nunca me ensinou diretamente, a não ser um único gesto para agarrar na guitarra. Foi a ouvi-lo que eu fui aprendendo.’ (Caspurro 2000, citando Carlos Paredes, 1980; Diário de Notícias, 1990).

As investigações anteriores à *Teoria de Aprendizagem Musical* de Gordon já despertavam a atenção para se verificar que as estratégias de ensino fundadas apenas na teorização do discurso musical (pautas, escalas, intervalos, etc), no treino obsessivo do solfejo e da técnica do instrumento, não são suficiente para desenvolver a totalidade do conhecimento de um músico. Demonstra-se insustentável que a realização do músico possa ser concretizada sem ouvir, pelo contrário o que define um músico é efetivamente a sua capacidade auditiva. “Saber música não é a mesma coisa que saber acerca de música” (Caspurro 2006). Também a simples utilização de um método, por muito bom que seja, não é suficiente para aplicar em alunos, por ser aplicado a alunos com perfis diferentes (Waltters 1992). Tornar um método uniforme perante qualquer aluno ou qualquer professor - independentemente de traços de personalidade, aptidões e experiências pessoais - não é sustentável por isso Edwin Gordon denomina a sua obra, não como um método, mas como uma teoria. A sua teoria contribui também para terminar com qualquer ambiguidade terminológica acerca do processo de descodificação sonora.

A criação do termo ‘audiação’ contempla o conjunto de epistemologias que surgiram ao longo do século XX, ainda esclarece não só o que a define, mas como se manifesta (os vários tipos) e como se desenvolve (os vários estádios).

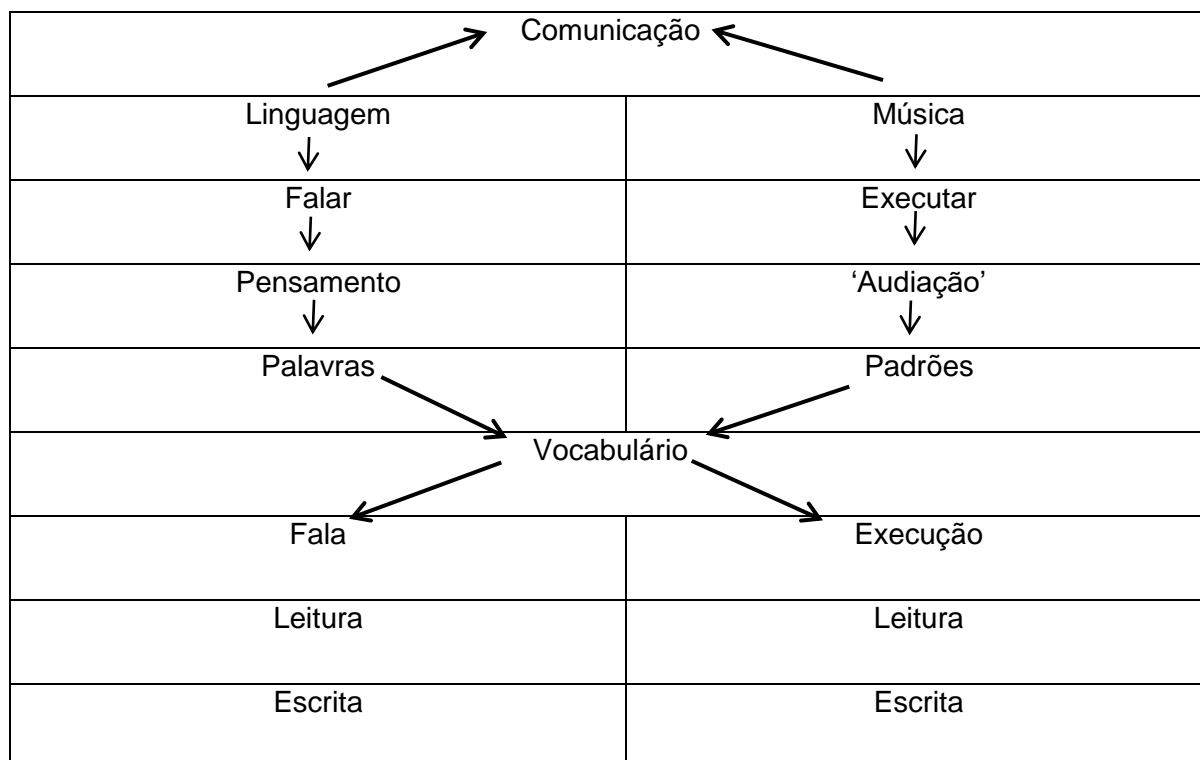
### **3.2. ‘Audiação’**

Após a leitura atenta da obra de Gordon e de vários autores de referência que esclarecem o conceito de ‘audiação’ elucida-se que, ‘audiação’ é o pensamento da música, o raciocínio musical que cada sujeito desenvolve. ‘Audar’ é um ato abrangente de ouvir música com compreensão, pode acontecer no presente (ao lembrar um fenómeno sonoro que aconteceu no passado ou no momento) ou prever o que musicalmente irá acontecer no futuro. A ‘audiação’ não carece obrigatoriamente de um

fenómeno físico que gera o som, considerando Gordon “A audição, é o passado que vive em nós” (Gordon2000b pág.20). Ao reproduzirmos mentalmente o som em pensamento ou recordarmos o som estamos a ‘audiar’, a atribuir-lhe um significado e associá-lo a conteúdos do nosso raciocínio musical, “Só audiamos um som depois de o termos auditivamente compreendido” (pág.16). Perante a ‘audição’ as competências musicais incluem escutar, cantar, mover, criar e improvisar os conteúdos musicais que são padrões (tonais, rítmicos e melódicos) que criam o vocabulário de execução, leitura e escrita. Considera-se desta forma os seguintes conceitos: escutar música é compreender padrões, cantar é um meio para expressar a ‘audição’ ou para imitar os padrões que não fazem parte do vocabulário, mover é necessário para sentir o espaço, o peso, o movimento e o fluir da pulsação, criar e improvisar é a consequência direta da ‘audição’ e a necessidade de comunicação através da música.

É utilizada a analogia entre a linguagem e a música para explicar os processos (tabela 8). A música um meio de comunicação tal como a linguagem é um meio de comunicação. A fala é a reprodução de pensamentos assim como a execução musical é a reprodução da ‘audição’. O pensamento desenvolve-se através do relacionamento e da interação entre os significados das várias palavras, assim como na música a interação de padrões assimilados que se relacionam desenvolve a ‘audição’. Gordon distingue ainda três vocabulários execução, leitura e escrita (perante a analogia, refere-se à fala, leitura e escrita). Cada um dos vocabulários tem níveis de compreensão diferentes, por exemplo, existem palavras das quais se sabe enunciar mas não se sabe escrever, tal como existem palavras que só após a sua leitura é que se associa àquela palavra que até se pode enunciar com frequência mas não estava incluída no vocabulário da escrita. Ao desenvolver um vocabulário, os outros dois serão também enriquecidos. Alternar os conteúdos entre vocabulários irá fortalecer a sua apreensão, porque cada palavra recebe nova compreensão quando aplicada em diferentes contextos. A qualidade do pensamento irá definir a qualidade do intelecto, assim como a qualidade da ‘audição’ irá definir a qualidade de um músico. Considerando o exemplo de um bebé, quando ainda não sabe falar, imite apenas sons, mais tarde começa a associar significados a alguns sons e cria palavras que se vão organizar no seu pensamento e cria o seu raciocínio. O mesmo acontece com a música, um adulto que tem a ‘audição’ pouco desenvolvida terá mais dificuldade em cantar ou executar música tocada no passado ou improvisar sobre música do presente ou criar música imaginária.

**Tabela 8 – Correspondência entre a linguagem e a música como meio de comunicação**



(Gordon 2000b; Caspurro 2006; Ribeiro 2012;)

A ‘audição’ manifesta-se nos ouvintes – audiam, compreendem e apreciam a música -, nos executantes de música – audiam as linhas musicais enquanto executam, as que estão a executar ou outras que estão a ser produzidas em simultâneo –, nos improvisadores – audiam frases, aplicam-nas em diferentes contextos, preveem estruturas harmônicas e antecipam o que vão executar – e compositores, aqueles que “veem no escuro” (pág.20) – preveem o que querem escutar a nível melódico, harmónico, rítmico, instrumentação, o ambiente e a textura sonora. Quanto mais desenvolvida for a ‘audição’ mais ferramentas irá proporcionar ao músico.

Gordon distingue a ‘audição’ notacional, “o que é verdadeiro para a ‘audição’ é verdadeiro para a ‘audição’ notacional” (pág.30). Acontece quando atribuímos um significado ao que vemos na notação antes de executar ou quando escrevemos com a intenção de registar um momento musical ‘audiado’. É possível descodificar os símbolos utilizados para a notação da música sem audiar o que eles representam. Muitas vezes o próprio instrumento musical é utilizado para executar esse símbolos que não são musicalmente compreendidos, “Tal como uma calculadora se torna uma muleta para os alunos que não conseguem multiplicar ou dividir, também um instrumento musical se torna uma muleta para os alunos que não sabem audiar.” (pág.25).

### 3.2.1. Estádios de ‘Audição’

Portanto, a ‘audição’ representa uma estrutura profunda da concepção, uma resposta ativa perante a música, ou seja, uma reação. Por oposição a imitação, uma resposta reativa que se resume à reprodução sem significado musical, uma ação que contempla uma percepção superficial e não uma consciência de todo o conteúdo. Por outras palavras, para ocorrer ‘audição’ é necessário um período de consciencialização que se inicia com a receção sonora e termina com a atribuição de uma compreensão. A compreensão da música não é um fenómeno linear, provem de diferentes qualidades e graus de complexidades. Os estádios propõem uma organização hierárquica da ‘audição’ que pretendem denominar esses diferentes graus de compreensão musical (tabela 9).

**Tabela 9 – Estádios de ‘audição’**

Estádio 1	Retenção momentânea
Estádio 2	Imitação e ‘audição’ de padrões tonais e rítmicos e reconhecimentos de um centro tonal e dos macro tempos
Estádio 3	Estabelecimento da tonalidade e da métrica objetiva ou subjetiva
Estádio 4	Retenção pela ‘audição’ dos padrões tonais e rítmicos organizados
Estádio 5	Lembrança dos padrões tonais e rítmicos organizados e audiados noutras peças musicais
Estádio 6	Antecipação e predição de padrões tonais e rítmicos

(Gordon 2000b)

O primeiro estágio não é considerado audição, no entanto é necessário para iniciar o processo. A retenção momentânea compreende uma impressão de alturas e durações que se mantêm na nossa memória durante alguns segundos. Caso não lhe seja atribuído qualquer significado, o som não é audido. Como afirma o autor “não é um presente consciente, apenas um passado momentâneo” (Gordon 2000b: 34).

O segundo estágio é fundamental para criar uma lógica tonal ou rítmica, inicia-se com a imitação de padrões tonais ou rítmicos e o reconhecimento de centros tonais ou pulsações. Esta primeira fase do estágio cria a necessidade de revermos o conteúdo ‘em silêncio’, de cantar para dentro. Após a imitação e a compreensão do que é imitado o

sujeito estará habilitado a detetar alturas e tempos essenciais, como o centro tonal e a pulsação. Partindo deste ponto começa a associar outras alturas ou durações relativas ao centro tonal ou à pulsação, iniciando a organização do pensamento sonoro através de uma hierarquia relativa às alturas e às durações criando padrões tonais e rítmicos essenciais. Quanto mais seguro o sujeito está em relação ao centro tonal e à pulsação, melhor pode organizar padrões com sentido musical.

O terceiro estágio sucede quando o sujeito estabelece uma tonalidade ou uma divisão do tempo que pode ser objetiva ou subjetiva. É objetiva quando não existe outra interpretação possível, acontece muito quando audiamos música tradicional, sendo subjetiva quando possa ocorrer diferentes interpretações relativas à tonalidade ou divisão do tempo da obra. Independentemente de o estágio estar perante uma tonalidade ou divisão da pulsação objetiva ou subjetiva, para ser estabelecida é necessário haver compreensão de quatro elementos: altura; durações; padrões tonais e padrões rítmicos.

O quarto estágio atua em simultâneo com os estádios anteriores. A assimilação dos padrões tonais e rítmicos essenciais interagem entre si gerando novas inferências. Aproximam a compreensão não só da tonalidade e da divisão da pulsação, mas também da forma da obra, do estilo, das texturas, das dinâmicas, das articulações, dos timbres assim como variados fatores que dão significado à música.

O estágio cinco remete para o desenvolvimento do vocabulário musical. Quanto mais música for audiada mais facilmente o sujeito alcança este estágio. Aqui ocorrem comparações entre padrões tonais e rítmicos audiados em outras músicas, aplicando-os em diferentes contextos e gerando novas inferências.

O último estágio compreende a antecipação e predição dos padrões tonais e rítmicos, considerando que a antecipação da música é a expectativa do que irá acontecer no futuro de uma música que nos é familiar e a predição é a previsão do que iremos ouvir em música que não nos é familiar. Quanto mais antecipação e predição fizermos melhor compreendemos a música.

### **3.2.2. Tipos de 'Audição'**

Os estádios de 'audição' predizem qual o nível de compreensão musical do sujeito. Os diferentes tipos de 'audição' serão as atividades que podem ser realizadas para aplicar a competência. É de notar que não basta realizar uma atividade que inclui um tipo de 'audição' para obter a competência musical, ou seja, um sujeito que escute música (tipo 1 de audição) poderá manifestar diferentes estádios de audição, ou

poderá realizar a atividade sem desenvolver a compreensão musical. Os tipos de audição encontram-se apresentados na tabela 10.

**Tabela 10 – Tipos de Audição**

Tipo 1	Escutar
Tipo 2	Ler
Tipo 3	Escrever
Tipo 4	Recordar e executar
Tipo 5	Recordar e escrever
Tipo 6	Criar e improvisar
Tipo 7	Ler, criar e improvisar
Tipo 8	Escrever, criar e improvisar

(Gordon 2000b; Caspurro 2006)

O tipo um representa a capacidade de escutar padrões tonais e rítmicos, agrupando-os em graus de importância perante o centro tonal ou a pulsação.

O tipo dois desenvolve a 'audição' notacional, a leitura da partitura 'em silêncio', executar mentalmente, antes do som ser produzido fisicamente.

O tipo três também relativo à 'audição' notacional compreende a escrita de música ditada. Ao escrever registamos o som que já percebemos auditivamente.

O tipo quatro compreende a execução mental, vocal ou instrumental de uma música anteriormente audiada, existe uma clara diferença entre a memória mecânica e a reprodução mental através da audição.

O culminar deste tipo de 'audição' traduz-se no tipo cinco, com a escrita da música recordada graças à 'audição' notacional.

O tipo seis é a capacidade de criar ou improvisar em silêncio antes ou durante a própria execução.

Os tipos sete e oito desenvolvem também a 'audiação' notacional, referindo que o sete compreende a criação ou improvisação de música nova em simultâneo com a leitura musical e o oito é a capacidade de escrever música com padrões familiares ou não para criar ou improvisar música que não faz parte do vocabulário musical.

### **3.3. Como aprendemos música?**

Todos os autores referidos anteriormente, Jaques-Dalcroze (1865 – 1950), Willems (1890 – 1978), Kodály (1882 – 1967), Orff (1895 – 1982) & Keetman (1904 – 1990) e seus seguidores, enriqueceram muito o trabalho de Edwin Gordon. No entanto nenhum dos seus métodos é fundamentado no conceito de audiação. Um método é um conjunto de objetivos sequenciais aplicados para atingir um objetivo geral, Gordon apresenta uma teoria, não um método. Um método aplica-se a qualquer indivíduo independentemente das suas características, enquanto a teoria da aprendizagem musical utiliza técnicas (meio para transmitir um conhecimento) para os alunos conseguirem obter a aprendizagem da música.

“A música apresenta não representa” (página 51). Aprendemos música pela compreensão da essência sonora. “Toda a aprendizagem começa nos ouvidos e não pelos olhos” (página 43). Considera-se então que é inicialmente necessário distinguir o tempo de prática e o tempo de audiação. “Audar sem necessariamente aprender um instrumento faz muito mais sentido do que aprender um instrumento sem audiar” (página 44).

Segundo Gordon um bom programa deve incluir o desenvolvimento da audiação. Muitos livros incluem técnicas de ensino ou técnicas de execução, destinam-se a desenvolver capacidades do domínio vocal ou instrumentar, não a audiação. As técnicas e o material utilizado no programa devem ser apropriadas para motivar o aluno em simultâneo com a formulação de objetivos sequenciais que desenvolvam competências de tonalidades e divisões, ou seja, padrões tonais e rítmicos. Em suma, um bom programa deve ensinar literacia musical e apreciação musical, necessitando a aprendizagem da música possuir as duas componentes, a 'audiação' com o auxílio da leitura e escrita musical.

Quando o professor incute no aluno a capacidade de criar e improvisar música, esta torna-se automaticamente propriedade dele. “A música pertence-lhes e descobrem (...) que o jeito se baseia na imitação, mas que a arte se fundamenta na criatividade e na realização” (página 61), depreende-se que ensinar a improvisar e a criar pode tornar-se uma ferramenta muito poderosa para fomentar a motivação dos alunos, mas também

para transmitir a essência da música. Os alunos ao criarem um momento musical, independentemente da sua qualidade, compreendem que a música é uma forma de expressão, interação, comunicação. Compreendem que a música é uma arte. Apreendem que para ser tecnicamente virtuosos basta imitar sons e desenvolver ao mais alto nível a técnica do domínio do instrumento mas para serem realmente músicos têm de desenvolver a comunicação através da música. Embora exista a possibilidade de não se tornarem executantes, “tornam-se ouvintes críticos e não críticos amadores” (página 61).

O autor torna bem claro a diferença entre aptidão musical e desempenho musical. A aptidão musical é a medida do potencial do aluno para aprender música, existindo diferentes aptidões musicais destacadas pelo autor: duas aptidões tonais (melodia e harmonia); duas aptidões rítmicas (tempo e divisão); três aptidões de preferencial musical (fraseado, equilíbrio e estilo). O perfil de um aluno tem medidas diferentes relativas a cada componente e essas medidas resultam na sua aptidão musical, sendo esta desenvolvida ou mantida consoante o estímulo oferecido em criança. Um recém-nascido aprende através da audição e, normalmente, é bastante estimulado para desenvolver o seu conhecimento linguístico, no entanto, além de ser estimulado para a aprendizagem da fala também deve ser exposto a fenómenos sonoros de qualidade porque serão eles que irão desenvolver a sua aptidão musical. O desempenho musical constitui a medida do conhecimento musical que o aluno adquiriu e a sua aplicação na prática.

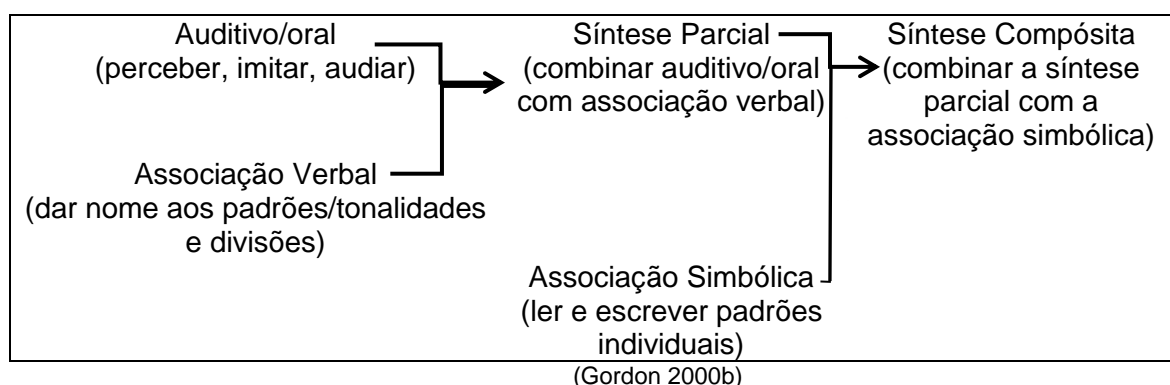
### **3.4. Teoria da aprendizagem musical**

A teoria inclui três aprendizagens sequenciais – competências, conteúdo tonal e conteúdo rítmico - que se conjugam entre si. Os alunos aprendem essas sequências de dois modos: discriminação e inferência. Ambos funcionam em simultâneo sendo um deles predominante no momento de aprendizagem.

#### **3.4.1. Discriminação**

A discriminação é a capacidade de distinguir, separar ou diferenciar dois elementos, manifesta-se na aprendizagem musical como auditivo/oral, associação verbal, sintaxe parcial, associação simbólica, síntese compósita (tabela 11).

**Tabela 11 – Aprendizagem por discriminação**



Nos primeiros estádios de 'audiação' é importante realçar a importância da fase auditivo/oral, citando Gordon, "(...) a aprendizagem que envolve mover-se do auditivo para o oral e vice-versa, é o modo como os alunos desenvolvem a sua competência de audiação" (página 126). Cantar, falar ou entoar são acontecimentos fisiológicos enquanto pensar, audiar, são acontecimentos psicológicos. Os padrões são assimilados na alternância entre a reprodução do som e o pensamento do som, sendo que os padrões 'pensados' sofrem sempre metamorfoses de significado. É nesta fase inicial que se começa a aprender padrões tonais e rítmicos.

A associação verbal acresce uma denominação externa, ou seja, um nome que associa ao que já foi compreendido internamente, de referir que só devem ser atribuídos os nomes aos padrões que já são familiares aos alunos.

A síntese parcial é onde a aprendizagem por inferência começa a ganhar forma. O aluno inicia a compreensão interna de um padrão, começa a desenvolver a capacidade de distinguir padrões individuais que lhe são familiares quando executados em um momento musical. O sucesso neste nível é fundamental para conseguir atingir níveis superiores (generalização verbal).

Na associação simbólica o aluno aprende a descodificar um símbolo, "a imagem do que estão a audiar" (página 154). Aqui, desenvolvem também a notação musical e, conseqüentemente, a 'audiação' notacional. Em síntese, o aluno lê e escreve o que audia ou enquanto audia.

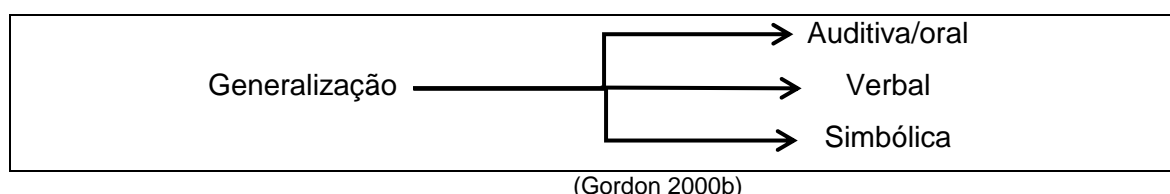
A notação musical é apenas um registo do fenómeno musical, desta forma por si só é ambíguo e não é objetivo. A escrita musical apresenta padrões tonais complexos, nunca as alturas essenciais enquanto a dinâmica em notação é apenas uma tentativa de registar o ambiente sonoro, que foi 'audiado', não pode ser considerado algo objetivo.

Assim como o tempo, a marcação metronômica é apenas um registo próximo do andamento em que o compositor ouviu a música. A notação é necessária para registrar música, essencial para guardar e aprender obras de gerações passadas. O autor salienta e esclarece que a leitura notacional é importante para o processo de aprendizagem, no entanto não deve ser confundida com a leitura de códigos na pauta, mas sim por uma leitura onde o som é ouvido mentalmente. “Para se ser capaz de ler à primeira vista tem de se ser capaz de ler. Se soubermos ler, podemos ler à primeira vista, porque estamos sempre a ler por meio da vista” (página 157), “segundo a teoria da aprendizagem musical ler à primeira vista é tão pouco aplicável em música como na linguagem, pelo menos tal como é usada tradicionalmente” (página 173).

### 3.4.2. Inferência

O segundo modo relacionado com a *Teoria de Aprendizagem Musical* explica o processo como assimilamos a música, por inferência. A inferência é o raciocínio que o aluno obtém individualmente, ou seja, o professor não tem como manipular as inferências do aluno, apenas ensina como aprender. “(...) identificar o que não é familiar, baseando-se no que já lhes é familiar”. A inferência ocorre por generalização auditiva/oral; verbal ou simbólica (tabela 12).

**Tabela 12 – Aprendizagem por inferência**



(Gordon 2000b)

A generalização auditiva/oral compreende a identificação de um padrão familiar ou de um padrão não familiar e identificar as suas alturas ou durações essenciais.

A generalização verbal acontece após identificar um padrão (familiar ou não familiar) e decodificar as suas sílabas tonais ou rítmicas.

A generalização simbólica ocorre quando existe inferência através da notação, podendo ocorrer na leitura à primeira vista quando se trata de música familiar ou não familiar.

### 3.4.3. Sequências de Aprendizagem

O modo como compreendemos a música varia entre a discriminação e a generalização, interagindo entre si, em cada estágio de 'audiação' aplicados a um ou

mais tipos. Um conteúdo musical pode ter um estágio de 'audiação' e um tipo de 'audiação' e através da inferência evoluir para um estágio superior. Assim que o aluno compreende como obter significado do conteúdo musical tem a capacidade de repetir o processo autonomamente em padrões não familiares, desta forma considera-se uma das funções do professor é ensinar a aprender.

Para tal, utiliza sequências de aprendizagem de conteúdo tonal e rítmico. Sequências estas que criam uma hierarquia de padrões dos mais fáceis aos mais difíceis de assimilar. Gordon apresenta a tabela 13 com a hierarquia da sequência de aprendizagem do conteúdo tonal e a tabela 14 com a hierarquia da sequência de aprendizagem do conteúdo rítmico.

**Tabela 13 – Sequência de aprendizagem do conteúdo tonal**

Tonalidade maior e menor harmónicas (funções de tónica e dominantes)
Tonalidade maior e menor harmónica (funções de subdominante)
Tonalidade maior e menor harmónica (todas as funções)
Tonalidade mixolídia (funções de tónica e subdominante)
(...)

(Gordon 2000b)

**Tabela 14 – Sequência de aprendizagem do conteúdo rítmico**

Binário e Ternário (movimento)
Binário e Ternário (pulsação e subdivisão)
Binário e Ternário (divisões)
Binário e Ternário (divisões/prolongação)
(...)

(Gordon 2000b)

O autor explica que as atividades de aprendizagem sequencial devem integrar o programa curricular do aluno, independentemente do instrumento a ser estudado ou do grau de formação do aluno. A atividade de aprendizagem sequencial, *learning sequential activity* (LSA) é fundamental para a compreensão sonora do aluno, expondo que se deve iniciar um estudo de um instrumento, idealmente, quando desenvolvido um sentido tonal

e rítmico, por outras palavras, um vocabulário de padrões tonais e rítmicos. Idealmente deve-se desenvolver as capacidades auditivas com apoio do instrumento vocal e depois prosseguir para a aprendizagem de outro instrumento.

“(...) iniciar o estudo de um instrumento, antes que a audição seja desenvolvida, é agir com pouca sensatez e muita precipitação” (página 358).

“Imagine-se um maratonista que parece ter um extraordinário potencial, mas que é ensinado a correr na direção errada. Nunca atingirá a meta, ao paço que um maratonista com menos potencial, ensinado com um bom método a correr na direção certa acabará por a atingir” (página 358).

“Os alunos não aprenderão a tocar afinados se não souberem fazer uma audição tonal, nem aprenderão a tocar num tempo estável com uma métrica apropriada se não souberem fazer audição rítmica” (página 360).

### **3.5. Práticas educativas para desenvolver a ‘audição’**

#### **3.5.1. Andy Mullen**

O autor afirma que as aulas em conjunto são muito benéficas para o desenvolvimento individual, incrementando a musicalidade. Os alunos aprendem a adaptar-se, ajustando constantemente a nível tonal e rítmico, na união do som e outras nuances expressivas. As aulas individuais devem ser realizadas quando o aluno está numa fase mais avançada (página 361), focando-se no repertório a solo e em problemas técnicos. A aprendizagem em conjunto pode acontecer depois de se criar grupos de aluno que estejam a aprender conteúdos tonais e ritmos da mesma categoria, independentemente da aptidão musical de cada um.

Andy Mullen é um músico, professor que aplica as teorias da aprendizagem musical nas suas aulas de música, mantendo uma investigação ativada nas suas práticas educativas, partilhando online em vídeos no seu canal do youtube e em artigos científicos publicados no seu site – [www.theimprivingmusician.com](http://www.theimprivingmusician.com). Mullen surgiu na investigação quando o investigador aderiu a um grupo privado na rede social Facebook de professores que praticam pedagogias com base na *Teoria da Aprendizagem Musical*. O trabalho de Mullen destacou-se graças à partilha de seu artigo: ‘*A Beginner's Guide to Gordon's Music Learning Theory: How to "Jump Right In" to Teaching Musical Understanding*’.

No guia criado por Mullen é apresentado uma enumeração de fatores preparatórios para as Learning Sequencial Activities (LSA). A nível introdutório o autor reforça a necessidade de distinguir as atividades de aprendizagem sequencial do resto do programa curricular, esclarecendo a ideia apresentada por Gordon relativa ao todo/parte/todo. O primeiro “todo” descreve a tarefa ou conceito, permitindo aos alunos ter uma visão alargada da imagem, para compreenderem o contexto. A parte é um conteúdo específico que integra o contexto e é ensinado isoladamente, um após outro segundo uma lógica sequencial. Por fim, as partes regressam ao “todo”, tanto as “partes” como o “todo” recebem novos significados.

Mullen apresenta os seguintes fatores em ter em consideração antes de ensinar padrões tonais ou rítmicos:

1. Isolar a aprendizagem de padrões;
2. Distinguir o solfejo rítmico do solfejo melódica para estruturar a organização do pensamento musical;
3. Identificar a taxonomia dos padrões. O conceito taxonomia define a tonalidade/divisão e as suas funções – maior; menor; binário; ternário; tónica; dominante; macro tempo; micro tempo;
4. Dedicar apenas dez minutos à atividade por aula;
5. Escolher qual o conjunto de padrões que serão ensinados e definir qual o seu contexto e função (taxonomia);
6. O autor denomina objetivos “Can Do”. É necessário definir o que é o aluno pode fazer com o padrão. Por exemplo: imitar o professor com sílaba neutra ou com o nome de notas; ouvir o padrão e identificar a sua função; traduzir um padrão da sílaba neutra para o solfejo; ler o padrão; improvisar o padrão; improvisar um padrão diferente como resposta.
7. Preparar o aluno para a aprendizagem sequencial: explicar o contexto musical que se está a ensinar (tonal/rítmico) e rever a explicação posteriormente; lembrar os alunos da importância dos padrões em relação à compreensão musical; esclarecer e/ou praticar qualquer dúvida relativa ao objetivo comportamental do aluno.
8. Ensinar os padrões com direções claras: ‘escuta o padrão que canto; espera pelo gesto; respira; e repete comigo’. As instruções devem ser claras e diretas para o aluno saber exatamente como reagir, aumentando a probabilidade de sucesso na atividade.
9. O professor necessita de definir o conjunto de gestos que irá utilizar para ensinar: um gesto para o aluno ‘audiar’, um para o aluno respirar, um para indicar que toda

a turma irá responder assim como um gesto que irá indicar que apenas um aluno em específico irá responder.

10. É importante que o aluno respire profundamente antes de repetir o 'audiado'. É essa respiração que irá organizar as ideias e fazer com que o aluno 'audie'. A respiração dos padrões tonais realiza-se na pequena pausa entre o padrão do professor e a repetição do aluno, o comprimento da pausa poderá variar para manter a atenção do aluno e por consequência potencializar a audição.'
11. Deve-se alternar semanalmente o contexto (tonal/rítmico) e realizar uma reflexão do desempenho do professor.
12. Estabelecer o modo: '*teaching mode*'; '*evaluatin mode*'. A primeira vez que o professor ensina um padrão, estará perante o '*teaching mode*'. O aluno repete o que professor canta em simultâneo com este, o professor dá apoio para aumentar a confiança do aluno e para verificar se o aluno possui capacidade de cantar sozinho. Quando se repete novamente a atividade estaremos já em avaliação, "*evaluatin mode*", o professor irá apoiar o aluno na repetição caso necessite, no entanto esse apoio deve ser quase sussurrado. Aqui, o professor deve realizar uma avaliação do seu desempenho. Para isso, o autor sugere questões: os meus gestos foram claros?; os padrões estão realmente separados?; a pausa existente entre a minha execução e a do aluno está comprida o suficiente?; quando o aluno está em '*evaluation mode*' num padrão, estou a cantar silenciosamente?; estou a avaliar o desempenho do aluno?.
13. Organizar as atividades de aprendizagem sequencial de cada aula, combinando os objetivos "can do" aplicados à taxonomia dos padrões, nomeadamente ordenar os conteúdos e os objetivos através de uma hierarquia.
14. Após aplicar o planeamento, o professor seleciona um a três padrões relativos a um contexto de forma a avaliar um objetivo. No entanto, esclarece que o número de padrões para a avaliação vai variar dependendo de diferentes fatores, cabe ao professor analisar as suas aulas e definir uma estratégia. Apela-se à sensatez do professor para não apressar o processo de aprendizagem, definindo um objetivo de cada vez e respeitando a importância da tarefa que lhe compete: criar o vocabulário musical dos alunos.
15. Conectar as atividades de aprendizagem sequencial com as atividades de sala de aula.

"Learning Sequence Activities have no value unless what has been taught to students...  
Is used to performe literature better in classroom activities and performance activitites. On

the other hand, if there are no learning sequential activities taking place... Classroom Activities... have very limited value. One without the other isn't suficiente. To have students perform litetary and not undersand it, that is to say, not audiate it, doesn't make a great deal of sense. There is no Foundation for future learning"(Gordon 1993)

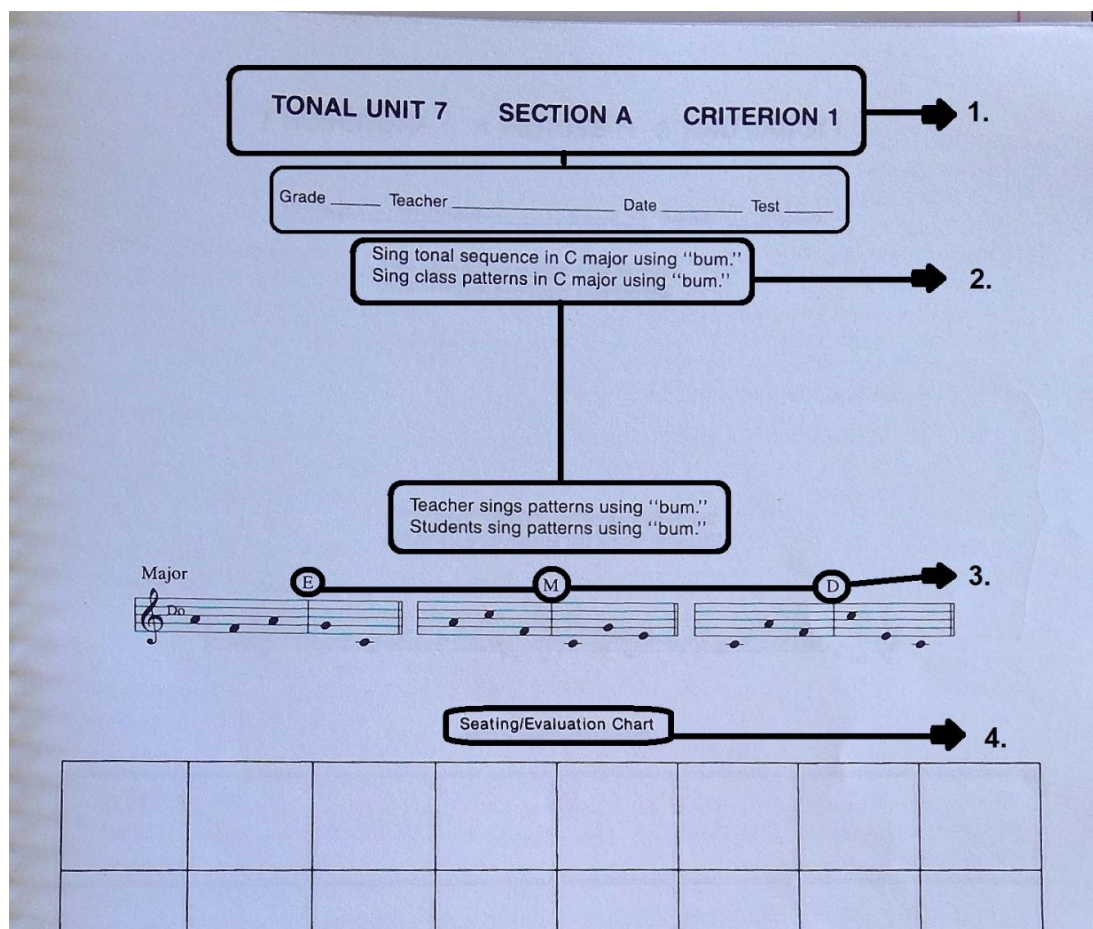
O artigo de Andy Mullen foi crucial para construir o primeiro plano com estratégias para desenvolver a 'audiação' nos alunos de saxofone em iniciação e para dar início à prática das atividades sequenciais. Todavia, a obra *Jump Right In the Music Curriculum: Reference Handbook for Using Learning Sequence Activities* de E.Gordon veio fortalecer o plano redigido e melhorar as práticas em sala de aula. O próprio autor afirma, a leitura do manual é mais propícia quando o professor já possui alguma prática nas LSA, advertindo que não se deve carregar por dar do docente a preocupação de fazer tudo corretamente na fase inicial, que irá passar por um processo de desenvolvimento de competências onde a forma mais natural de realizar as atividades de aprendizagem sequencial surgirá naturalmente. "The more you teach, experimente, and analyze the teaching process, the more adept you will become at using the material".

### **3.5.2. Edwin Gordon**

A obra *Jump Right In The Music Curriculum* apresentada nas figuras posteriores, relaciona-se com as práticas educativas em turmas de música, não em aulas individuais de instrumento, embora reforçe muita informação dada por Mullen no seu artigo explicando pormenorizadamente hábitos que o professor deve adotar, nomeadamente o método para organizar o conteúdo e registar o comportamento do aluno.

O registo do comportamento do aluno é fundamental para a avaliação e para a eficácia da aprendizagem sequencial. O autor partilha a sua folha de registo (figura 1) e explica a sua aplicação prática.

Figura 1 – Folha de registo em branco



(Gordon 2001)

#### Legenda

1. Organização do conteúdo.
2. Objetivo "Can Do" (Mullen)
3. Hierarquia dos padrões.
4. Gráfico de avaliação

O conteúdo é organizado por unidades, possuindo cada unidade pelo menos duas secções e dois a três critérios. No exemplo apresentado na figura 1 estamos em contexto tonal, na unidade sete, secção A, critério um.

A presente obra trata-se, como explica a tradução do título, de um manual de referência para aplicar as LSA. Em acréscimo, o autor tem publicado dois livros: *Jump Right In: Tonal Register Book 1*; *Jump Right In: Rhythm Register Book 1*. Comparam-se aos livros de ponto utilizados em aulas tradicionais, mas, naturalmente, modificados para utilizar no âmbito musical, pelos professores que trabalham segundo a teoria de Gordon. O livro regista todos os dados relativos a cada aluno presente em sala de aula,

nomeadamente: a organização hierárquica da aprendizagem musical, os objetivos relativos a cada aula, os padrões a serem trabalhados e o desempenho dos alunos. O autor utiliza dois livros de registo para cada contexto musical (tonal/rítmico) pois a aptidão musical dos alunos varia de um para outro. Cada unidade desenvolve uma competência (figura 2).

**Figura 2 – Organização Sequencial das Atividades de Aprendizagem Sequencial nas unidades de contexto tonal perante as competências e o contexto**

**Sequential Organization of Learning Sequence Activities in the Tonal Units in Terms of Skills and Content/Context**

**Tonal Register Book 1**

Unit	Skill	Content/Context
1	Aural/Oral	Tonic and Dominant/Major and Minor
2	Verbal Association	Tonic and Dominant/Major and Minor
3	Creativity/Improvisation-verbal	Tonic and Dominant/Major and Minor
4	Aural/Oral	Tonic and Dominant/Major and Minor
5	Verbal Association	Tonic and Dominant/Major and Minor
6	Partial Synthesis	Tonic and Dominant/Major and Minor
7	Aural/Oral	Tonic and Subdominant/Major and Minor
8	Verbal Association	Tonic and Subdominant/Major and Minor
9	Generalization-verbal	Tonic, Dominant, and Subdominant/ Major and Minor
10	Aural/Oral	Tonic, Dominant, and Subdominant/

(Gordon 2001)

O número dois da legenda da figura 1 apresenta os objetivos a realizar com os padrões selecionados para a aula, onde será aplicada a folha de registo apresentada no exemplo. O professor terá de cantar a sequencia tonal maior em 'bum' (contextualização) e cantar os padrões tonais à classe – o professor canta e os alunos repetem. Cada unidade desenvolve uma competência e segundo a figura 2 a unidade sete trabalha a discriminação auditiva/oral. Em cada unidade estão presentes a secção e o critério, tanto um como outro apresentam os objetivos pretendidos com os padrões, porém a secção explica o comportamento geral do professor e o critério mostra a sequência da atividade. O anexo 1 apresenta os critérios da secção A e B presentes na unidade um do contexto tonal.

O professor deve aplicar testes de aptidão musical na turma para saber qual a aptidão musical de cada aluno. Desta forma o professor sabe o que exigir do comportamento do aluno e avaliar o seu desenvolvimento. Em cada folha de registo é apresentado um padrão de cada categoria: fácil/easy (E); moderadamente

difícil/*moderately difficult* (M); difícil/*difficult* (D). Os alunos com baixa aptidão têm como finalidade cantar o padrão fácil, os de média aptidão deveram cantar o padrão fácil mais o moderadamente difícil e os alunos com maior aptidão deverão cantar os três padrões.

No gráfico de avaliação o nome dos alunos é anotado consoante a disposição da sala de aula. O facto de o quadro descrever a organização dos alunos na sala é um elemento facilitador para registar a avaliação dos alunos, devendo esta ser discreta. A conselho do autor o professor não deve registar o comportamento de imediato, realiza a atividade com dois ou três alunos individualmente e faz o registo quando a turma executa os padrões em simultâneo (em coro). Ocorre registo tanto quando o professor está a ensinar (*teaching mode*) como quando o aluno está a ser avaliado (*evaluation mode*), para isso é necessário o professor ouvir bem o desempenho do aluno mesmo quando canta em simultâneo com ele, considerando ainda, o facto de o aluno ser ouvido aumenta a sua confiança. Gordon partilha os seus símbolos de registo:

**Tabela 15 – Símbolos para registar o desempenho dos alunos**

	Um traço significa que o aluno realizou com sucesso a atividade quando o professor ensinou o padrão ( <i>teaching mode</i> ) o que quer dizer que quando o professor pedir ao aluno para repetir esse padrão, o aluno terá de cantar em 'modo avaliação'.
+	Dois traços simbolizam que o aluno já ouviu o padrão - " <i>Realistically, in order for pattern to become part of the audiation vocabulary, it must be both heard and performed</i> " – ou seja, cantou com sucesso o padrão a solo.

(Gordon 2001)

O professor terá ao dispor toda a informação necessária para realizar a atividade de forma prática e eficaz. Cada 'cruz' simboliza um padrão 'audiado', os alunos sinalizados com o traço por baixo do nome, são os que têm menos aptidão musical, terão de ter uma 'cruz'. Os alunos sinalizados com um traço por cima do nome, os que tem maior aptidão musical (deverão ter três "cruzes") enquanto que os alunos que não têm nenhum traço deverão conquistar duas cruzes, fazem parte dos alunos com aptidão média (figura 3). O professor muda o critério, secção ou unidade quando oitenta por cento da turma tiver atingido o objetivo.

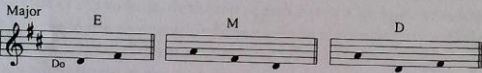
Figura 3 – Folha de registo preenchida

**TONAL UNIT 1    SECTION A    CRITERION 1**

Grade 1 Teacher Ms. Malane Date 9/01 Test PHHA

Sing tonal sequence in D major using "bum."  
Sing class patterns in D major using "bum."

Teacher sings pattern using "bum."  
Students sing only first pitch using "bum."



Seating/Evaluation Chart

<u>Rachel G.</u> 10	<u>Karen W.</u> 77	<u>Teddy K.</u> 50	<u>Sean G.</u> 22	<u>Yvonne M.</u> 43			
1	++	++	+	+1			
<u>Alec B.</u> 64	<u>Sam T.</u> 88	<u>Jessica H.</u> 43	<u>Lisa G.</u> 26	<u>Ann M.</u> 50			
++	++	+1	1	++			
<u>Fernando B.</u> 50	<u>Ben T.</u> 57	<u>Marilyn M.</u> 96	<u>Robbie G.</u> 18	<u>Kirin M.</u> 92			
+1	+1	+++	+	+++			
<u>Jenny C.</u> 31	<u>Jason J.</u> 64	<u>William M.</u> 83	<u>Brian B.</u> 50	<u>James G.</u> 7			
+	+1	+++	++	1			
<u>Chris C.</u> 57	<u>Helen P.</u> 5	<u>Robert G.</u> 50	<u>Alexis S.</u> 37	<u>Eleanor H.</u> 99			
++	1	+1	+1	+++			
<u>Jon C.</u> 22	<u>Meg M.</u> 43	<u>Tameka H.</u> 3	<u>Bobby M.</u> 71	<u>Susan J.</u> 57			
1	+	1	++	++			

Illustration 6

14

(Gordon 2001)

Gordon, na obra presente reforça os benefícios das LSA e a ideia todo-parte-todo. Fala na coordenação das atividades “tradicionais” com as LSA. explicando que quando as músicas a interpretar são escolhidas consoante os padrões dados nas LSA a qualidade da literacia musical é sacrificada. Todavia, quando os padrões da LSA são escolhidos consoante as músicas interpretadas para a performance, os padrões não seguem a sequência de acordo com o seu grau de dificuldade. Afirma, ainda, que não há necessidade de coordenar as LSA com a literacia musical da atividade de performance, é apenas necessário ter em consideração que: qualquer competência musical deve ser

ensinada nas LSA antes de ser aplicada na literacia musical em atividades de performance.

As LSA têm três tipos de aula, a aula de sequências tonais e rítmicas, a aula de padrões ou diálogo de padrões e padrões individuais.



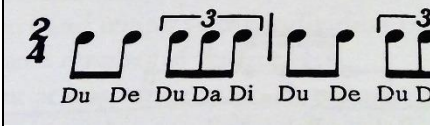
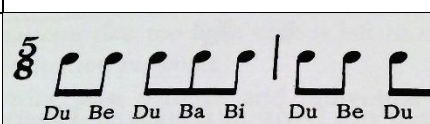
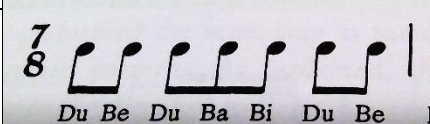
As aulas de sequências tonais ou rítmicas são dadas para estabelecer uma tonalidade ou a divisão de uma pulsação. As sequências variam consoante o critério e podem ser reforçadas sempre que necessário ao longo do critério (tabela 16 e 17).

**Tabela 16 – Sequências tonais**

Maior	Sol Lá Sol Fá Mi Ré Si Dó
Menor harmónico	Mi Fá Mi Ré Dó Si Sol Lá
Dórico	Lá Si Lá Sol Fá Mi Do Ré
Mixolídio	Ré Mi Ré Dó Si Lá Fá Sol

(Gordon 2001)

**Tabela 17 – Sequências rítmicas**

Divisão binária comum	
Divisão ternária comum	
Combinação comum de divisão binária e ternária	
Interpolação comum das duas divisões	
Interpolação não comum das duas divisões	

(Gordon 2001)

Nas aulas de diálogo de padrões, o professor improvisa alguns padrões e a turma responde ou repete, podendo executar ou não com a classe. É apenas considerado diálogo de padrões quando os alunos executam os padrões sozinhos.

A aula dos padrões individuais é base das LSA.

Como conclusão, sintetiza-se algumas estratégias a ter em consideração e acrescenta-se uns conselhos para dar padrões individuais nas LSA:

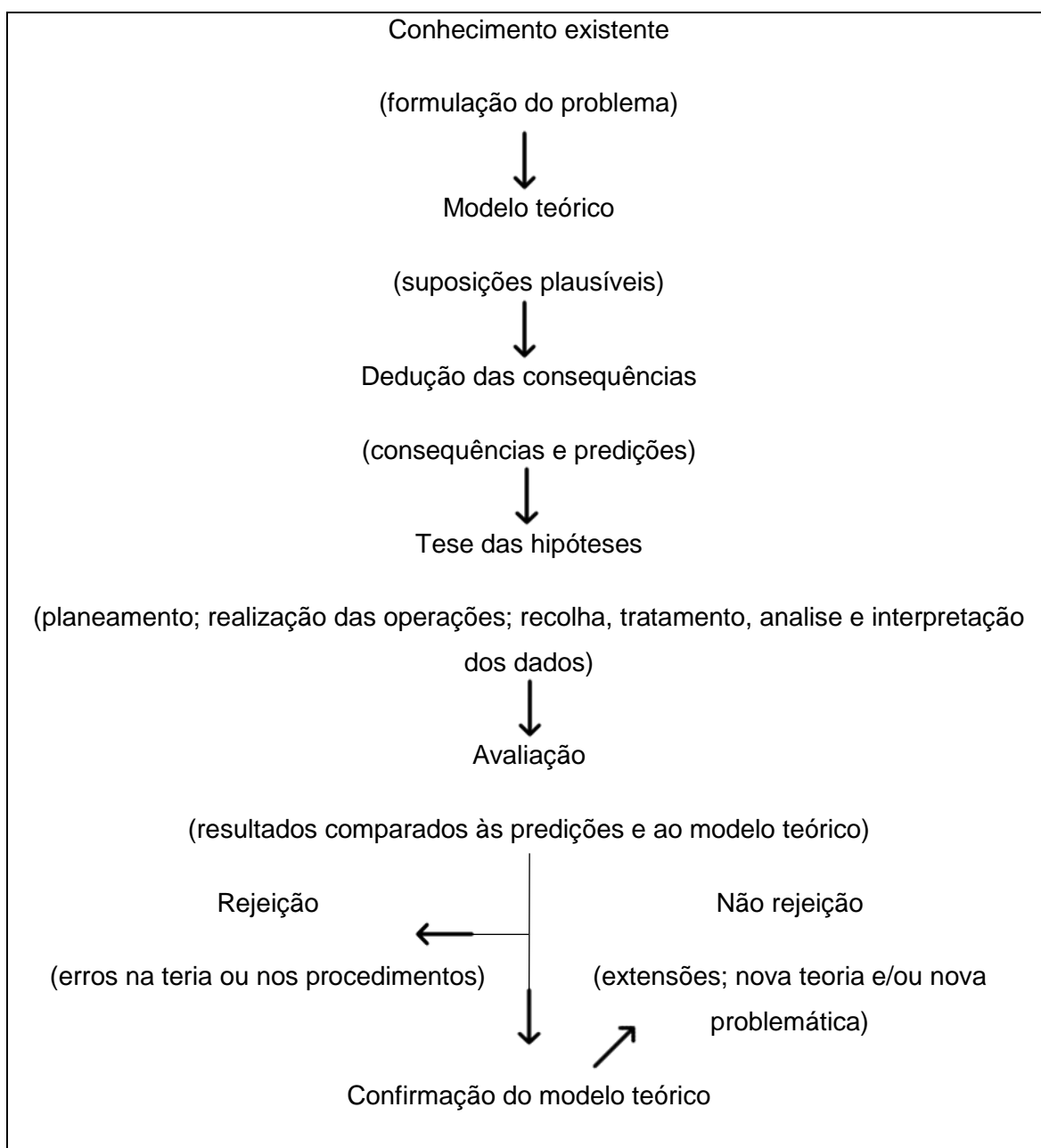
- . Não se deve dar mais do que três padrões por aula, incluindo nas aulas de diálogos dos padrões.
- . O professor nunca deve exigir ao aluno que repita o padrão já cantado corretamente.
- . A pequena pausa entre a execução do professor e a repetição do aluno é crucial para evitar a imitação, oferecendo aos alunos oportunidade de audiar.
- . Em relação aos gestos, o autor explica o uso de todo o corpo aumenta o poder de resposta do aluno, nomeadamente, as mãos, o peso do corpo e a expressão facial.
- . É necessário descobrir qual os gestos mais naturais de cada professor para que se tornem constantes.
- . As LSA procuram reduzir o discurso falado, quanto menos “fala” houver melhor.
- . Gordon aconselha o uso de um diapasão para dar a referência tonal.

#### **4. Metodologia de Investigação**

A metodologia de investigação utilizado na presente investigação é o método hipotético-dedutivo (Prodanov 2013). As investigações indutivas obtêm conclusões através da observação dos acontecimentos, considerando o exemplo: Os alunos A, B e C não fizeram os trabalhos de casa; o professor avisa que para a próxima aula irá registar quem fez os trabalhos de casa; na aula seguinte os alunos A, B e C fizerem os trabalhos de casa logo, os professores devem registar quem entrega os trabalhos de casa para que os alunos realizem os mesmos. Citando Karl Popper em Prodanov 2003, criar uma conclusão resultante da observação de uma particularidade que se verifica várias vezes, apenas cria uma conclusão provável não justificada. O método hipotético-dedutivo também é fundamentado na observação de acontecimentos, no entanto gere raciocínios dedutivos. A dedução nasce do geral para o particular, começando por estabelecer princípios, leis ou teorias consideradas verdadeiras que prevêem consequências em casos particulares com base na lógica e verificam estas consequências através de uma constatação no particular. A lógica, alicerce do raciocínio dedutivo, é explicada através de um clássico exemplo, “Todo o homem é mortal; O Pedro é homem; Logo, o Pedro é mortal” (Prodanov 2013). A lógica também se poderá aplicar no seguinte contexto: todos os músicos ‘audiam’; os alunos de saxofone de iniciação querem ser músicos; logo, os alunos de saxofone têm de ‘audiar’. O método hipotético-dedutivo inicia-se com a exposição de um problema ou lacuna do conhecimento científico, gera a formulação de uma hipótese e através de processos de inferência dedutiva testa a hipótese formulada

através da observação. A tabela 18 esclarece cada etapa sequencial do método de investigação que será aplicado, utilizando o exemplo apresentado no início da secção, o método hipotético-dedutivo seria aplicado da seguinte forma: os alunos não fazem os trabalhos de casa; o professor quer testar se o método X (aquele que defende que o registo dos trabalhos de casa por parte do professor melhora o desempenho dos alunos) efetivamente oferece resultados para todos os seus alunos; o professor testa as hipóteses, recolhe os dados e obtém uma conclusão que poderá comprovar o modelo teórico, rejeita-lo ou desenvolver novas extensões do modelo teórico.

**Tabela 18 – Etapas do método hipotético-dedutivo**



(Prodanov 2013)

Em síntese, o método hipotético-dedutivo será a metodologia aplicada aos três alunos de iniciação de saxofone da academia de música AHBVTV durante a investigação. Gordon afirma que a aprendizagem musical ocorre através dos processos similares à aprendizagem da língua materna. Geralmente, uma criança é introduzida à escrita e à leitura após cinco ou seis anos de audição, imitação, atribuição de significados às palavras e desenvolvimento de raciocínios através delas. O docente depara-se com a problemática de ter que desenvolver durante um ano letivo, o mesmo raciocínio das crianças na perspectiva musical, a competência de 'audiação' notacional aplicada à leitura e o controlo do instrumento. A investigação não pretende verificar se é possível um processo com a duração geral de cinco a seis anos possa ser resumido a um ano, sem perder qualidade, pretende sim comprovar se as práticas pedagógicas que procuram desenvolver a 'audiação' nos alunos possibilitam atingir todas as competências musicais, instrumentais e de notação musical exigidas pela academia. Por outras palavras, pretende:

- 1) verificar se o ensino-aprendizagem baseada na 'audiação' tem efeitos no desenvolvimento do domínio do instrumento e na leitura musical
- 2) verificar se os alunos adquiriram competências suficientes para participar positivamente na banda juvenil I
- 3) verificar se o desenvolvimento do desempenho do professor com base na teoria exposta contribui para a aprendizagem exigida

A investigação presente é orientada por dois planeamentos cronológicos distintos: o cronograma e o planeamento das práticas educativas. O cronograma (tabela 19) apresenta a estratégia pessoal aplicada para a realização da parte II do relatório de estágio enquanto o planeamento (tabela 20) é destinado à aplicação prática da investigação, expondo as diferentes unidades discriminadas pelos seus conteúdos. Cada unidade, inclui diferentes atividades que irão ser analisadas, avaliadas e alterados consoante o resultado do desempenho tanto do aluno como do professor. Cada atividade tem um objetivo, relativo a um conteúdo musical que é transmitido através de práticas educativas explicadas por Edwin Gordon no âmbito da audiação. No âmbito do saxofone e da atividade musical realizada no final de cada aula, as estratégias aplicadas surgem por inferência dedutiva, procurando respeitar ao máximo o fundamento teórico e os métodos pedagógicos da *Teoria e Aprendizagem Musical*.

**Tabela 19 – Cronograma da investigação**

Datas gerais	Objetivos
Outubro 2017	Fortalecer investigação; estrutura do trabalho; definição de estratégias para realização do relatório de estágio.
Novembro/Dezembro 2017	Revisão de bibliografia: leitura da obra de Edwin Gordon. Realização da pesquisa bibliográfica essencial para a criação de práticas educativas
Janeiro/fevereiro 2018	Criação de planeamento de investigação, unidades, atividades de aula. Estudar e treinar atividades de aprendizagem sequencial. Continuação da revisão bibliográfica.
Março 2018	Aplicação prática do trabalho desenvolvido. Aferições; melhorias das práticas. Continuação da revisão bibliográfica.
Abril e maio 2018	Analisar e corrigir a prática. Atualizar esquema das unidades. Iniciar redação do relatório de estágio. Continuação da revisão bibliográfica.
Junho 2018	Recolha de todos os dados. Analisar, avaliar e tratar dados recolhidos. Criar conclusões e reflexões finais. Entregar documento.

**Tabela 20 – Planeamento de investigação**

Datas	Nº de aulas em cada fase	Unidades	Conteúdos
7 a 21 março	3	1	Tonal: maior
4 abril a 2 maio	3	2	Rítmico: binário
16 a 30 maio	3	3	Tonal: menor
6 a 20 junho	3	4	Rítmico: ternário

Os resultados obtidos e desfechos conclusivos da investigação são relevantes perante a realidade descrita. Não serão aplicáveis a outros contextos. Têm em sua essência a intenção de enriquecer o conhecimento sobre a problemática, verificar possíveis soluções e inspirar futuras investigações.

A investigação compreende dados qualitativos e quantitativos. Os quantitativos encontram-se presentes nas tabelas de avaliação de cada unidade e nas respostas diretas presentes nos questionários. Os qualitativos são evidentes nas análises realizadas perante as práticas educativas e nas respostas livres do questionário. Considera-se que os dados de teor qualitativo são predominantes na investigação, sendo estes recolhidos através da observação de aulas dadas e da autoavaliação do docente antes, durante e após a aula. Citando Vianna através de Barata, é recomendável que os resultados da observação sejam complementados, por essa razão o investigador realizou um questionário ao maestro da Banda Juvenil I, que observou o desempenho dos alunos na sua integração na banda, e ao júri das Olimpíadas da Música, que observou o desempenho dos alunos na prova a solo para este pequeno concurso que a academia organiza no final de cada ano. O cruzamento dos dados relativos à análise do professor, à informação presente nas tabelas de avaliação e às respostas dadas ao questionário irá originar os resultados da investigação.

O investigador assume a responsabilidade e aceita a condição de manter uma conduta ética ao longo do projeto. Primeiramente, dedicar o tempo e empenho necessário na revisão da bibliografia alusiva à problemática, comprometendo-se a redigir um documento de sua autoria e não plagiar trabalhos de outrem. Estudar e treinar as práticas pedagógicas fora da sala de aula com o objetivo de desenvolver competências como docente que, para além de enriquecer a investigação, procuram melhorar o desempenho e a motivação do aluno. Certificar-se de que a investigação é bem-recebida por parte da instituição e dos encarregados de educação, visto que os alunos afetos são menores de idade. Por fim, partilhar com os colegas, amigos e outros professores de música as conclusões mais pertinentes da investigação.

## **5. Recolha e Análise de Dados Primários**

### **5.1. Caracterização dos alunos**

O investigador procura incluir na descrição dos alunos características do envolvimento musical onde cresceram porque, segundo Gordon (1999), é um fator determinante para o desenvolvimento da aptidão musical. As informações foram obtidas

através de entrevistas aos alunos e esclarecem o envolvimento dos encarregados de educação no incentivo à aprendizagem musical.

O aluno A tem dez anos de idade e aprendeu a tocar flauta de bisel na quarta classe da escola primária. Conheceu o saxofone graças ao artista Ricardo Branco, que é amigo dos familiares do aluno e lhe proporcionou as primeiras abordagens ao instrumento, nomeadamente cerca de três aulas dadas num período de seis meses. Os pais ofereceram-lhe o saxofone assim que o aluno mostrou interesse em aprender o instrumento. Aos oito anos o pai também comprou uma bateria e uma guitarra elétrica, mas o aluno nunca se aventurou a tocar nestes instrumentos. O aluno revela timidez e receio quando existe a possibilidade do seu desempenho ser inferior ao normal. Quando confiante, o aluno é eufórico, criativo, espontâneo e divertido. O aluno tem dificuldade em praticar sozinho em casa, explica que não gosta de tocar sozinho. Adora as aulas de música de câmara. Tem mais facilidade na aprendizagem de conteúdos ritmos.

O aluno B tem quatorze anos de idade e aprendeu a tocar flauta de bisel na quarta classe da escola primária. Em criança, a avó ensinou-o a tocar músicas simples no piano que mais tarde, por associação, começou a tocar na flauta de bisel. O pai tocava bateria e incentiva o aluno a aprender o seu instrumento, no entanto o aluno não desenvolveu nenhum gosto especial por esse instrumento. Ao longo da infância o pai ensinou-lhe a cantar algumas canções. O aluno revelou-se metódico, empenhado e exigente. Desempenhou grande parte dos desafios com sucesso, os propostos em aula e propostos para o estudo individual. Verifica-se que, muitas vezes, o seu comportamento altera-se consoante o seu desempenho – quando de sucesso o aluno fica alegre, quando de insucesso o aluno fica preocupado. Tem mais facilidade na aprendizagem de conteúdos tonais.

O aluno C tem oito anos de idade e aproximadamente desde os seis anos que ouve o irmão mais velho a tocar piano em casa. Iniciou a disciplina de música na escola primária este ano – frequenta a terceira classe do ensino primário. No ano anterior ingressou no coro infantil. A família tem o hábito de cantar em casa e quando vão de viagem. Tem um primo da parte da mãe que toca guitarra e uma prima da parte do pai que toca violino, e ambos tocam para a família quando esta se reúne. A sua avó da parte da mãe toca acordeão e sempre que o aluno a visita a avó faz questão de tocar para os netos. O aluno revelou-se tímido. É o aluno com o desempenho mais baixo da classe. Tem mais facilidade na aprendizagem dos conteúdos tonais.

## 5.2. Estratégias para desenvolver a ‘audiação’ nos alunos de saxofone em iniciação

Como referido anteriormente, a investigação divide-se em quatro fases cada uma composta por três aulas (tabela 20). Os conteúdos tonais e rítmicos foram intercalados entre cada fase. A investigação iniciou-se com o conteúdo tonal, ficando a organização do resto do projeto definida, na primeira fase será lecionado conteúdo tonal, na segunda fase rítmico, na terceira fase novamente tonal e na última fase conteúdo rítmico.

O investigador utilizou o professor Allen Mullen como guia das atividades de aprendizagem sequencial. Mullen possui um canal de youtube, referenciado na bibliografia, onde partilha como funcionam as suas atividades sequenciais e oferece conselhos aos professores que iniciam esta atividade. O desafio foi transferir o conhecimento que Allen Mullen passava acerca das suas aulas de música em turmas de quinze a vinte alunos para aulas individuais de saxofone.

O investigador após transferir o conhecimento adquirido na aprendizagem das LSA, desenvolveu estratégias para transmitir conhecimento no âmbito do domínio do instrumento. Concluindo que cada aula deveria incluir três momentos, que se mantiveram ao longo da investigação, o primeiro de ‘audiação’ (LSA que desenvolvem a audiação), o segundo de saxofone (atividades que desenvolvam o domínio do saxofone) e o último denominado de atividade musical (atividades de aprendizagem musical de conteúdos livres).

As LSA foram desenvolvidas segundo a revisão bibliográfica apresentada, por outro lado, as atividades de aprendizagem sequencial no saxofone resultaram da inferência concebida pelo conhecimento adquirido em investigação associado ao conhecimento empírico do mestrando. Considera-se que, na ‘audiação’ o conteúdo musical é dividido em tonal ou ritmo logo, o conteúdo do domínio do saxofone foi dividido em sonoridade e técnica porque é possível criar paralelismos em ambas as matérias:

A sonoridade compreende todos os elementos que contribuem para a qualidade sonora emitida pelo saxofone. “Um aluno que canta um som afinado, toca o som afinado” (Gordon 2000b). O investigador selecionou elementos que influenciam e definem a sonoridade do som (resistência, afinação, dinâmica e articulação). Foi criada uma atividade que desenvolve cada elemento, procurando que o aluno inicialmente compreenda o fenómeno sonoro antes de o executar. Na investigação os alunos trabalham a sonoridade na escala de sol maior em extensão de uma oitava.

A técnica do saxofone compreende o domínio rítmico na execução da digitação do saxofone ou na articulação, logo, a técnica trata-se da noção rítmica aplicada à execução. Na investigação foram usados a noção de pulsação e a sua subdivisão na divisão binária e ternária do tempo. O aluno ao desenvolver a 'audiação' rítmica, ao sentir interiormente o tempo, compreendendo o seu espaço, peso, fluir e o movimento, obterá melhor desempenho quando desafiado a tocar 'em tempo' (Mullen2017).

A atividade musical é o momento da aula onde o aluno aplica os conteúdos trabalhados nas atividades anteriores, tratando-se do contexto geral, o 'todo'. Consiste na prática musical de uma obra escolhida pelo professor. O pensamento que rege as escolhas feitas na seleção musical são fruto da seguinte reflexão:

A língua materna é o meio de comunicação que permite a partilha de conhecimento. É através da linguagem que nos formamos e através dela, podemos aprender outras línguas estrangeiras. Também está associada à nossa identidade que terá características culturais. Note-se que, se existe uma música da qual deve ser ensinada em iniciação musical, será a música nacional, a música 'materna'. Dar a conhecer aos alunos obras de artistas portugueses irá valorizar e transmitir a cultura nacional e, logo a seguir, enriquecer a identidade musical dos alunos.

O investigador, também escolheu obras que respeitassem o nível de desempenho musical dos alunos. Os temas escolhidos para cada aluno foram:

Aluno A – Homem do Leme, Xutos e Pontapés

Aluno B – Pica do sete, António Zambujo

Aluno C - Casa Portuguesa, Amália Rodrigues

### **5.2.1. Plano de atividades - Primeira fase (7 a 21 de março)**

A fase presente trabalha LSA de conteúdo tonal, portanto, no saxofone irá trabalhar com a sonoridade.

O investigador construiu um plano que serviu de base para a investigação no entanto ao longo do estudo este sofreu alterações a vários níveis. O investigador apresenta o plano antes de ser aplicado e descreve cada atividade, como planificada, antes destas serem aplicadas (anexo 2). A primeira aula desta fase é direcionada para a

apresentação, explicação e para exemplificar cada atividade (*teaching mode*). A segunda aula, irá verificar a evolução do aluno na execução de cada atividade, apoiar a performance e esclarecer possíveis dúvidas (*evaluation mode*). A terceira aula será a avaliação realizada através de um teste (anexo 4). O professor regista os resultados em uma tabela de aferição (anexo 3). Antes da avaliação o professor irá esclarecer qualquer dúvida em relação ao teste.

**Tabela 21 – Primeira fase: Objetivos Gerais, Objetivos Sequenciais e Atividades/Estratégias**

<b>Objetivos gerais</b>		
<b>‘Audição’/tonal</b>	<b>Saxofone/sonoridade</b>	<b>Atividade musical</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>. ‘Audar’ padrões tonais maiores com a função de tónica e dominante (I/V)</li> <li>. Fazer associação simbólica dos padrões tonais maiores com função de tónica e dominante (I/V)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Desenvolver a resistência</li> <li>. Desenvolver a noção de afinação</li> <li>. Desenvolver contraste entre as dinâmicas piano e forte</li> <li>. Desenvolver a sonoridade da articulação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Criar experiência musical</li> <li>. Incentivar a paixão pela música</li> </ul>
<b>Objetivos sequenciais</b>		
<b>‘Audição’/tonal</b>	<b>Saxofone/sonoridade</b>	<b>Atividade musical</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Identificar centro tonal</li> <li>. Entoar padrões tonais maiores com a função de tónica e dominante (I/V) com sílaba neutras</li> <li>. Entoar padrões tonais maiores com a função de tónica e dominante (I/V) com nome de notas</li> <li>. Ler música através da associação simbólica entre dos padrões tonais maiores com função de tónica e dominante (I/V) e o</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Executar notas longas durante 13 segundos no registo médio do saxofone</li> <li>. Executar escala e arpejo de sol maior mantendo a afinação através do afinador</li> <li>. Executar escala e arpejo de sol maior com diferença entre as dinâmicas (piano/forte)</li> <li>. Executar escala e arpejo de sol maior com articulação e com diferença entre as dinâmicas sem alterar a qualidade do som entre as</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Aplicar as competências dadas nas atividades anteriores</li> <li>. Aplicar os conteúdos dados nas atividades anteriores</li> </ul>

posicionamento das notas na pauta . Escrever música através da associação simbólica entre dos padrões tonais maiores com função de tónica e dominante (I/V) e o posicionamento nas notas na pauta	notas articuladas . Fazer associação simbólica dos exercícios executados com a notação musical	
<b>Atividades/estratégias</b>		
<b>‘Audiação’/tonal</b>	<b>Saxofone/sonoridade</b>	<b>Atividade musical</b>
. Contextualizar . Identificar centro tonal . ‘Audiar’/imitar com sílaba neutras . ‘Audiar’/imitar com nome de notas . Associar os símbolos musicais na leitura . Associar os símbolos musicais na escrita	. Contextualizar . ‘Audiar’/imitar a sonoridade do saxofone do professor . ‘Audiar’/imitar a sonoridade vocal do professor . Executar . Associar os símbolos musicais na leitura	. Cantar música com letra . Cantar música com sílaba neutra . Organizar a estrutura da música (parte A e parte B) . Traduzir as frases melódicas para o saxofone . Fazer associação simbólica como registo da atividade musical

### 5.2.1.1. Atividades

#### ‘Audiação’, contexto tonal

#### Contextualização

O objetivo da atividade é explicar o contexto do conteúdo que o aluno irá aprender. As LSA podem ser de contexto tonal ou o rítmico, a presente fase refere-se ao contexto tonal. O investigador desenvolve uma explicação para apresentar ao aluno: qualquer conteúdo tonal está relacionado com um centro tonal, também pode ser chamado de tónica ou de primeiro grau da escala. Exemplifica, cantando uma melodia, acompanhado da harmonia, no fim mostra qual o centro tonal da canção. Depois repete o a interpretação cantada da mesma canção, desta vez em modo menor, acompanhado

com a harmonia, no fim mostra qual o centro tonal, o mesmo neste caso. Completa a sua explicação falando sobre tonalidade: a tonalidade é definida pela organização dos sons na escala, nomeadamente a posição dos meios tons que criam sonoridades que caracterizam cada escala, dentro da tonalidade maior temos padrões com funções de tónica e padrões com funções da dominante, a tónica é o centro tonal e os seus padrões incluem notas do arpejo da tónica (I/III/V; dó/mi/sol), a dominante, é o quinto grau da escala e padrões da dominante utilizam as notas do seu arpejo (I/III/V; sol/si/ré) mais o sétimo grau (VII; fá). Ainda, acrescenta a informação de que nas próximas três aulas irá ser dado a tonalidade maior.

### **Identificar centro tonal**

Esta atividade apenas é realizada em contexto tonal. O investigador explica que o aluno terá de entoar o centro tonal da tonalidade maior como resposta aos padrões tonais com função de tónica e dominante dados pelo professor. O centro tonal será entoado com a sílaba neutra – ‘bum’. Antes do exercício iniciar, o investigador esclarece cada etapa da atividade, nomeadamente que irá entoar padrões da tónica e da dominante com sílaba neutra - ‘bum’, o som segue-se de uma pausa e, de seguida, executa um gesto para o aluno respirar com ele e entoar o centro tonal.

### **‘Audiar’/imitar com sílaba neutras, contexto tonal**

O aluno terá de imitar os padrões tonais dados pelo professor com a sílaba neutra -‘bah’. Antes do exercício começar o professor explica que irá entoar padrões maiores com a função de tónica ou dominante com a sílaba neutra e o aluno terá de entoar o mesmo padrão, após respirar em simultâneo com o professor.

### **‘Audiar’/imitar com nome de notas, contexto tonal**

O aluno terá de imitar os padrões tonais dados pelo professor com o nome das notas. A atividade atua da mesma forma que a anterior.

### **Associar os símbolos musicais na escrita, contexto tonal**

O aluno escreve na pauta musical os padrões tonais com nome de notas dados pelo professor. Nesta atividade o professor irá entoar os mesmos padrões do exercício anterior. A primeira aula, o aluno, após o professor entoar o padrão tonal com nome de notas, irá fazer a associação simbólica desenhando uma bola pintada no posicionamento das notas na pauta musical com o auxílio de legenda (figura 4). Na segunda aula, o processo será o mesmo, mas sem o auxílio da escala legendada. Na terceira aula, a

avaliação, o professor irá selecionar três padrões, os mesmos que foram avaliados nos exercícios anteriores e aferir as competências.

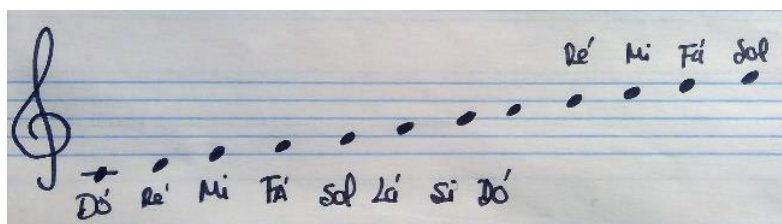


Figura 4 – Legenda para associação simbólica, contexto tonal

### **Associar os símbolos musicais na leitura, contexto tonal**

O aluno lê padrões tonais escritos numa pauta musical, estes já foram entoados e são entregues numa folha pautada. O professor irá explicar antes de iniciar o exercício qual o processo, objetivo e como o aluno deverá reagir. Na primeira aula, o professor irá entoar, um a um, respirar e repetir com o aluno. Na segunda aula, o professor irá esclarecer dúvidas e apoiar o aluno. A terceira aula o aluno será avaliado. O professor irá selecionar três padrões tonais e aferir a competência do aluno.

### **Saxofone, sonoridade**

#### **Contextualizar**

O investigador explica ao aluno o contexto das atividades. A explicação esclarece que o domínio do saxofone vai ser desenvolvido a nível sonoro e rítmico. A sonoridade é fruto da interação entre a posição da boca na boquilha (colocação) e o modo como utilizamos a respiração (respiração abdominal), ter consciência da respiração é fundamental para conseguir desenvolver o domínio da sonoridade. O objetivo neste contexto é procurar qualidade sonora do instrumento. Em aula serão desenvolvidas as competências associadas à resistência, afinação, dinâmica e articulação. Por outro lado, a técnica desenvolve a execução da digitação do saxofone de forma rítmica e mantendo uma postura corporal de conforto. O objetivo neste contexto é desenvolver a noção rítmica na execução técnica e na articulação do saxofone. As atividades sequencias do domínio do saxofone serão divididas em paralelo com as LSA da audição, sendo nesta fase desenvolvido a sonoridade da escala de sol maior com a extensão de uma oitava.

#### **Resistência**

Executar notas longas com a duração de 13 segundos, utilizando a escala e arpejo de sol maior, uma oitava. Na primeira aula o professor ensina o exercício, após explicar a dinâmica e o objetivo, executa-o. O exemplo do professor deve mostrar o resultado que o aluno procura atingir assim como uma referência de qualidade sonora, o aluno deve 'audiar'/imitar a sonoridade do saxofone do professor. O professor deve alertar o aluno da necessidade de executar o exercício em casa para poder desenvolver a resistência, se necessário, poderá ajudar o aluno a planejar o seu horário. A avaliação consiste na execução de três notas diferentes, escolhidas pelo professor, do registo médio que serão prolongadas durante o período estipulado. Ainda, o aluno terá de ler as notas selecionadas pelo professor.

### **Afinação**

Executar a escala e o arpejo de sol maior, uma oitava com o auxílio do afinador para corrigir a afinação de cada nota. Respirar de duas em duas notas ou de quatro em quatro notas. Na primeira aula o professor ensina o exercício, após explicar o funcionamento e o seu objetivo executa-o. Novamente, o exemplo do professor deve mostrar o resultado que o aluno procura atingir assim como uma referência de qualidade sonora. A avaliação consiste na execução afinada de três notas diferentes, escolhidas pelo professor, do registo médio. O aluno terá de ler as notas selecionadas pelo professor.

### **Dinâmicas**

Executar a escala e o arpejo de sol maior na extensão de uma oitava com a dinâmica forte e piano. A dinâmica alterna consoante a direção da escala, a ascendente ou a descender, por exemplo: forte/ascendente, piano/descendente; piano/ascendente, piano/descendente; forte/ascendente, piano/descendente. Na primeira aula o professor ensina o exercício, após explicar o funcionamento e o seu objetivo executa-o. Na avaliação, o professor irá selecionar um dos exercícios aplicados à escala ou ao arpejo de sol maior, uma oitava, e irá apresentar estes escritos uma partitura (anexo 4). O aluno terá de conseguir fazer a associação simbólica dos exercícios selecionadas pelo professor.

### **Articulação**

Executar a escala e o arpejo de sol maior numa dinâmica confortável repetindo quatro vezes cada nota. A atividade repete-se com as dinâmicas dadas: piano/ascendente, forte/descendente; forte/ascendente, piano/descendente;

piano/ascendente, piano/descendente; forte/ascendente, piano/descendente. Na avaliação, o professor irá selecionar um dos exercícios aplicados à escala ou ao arpejo de sol maior, uma oitava e irá apresentá-los escritos uma partitura (anexo 4). O aluno terá de fazer a associação simbólica dos exercícios e executar a articulação com a dinâmica correspondente sem alterar a qualidade do som entre as notas articuladas.

### **Atividade musical**

#### **Contextualizar**

Contextualizar o autor português e a sua obra. A importância que teve para a música portuguesa, dar outras referências importantes de conhecer da sua obra

#### **Cantar música com a letra**

Cantar a letra da música acompanhada por instrumento harmónico todos pelo professor. A atividade terá o objetivo que criar a ideia do 'todo' da música.

#### **Cantar música com sílaba neutra**

Cantar a melodia da música com a sílaba neutra: 'bah'. Tal como na atividade de 'audiação' em contexto tonal. Tem como objetivo despertar no aluno a consciência de que a melodia, a altura das notas, é independente da letra da música.

#### **Organizar a estrutura da música (parte A e parte B)**

Organizar a canção por partes de forma selecionar uma parte a ser trabalhada na aula. De modo geral os temas presentes irão ser divididos em duas grandes partes. A parte A, o desenvolvimento da canção, e a parte B, o refrão.

#### **Traduzir as frases melódicas para o saxofone**

O professor faz a mesma atividade na 'audiação' mas aplicada à atividade musical. Seleciona uma parte da melodia, canta-a com sílabas neutras, respira e o aluno repete. Quando o aluno canta corretamente o excerto, mostrar qual a primeira ou primeiras notas da melodia e deixar o aluno descobrir as restantes. Caso o aluno tenha dificuldade em entoar a melodia ou descobrir as notas o professor irá auxiliar. O mesmo processo irá acontecer com todas as frases da parte selecionada. Após a tradução de todas as frases melódicas para o saxofone o aluno irá executá-las umas seguidas às outras. No final irá criar o 'todo' da parte selecionada.

## **Fazer associação simbólica como registo da atividade musical**

Como trabalho de casa o aluno irá escrever na partitura a linha melódica. O professor alerta para não deixar passar muito tempo após a aula, pois quanto mais tempo passar mais difícil será recordar o que foi desenvolvido em aula.

### **5.2.1.2. Aplicação prática do plano de atividades - Descrição e análise**

Na aplicação prática das atividades moldam-se aos fatores condicionantes da aula, nomeadamente as características do aluno, a qualidade do material do aluno, a sua capacidade física, o seu estado emocional e, naturalmente, ao estado emocional do professor.

#### **‘Audiação’, contexto tonal**

##### **Contextualização – Descrição e análise**

A contextualização foi uma atividade demasiado predominante nas aulas da primeira fase. A *Teoria de Aprendizagem Musical* explica que uma aula de música deve ser maioritariamente com prática, verificou-se que o investigador utilizou demasiado tempo a teorizar a prática em aula através das explicações.

No plano de atividades proposto pelo investigador a aula é dividida em três partes onde cada contextualização tem a duração de dois a três minutos. Na prática, o investigador verificou que não foi possível respeitar o plano, o período de contextualização, em algumas atividades, chega a ser maior do que o tempo previsto para a própria atividade. Ainda, as explicações dadas falaram sobre informação muito avançada para o nível de compreensão musical do aluno, nomeadamente os arpejos com funções de tónica e dominante. Nota-se que, os alunos mal sabiam o que era um arpejo.

Os alunos A e C, os mais novos, esforçavam-se para compreender tudo o que o investigador explicara, perdendo-se muito o tempo em explicações que podiam/deviam ser substituídas por exemplos musicais. O aluno B como é mais velho e tem mais conhecimento teórico, a atividade acontecia mais rapidamente e, conseqüentemente, a aula torna-se mais fluída.

Ao longo do primeiro período, o investigador verifica que o tempo desta atividade tem tendência a reduzir, no entanto não chega a atingir o tempo ideal defendido por Gordon.

### **Identificar centro tonal; 'Audar'/imitar com sílabas neutras; 'Audar'/imitar com nome de notas – Descrição e análise**

As atividades foram uma experiência muito enriquecedora para o investigador, sendo um dos principais desafios manter os gestores e as direções claras para a melhor resposta dos alunos. De modo geral os alunos responderam ao desafio na sua totalidade, no entanto é de notar falhas na realização da atividade. Primeiramente, o investigador selecionou vinte padrões tonais, dez com função de tónica e dez com a função de dominante. Para além de ser demasiado conteúdo para se dar numa aula, o investigador por vezes, a meio da atividade, esquecera-se dos padrões que selecionou e teve que recorrer à partitura. Por utilizar demasiados padrões, o investigador incentiva a imitação não a audição. No entanto, a imitação é o primeiro processo para a realização da 'audição' por isso, conclui-se que, pelo menos, sustentou os objetivos pedagógicos procurados.

### **Associar os símbolos musicais na escrita; Associar os símbolos musicais na leitura – Descrição e análise**

As atividades foram a introdução dos alunos à leitura e à escrita. Todos os alunos participantes realizaram a atividade de escrita com sucesso. Quanto à leitura dos padrões escritos na partitura, apenas o aluno B conseguiu cantar o primeiro padrão selecionado pelo professor na aula de avaliação. Os alunos tiveram dificuldade em ler os padrões sem que o professor cantasse primeiro. Todos os alunos conseguiram cantar os padrões selecionados depois do professor os ler.

### **Saxofone, sonoridade**

#### **Contextualizar – Descrição e análise**

A teorização excessiva do conteúdo pode retirar o interesse prático. O aluno não explora as hipóteses através da curiosidade, ao invés disso, o aluno procura resultados teorizados (Mckeown 2014). A análise realizada na contextualização das LSA é aplicável a este âmbito. O professor deveria recorrer com mais frequência a um exemplo musical para apresentar as atividades, em vez da explicação.

#### **Resistência – Descrição e análise**

Na primeira aula, o aluno B atingiu o objetivo, o aluno C prolongava a nota por cinco segundos, ou seja, nem metade do objetivo, o aluno A prolongava a nota durante nove/dez segundos, esforçava-se para chegar aos treze.

No final o aluno A e B conseguiram executar todas as notas longas na duração pretendida. O aluno C executou em média doze segundos, as notas mais graves não atingiram o objetivo, mas de todos os alunos foi quem teve a maior margem de evolução. Verificou-se que para haver uma boa avaliação da atividade o professor deveria marcar o tempo médio que cada aluno aguentava na prolongação de uma nota na primeira aula. Na última aula, media novamente o tempo médio e avaliava com base na margem de evolução. A atividade é influenciada por vários fatores nomeadamente o material com que ele toca, a nota escolhida, o tamanho e a condição física do aluno, sendo recebida pelos alunos de diferentes formas: o aluno A ficou motivado com o objetivo; o aluno B não teve qualquer desafio; o aluno C inicialmente desanimou porque o desafio era exigia demais do seu desempenho, nesta situação, o investigador na aula diminui o desafio para 10 segundos, o aluno na segunda aula atingiu esse objetivo e na aula de avaliação o aluno conseguiu prolongar quase todas as notas por treze segundos.

#### **Afinação – Descrição e análise**

Os alunos tiveram dificuldade na aplicação prática desta atividade. A primeira nota, era afinada alterando a posição da boquilha no saxofone, depois, de modo geral, quando o aluno se deparava com uma nota muito desafinada, tinha dificuldade em afinar.

Analisando a prática educativa, o aluno para afinar uma nota através do afinador terá de alterar a posição da boca na boquilha, é uma competência da qual o professor não teorizou. Além do mais, não é necessária para atingir os objetivos da pesquisa. Alterar o som consoante um gráfico sem ter uma referência sonora são práticas que não desenvolvem a ‘audiação’ e desenvolver a ‘audiação’ irá permitir que o aluno consiga tocar afinado. Trabalhar a afinação na execução do saxofone será eficaz quando há um som de referência.

#### **Dinâmicas e Articulação – Descrição e análise**

O investigador tinha a tendência de explicar o exercício ou esclarecer dúvidas ao aluno e depois pedia para ele executar, mas, o aluno tinha melhor desempenho após o professor exemplificar no seu instrumento. O investigador analisa e conclui que poderia/deveria utilizar a mesma estratégia aplicada nas LSA, ou seja, o professor executa, respira, e o aluno repete. Na primeira repetição o professor executa em simultâneo, se necessário, na segunda, se necessário, apoia o aluno tocando mais piano do que ele, verificando se já executa a atividade com sucesso a solo e na terceira vez deixar o aluno executar sozinho.

Verifica-se dificuldades de desempenho relativas à atividade da articulação nos alunos A e C porque tinham dificuldade em controlar a competência, emitindo por vezes um guincho juntamente com a articulação da nota. O professor, nesta situação, exemplificava a sonoridade pretendida e praticava em conjunto com os alunos. Na aula de avaliação os alunos conseguiram atingir os objetivos na articulação, verificando-se que a estratégia utilizada pelo professor ofereceu uma aprendizagem eficaz aos alunos.

### **Atividade musical – Descrição e análise**

Durante a primeira fase, o aluno B foi o único que realizou atividades musicais. O aluno B pediu ao professor para alterar a canção, escolhendo a canção Amar pelos Dois de Salvador Sobral em vez da Casa Portuguesa de Amália Rodrigues. O professor aceitou a sugestão do aluno. Em aula, o professor apresentou o seu conhecimento acerca da canção que iriam trabalhar, depois, ambos cantaram toda a canção acompanhados do piano. O aluno aprendeu a primeira frase da melodia. Verifica-se que o aluno fica motivado para executar a melodia tal como a canta.

#### **5.2.1.3. Reflexão e Alterações do plano de atividades**

A realização de um plano de aula é uma prática boa para o desenvolvimento pedagógico, permitindo refletir acerca do desempenho do aluno, do desempenho do professor e das práticas educativas. Graças ao plano de aula traçado é possível verificar condutas menos boas da parte do professor.

As explicações extensas consumiram tempo demais de aula, talvez a razão pela qual o momento de atividade musical não ter sido realizado por todos os alunos, em todas as aulas.

Perante a primeira experiência do professor com as LSA, os alunos, informados da condição, mantiveram um comportamento cooperante, ajudando o professor a desenvolver a competência. O investigador considera ter sido uma experiência muito positiva para o seu desenvolvimento e deteta algumas condutas que dificultaram a aprendizagem dos alunos, nomeadamente:

- Excesso de padrões tonais;
- Excesso de atividades relativas à audição;
- Excesso de tempo debruçado na atividade;

- Falta de domínio dos gestos relativos à atividade por parte do professor.

Gordon (2001) explica que no máximo utiliza-se três padrões tonais por aula e, após a leitura de sua obra, *Jump Right In The Music Curriculum* o investigador conclui que estes três padrões são aplicados em apenas uma atividade. Os três padrões são repetidos aula após aula por atividades diferentes até o professor comprovar que os alunos 'audiaram' os padrões. Considerando que o investigador utilizou vinte padrões, cada um aplicado a cinco atividades diferentes, confirma-se que, para além de incentivar a imitação nos alunos, exagera o número o padrões dados assim como as atividades em que foram aplicados, concluindo assim, que tudo isso contribui-o para que as atividades no âmbito da 'audiação' excedessem o tempo planeado. No entanto, o investigador considera o seguinte fator, a obra de Gordon é direcionada para turmas de iniciação musical, com cerca de quinze a vinte alunos, e os objetivos do programa de Gordon são diferentes dos exigidos pela investigação, por isso, conclui-se que, sem dúvida, o investigador estava a apressar a aprendizagem dos alunos mas, visto que estão em aulas individuais, conseguem trabalhar pelo menos três padrão em várias atividades de 'audiação' por aula.

A experiência irá oferecer prática para combater a falta de domínio dos gestos aplicados à atividade, sendo essencial para consolidar os gestos de direção musical, tornando-os pessoais e cada vez mais expressivos. Ainda, verifica que a experiência é uma oportunidade para o professor desenvolver as suas práticas consoante as pedagogias que defende, observando que o investigador compreendia e defendia uma aula de música maioritariamente prática, todavia, em contexto de aula não lhe é natural essa conduta. A teoria é naturalmente diferente da prática por isso o investigador, sem intenção, torna a aula demasiado teórica. Conclui-se que para desenvolver práticas educativas o professor não deve apenas adquirir conhecimento teórico, mas desenvolvê-lo na sua prática. A conduta de professor deve ser analisada, avaliada e estudada para verificar se tudo o que defende na teoria é aplicado na sua prática.

A avaliação realizada nesta fase, não foi de encontro à teoria defendida. Na atividade de resistência e o anexo 5, que apresenta as tabelas de aferição preenchidas após o teste de avaliação, comprovam como foi um modelo de avaliação que não considera o processo de desenvolvimento dos alunos. Por essa razão, o investigador altera os métodos de avaliação, deixa de existir um teste para se utilizar uma folha de registo onde é anotado a evolução do aluno em cada atividade relativa a cada conteúdo. O investigador baseia-se na obra de Gordon, *Jump Right In The Music Curriculum*, para criar uma estratégia de registo que seja eficaz e rápida.

As alterações do plano de atividades também compreendem a seleção de apenas seis padrões rítmicos: dois fáceis; dois moderadamente difíceis; dois difíceis. O investigador aplica a mesma lógica no âmbito do saxofone, hierarquiza os conteúdos: fácil (escala de sol maior, uma oitava e escala de mi menor harmónica, uma oitava); moderadamente difícil (arpejo de sol maior, uma oitava e arpejo de mi menor harmónico uma oitava); difícil (escala de mi menor harmónica, duas oitavas e arpejo de mi menor harmónico, duas oitavas).

O investigador para melhorar o desempenho em relação às contextualizações, procurou fazê-la com elementos musicais, retirar ao máximo a explicação, a teorização e tornar a aula de música o mais prática possível.

As atividades relativas à sonoridade como: a resistência e afinação após a análise verifica-se que não são benéficas para o programa. A atividade de resistência para efeitos de investigação não trabalha diretamente competências da audição assim como a atividade de afinação, o aluno irá tocar afinado se audiar o que pretende tocar.

### **5.2.2. Plano de atividades - Segunda fase (18 de abril a 2 de maio)**

A leitura da obra *Jump Right In To The Musical Curriculum* foi crucial para detetar erros e reconstruir as estratégias. As alterações efetuadas verificam-se essencialmente no modelo de organização dos conteúdos, no modo como o professor realiza a avaliação e na substituição das fases por unidades com secções A (tonal) e B (rítmica). A investigação integra duas unidades cada uma com a secção A e B. A presente fase corresponde à primeira unidade, Unidade 1, na secção B, por ser de contexto rítmico.

#### **5.2.2.1. Unidade 1, secção B - Plano de atividades**




##### **‘Audição’, contexto rítmico**

##### **Identificar pulsação e subdivisão do tempo**

Esta atividade é realizada em contexto rítmico. O aluno terá que produzir a pulsação da música (macro tempo) e a sua subdivisão (micro tempo). O professor coloca uma música, uma batida em aula, utilizando, normalmente, um sample do sintetizador que está na sala. Exemplifica os batimentos com os calcanhares contra o chão na pulsação da música e explica que a pulsação é o tempo principal, é a base da dança, o que também pode ser chamado de macro tempo. O aluno repete o movimento. O segundo exercício é através de palmas que produzem a subdivisão da pulsação. O aluno, após o exemplo e a explicação do professor executa a pulsação e a subdivisão do tempo

em simultâneo. O professor irá incluir um terceiro movimento, chamado fluir, onde o aluno irá livremente movimentar os braços no espaço. A atividade será alternar os três movimentos ao longo da música. O professor em cada aula avalia desempenho do aluno perante uma divisão binária ou ternária do tempo, registrando o mesmo através dos símbolos apresentada na figura 5. A avaliação ocorre na folha de registros presente no anexo 6.

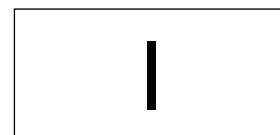
**Figura 5 – Legenda de registo: contextualização.**

Atividades	Símbolos		
Contextualização: Intercalar entre pulsação, subdivisão e fluir do tempo (binário/ternário)	Tem muita dificuldade 	Mostra insegurança 	Realiza a atividade com sucesso 

**‘Audiar’/imitar com sílabas neutras, contexto rítmico**

O aluno terá de imitar os padrões rítmicos dados pelo professor com a sílaba neutra - ‘tah’. O professor explica que irá dar ritmos de divisão binária. O registo do sucesso do aluno na atividade é feito através do símbolo presente na figura 6.

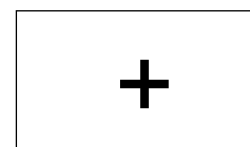
**Figura 6 – Legenda de registo: audiar/imitar com sílabas neutras.**



**‘Audiar’/imitar com nome de notas, contexto rítmico**

O aluno terá de imitar os padrões rítmicos das pelo professor com as sílabas neutras ‘Du’ para o tempo forte e ‘De’ para a subdivisão do tempo. As sílabas rítmicas ajudam a estruturar as funções do ritmo, o tempo forte, a pulsação, é representada pela sílaba ‘Du’ e o tempo fraco, a subdivisão é representada pela sílaba ‘De’. Antes de iniciar o exercício o professor explica a associação das sílabas. O registo do sucesso do aluno na atividade é feito através do símbolo presente na figura 7.

**Figura 7 – Legenda de registo: audiar/imitar com nome de notas.**



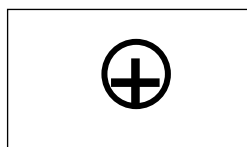
### **Associar os símbolos musicais na escrita, contexto rítmico**

O aluno escreve numa folha as figuras rítmicas dadas pelo professor através dos padrões rítmicos produzidos com sílabas neutras 'Du' para o tempo forte e 'De' para a subdivisão do tempo. Nesta atividade o professor irá produzir os mesmos padrões do exercício anterior e dá uma legenda (figura 8) para auxiliar o aluno. O professor regista o desempenho do aluno na folha de registo através do símbolo apresentado na figura 9.

**Figura 8 – Legenda para associação simbólica, contexto rítmico.**



**Figura 9 – Legenda de registo: associar os símbolos na escrita.**



### **Saxofone, técnica**

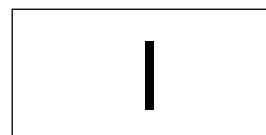
#### **Contextualizar**

As LSA realizadas no início da aula fazem a contextualização para as atividades irão acontecer neste âmbito.

#### **Desenvolvimento da noção rítmica na técnica – Pulsação sem articulação**

O objetivo da atividade é a execução de cada nota da escala/arpejo na pulsação estabelecida, mantendo um tempo estável. O professor estabelece uma pulsação. Para explicar a atividade, inicialmente exemplifica o exercício. O aluno repete. O professor regista o desempenho do aluno na folha de registo (anexo 6) através do símbolo apresentado na figura 10. Quando o aluno atingir o objetivo pretendido avança para o objetivo sequencial seguinte.

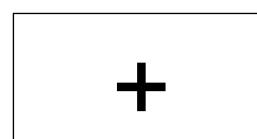
**Figura 10 – Legenda de registo: pulsação sem articulação.**



#### **Desenvolvimento da noção rítmica na técnica – Pulsação com articulação**

O objetivo da atividade é a execução de cada nota da escala/arpejo com uma articulação na pulsação estabelecida, mantendo o tempo estável. Mantem-se a pulsação usada no exercício anterior. Para explicar a atividade, inicialmente o professor exemplifica o exercício. O aluno repete. O professor regista o desempenho do aluno

**Figura 11 – Legenda de registo: pulsação com articulação.**

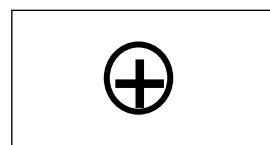


na folha de registo (anexo 6) através do símbolo apresentado na figura 11. Quando o aluno atingir o objetivo pretendido avança para o objetivo sequencial seguinte.

### **Desenvolvimento da noção rítmica na técnica – Subdivisão binária com articulação**

O objetivo da atividade é a execução da articulação em cada nota da escala/arpejo correspondente à subdivisão binária do tempo. A pulsação mantém-se a mesma do exercício anterior. Para explicar a atividade, o professor exemplifica o exercício. O aluno repete. O professor regista o desempenho do aluno na folha de registo (anexo 6) através do símbolo apresentado na figura 12. Quando o aluno atingir o objetivo pretendido avança para o objetivo sequencial seguinte.

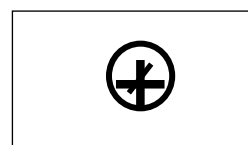
**Figura 12 – Legenda de registo: Subdivisão binária com articulação.**



### **Desenvolvimento da noção rítmica na técnica – Subdivisão sem articulação**

O objetivo da atividade é a execução da digitação de cada nota da escala/arpejo na subdivisão binária do tempo. A pulsação é a mesma do exercício anterior. Para explicar a atividade, o professor exemplifica. O aluno repete. O professor regista o desempenho do aluno na folha de registo (anexo 6) através do símbolo apresentado na figura 13. Quando o aluno atingir o objetivo pretendido avança para o objetivo sequencial seguinte.

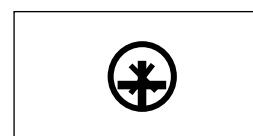
**Figura 13 – Legenda de registo: Subdivisão sem articulação.**



### **Desenvolvimento da noção rítmica na técnica – Subdivisão com articulação**

O objetivo da atividade é a execução da articulação e da digitação de cada nota da escala/arpejo na subdivisão binária do tempo. A pulsação é a mesma do exercício anterior. Para explicar a atividade, o professor exemplifica. O aluno repete. O professor regista o desempenho do aluno na folha de registo (anexo 6) através do símbolo apresentado na figura 13. Quando o aluno atingir o objetivo pretendido avança para o objetivo sequencial seguinte.

**Figura 14 – Legenda de registo: Subdivisão com articulação.**



### **5.2.2.2. Aplicação prática do plano de atividades - Descrição e análise**

O saxofone do aluno A caiu ao chão antes de iniciar a presente fase, durante o período de investigação o saxofone esteve em reparação e por esse motivo faltou às

aulas. O aluno B faltou à aula de 21 de abril, a aula foi lecionada a um sábado porque a quarta feira (o dia usual da aula de saxofone) seria feriado, 25 de abril, o aluno tinha outras atividades. O aluno C faltou à aula de 2 de maio por doença.

No anexo 7 apresenta as folhas de registo preenchidas relativas ao aluno B e C que foram utilizadas como planos de aula. Graças à folha de registo é possível verificar as atividades realizadas em aula relativas à ‘audiação’ e ao saxofone.

A organização das folhas não favoreceu uma utilização prática porque a página relativa à legenda estava separada das tabelas de avaliação, quando o professor não se lembrava de um símbolo, a aula parava para este poder registar a atividade. Além disso, as folhas estavam organizadas por contextos (‘audiação’ ou saxofone) e não por alunos, dificultando a dinâmica da aula, sempre que o contexto mudava o professor tinha de alterar a folha de registo. Se tivesse organizado por alunos o professor teria o mesmo grupo de folhas para cada aula.

#### **‘Audiação’, contexto rítmico – Descrição e análise da atividade**

O investigador verificou mais facilidade em lecionar em contexto rítmico. As LSA fluíram mais naturalmente, introduzindo até, momentos de improvisação. O investigador melhorou no que toca à dinâmica da atividade, cumprindo em média 15 minutos de aula. Verificou-se que era mais predominante o conteúdo musical do que as explicações/correções teóricas, concluindo-se que a preocupação na correção deste fator aliado à experiência prática adquirida pelo investigador possibilitaram um melhor desempenho.

Os resultados apresentados no anexo 7, mostram que o aluno B tem a ‘audiação’ no contexto rítmico mais desenvolvida que o aluno C. O aluno B na primeira aula do âmbito rítmico atingiu todos os objetivos relativos aos conteúdos dados pelo professor, o aluno reproduziu a solo e escreveu todos os padrões, mostrando que compreende a sensação de pulsação e subdivisão do tempo. O professor na aula seguinte seleciona novos padrões, introduzindo a pausa. Verifica-se que na contextualização o aluno identifica a pulsação e a subdivisão e perante os novos padrões o aluno reproduz o seu som com sucesso, no entanto não consegue decifrar a sua escrita. O aluno C mostra dificuldade de coordenação entre a pulsação e a subdivisão do tempo quando alternado entre a divisão binário e ternária do tempo. Na primeira aula observa-se uma evolução na atividade, o aluno consegue reproduzir em sílabas neutras todos os padrões, em sílabas tonais, quatro de seis padrões e na escrita um padrão, sendo esse assinalado como um padrão difícil. Na aula seguinte, apesar do aluno ainda mostrar dificuldades na

sensação de pulsação e subdivisão do tempo conseguiu escrever cinco de seis padrões, sendo que o único que não escreveu corretamente foi o primeiro, assinalado como um padrão fácil. O investigador analisa e considera que o aluno C tem um período mais longo para a compreensão da dinâmica da atividade logo, o aluno necessita de praticar o exercício algumas vezes para compreender como se processa, para depois poder se focar somente na sua 'audiação'. O desempenho, de ambos os alunos, indicada uma evolução na compreensão auditiva dos conteúdos musicais.

Após a análise, verifica-se que o sistema de registo possibilita uma avaliação mais clara do processo de aprendizagem de cada aluno.

### **Saxofone, técnica – Descrição e análise das atividades**

A atividade foi muito produtiva para os alunos, a contextualização realizada nas LSA da 'audiação' permitiu que os alunos desenvolvessem a sensação de pulsação e subdivisão do tempo e a aplicassem na execução do saxofone. O investigador observa que essa preocupação melhorara a emissão do som e a postura no geral ao executar o instrumento. Ao aplicar o plano de atividades verifica-se que o mais correto e prático será considerar todos os exercícios como uma atividade com vários objetivos sequenciais.

Os resultados apresentados no anexo 7 mostram que o aluno B na primeira aula aprendeu três novos conteúdos (*teaching mode*), sendo que, na prática executou quatro conteúdos onde atingiu cinco objetivos sequenciais. Na aula seguinte, executou os objetivos sequenciais apenas na escala de sol maior e no arpejo. O aluno estava empolgado para realizar atividades musicais, aprender a melodia da canção que escolha. O professor optou por passar à atividade musical e utilizar o âmbito da técnica do saxofone como contextualização tonal da obra a ser trabalhada. Os conteúdos da LSA da 'audiação' na segunda aula, também foram selecionados em consonância com a música a ser aprendida na atividade musical.

O aluno C na primeira aula, que ocorreu em simultâneo com o aluno B, executou os objetivos sequenciais todos da atividade. Na segunda aula, o aluno apenas executou os objetivos referente à pulsação. O investigador observa que o aluno compreende a sensação de subdivisão binária, no entanto a sua destreza física impede-o de a executar. Observa-se que, quando o aluno executou a atividade com o aluno B realizou-a na totalidade, a execução da atividade em conjunto melhorou de imediatamente o desempenho do aluno principalmente porque este partilhava a atividade com outro aluno mais avançado. Em relação ao aluno B não se observou desmotivação nem desleixo na sua execução por estar a executar o exercício com um aluno com o desempenho inferior,

pelo contrário, verificava-se que o aluno B procurara realizar uma boa performance. O exposto comprova o que Gordon defende na sua *Teoria de Aprendizagem Musical*, as aulas de música em conjunto, numa fase inicial, são benéficas para o desenvolvimento das aprendizagens.

### **5.2.2.3. Reflexão e Alteração no plano de atividades**

Apesar dos dois alunos frequentarem o mesmo ano académico, é notório que têm níveis diferentes de conhecimento musical. O aluno B, pré-adolescente, já estudou música no primeiro e segundo ciclo do ensino básico em comparação com o aluno C, de oito anos, que frequenta o terceiro ano do primeiro ciclo do ensino básico, sendo o primeiro ano da disciplina de música. No entanto, ambos estão no primeiro ano de iniciação de saxofone. O investigador comprova que não é viável a aplicação do mesmo método de ensino.

No presente plano verificou-se que as atividades sequenciais aplicadas na técnica se distanciaram das LSA da audição. Gordon explica que não se deve dar um padrão ao aluno quando este já o cantou ou reproduziu com sucesso, é importante que assim que o aluno 'audia' o padrão o professor dê novos padrões, nunca os anteriores. Na técnica, trata-se de uma competência física, é necessário treino, ou seja, repetição do conteúdo, não se tratando de uma atividade sequencial (o aluno aprende com base numa sequência e avança no conteúdo assim que o ele é assimilado) mas sim, de uma aprendizagem com objetivos sequenciais, ou como o professor Francisco Cardoso explica, uma aprendizagem com objetivos comportamentais (objetivos que descrevem a conduta que o aluno deve ter de forma muito específica, permitindo a avaliação do comportamento e tornando possível a verificação da progressão da aprendizagem).

As contextualizações foram realizadas com as próprias atividades em aula, tanto as LSA da 'audição' como a atividade de técnica são contextualização para a atividade musical. Segundo Gordon, o referido não deve acontecer porque se os conteúdos da 'audição' forem selecionados consoante o conteúdo musical será difícil respeitar a ordem hierárquica dos padrões que o autor sugere e a aula perde variedade de conteúdo musical. O investigador, após debater a problemática com o orientar, conclui que, para a presente pesquisa é benéfico optar por uma seleção de conteúdos presentes nas obras a interpretar, desta forma, tanto a atividade de 'audição' como a atividade do saxofone serão uma contextualização para a atividade musical, o que irá naturalmente melhorar a gestão do tempo de aula do docente. Além disso, o investigador reflete que nenhum aluno, ao aprender a falar, aprende as palavras por uma ordem hierarquia, logo considera

que os sons também não deverão carecer dessa ordem, sendo que o objetivo do investigador é dar ferramentas para despertar nos alunos a consciência da audição, desenvolver o pensamento sonoro, logo, assim que os alunos compreenderem o processo serão autónomos e irão realizar as inferências que o seu conhecimento permitir. No que toca à variedade musical, os alunos para além da aula de saxofone também frequentem a aula de formação musical e no ano seguinte irão ingressar na Banda Juvenil I, criando oportunidade de ter contacto eclético com a música. Por outro lado, irá fortalecer o conhecimento transmitido porque os padrões serão aplicados em vários contextos e irão criar novas inferências.

Neste momento, temos uma obra, com conteúdos tonais e rítmicos selecionados pelo docente e um conjunto de folhas de registo por cada aluno. As últimas duas fases de investigação unem-se e as LSA serão geridas segundo a ordem proposta por Gordon, alternando uma aula de contexto tonal e outra rítmica, o que, aplicado ao saxofone, irá resultar numa aula de desenvolvimento da sonoridade e outra de desenvolvimento da técnica. O investigador cria um plano das aulas relativo ao 3º Período (anexo 8).

Nesta fase o investigador foi influenciado por Mckeown (2014), nomeadamente por dois capítulos do seu livro, “Brinque” e “O génio da rotina”.

### **“Brinque”**

“O mais sábio dos Homens acarinha um pouco de disparate de quando em vez”  
Roald Dahl citando de Mckeown (2014). “Aceite a sabedoria da criança que há em si”  
(Mckeown 2014). O autor reflete acerca da palavra “escola”, vem da “palavra lazer”. Sir Ken Robinson, citado na obra de Mckeown, afirma:

Vendemo-nos a um modelo de educação de plástico e isso está a empobrecer a nossa mente e as nossas energias tanto como a comida de plástico está a enfraquecer os nossos corpos físicos. (...) A imaginação é a fonte de toda a forma de realização humana. E é a única coisa que acredito que estamos sistematicamente a por em perigo no modo como educamos as nossas crianças e a nós mesmos.

Mckeown explica que depois de adultos, brincar passa a ser trivial e por inevitavelmente associado ao ‘ridículo’. Stuart Brown, citado por Mckeown, o fundador do Instituto Nacional do Brincar é a fonte que comprova que brincar torna o cérebro mais plástico, adaptável e criativo. Brincar aumenta as opções à nossa disposição, ajuda a colocar as situações em outra perspetiva, a fazer ligações e elações que de outro modo

não teríamos realizado. Ajuda a contestar velhos pressupostos, torna-nos mais recetivos a novas ideias e explica que é um antídoto para o stress. O stress aumenta a atividade da amígdala cerebelosa que controla as emoções e, em simultâneo, reduz a atividade no hipocampo uma estrutura responsável pela função cognitiva, ou seja, o stress resulta na dificuldade em pensar. Brincar inverte totalmente os efeitos, aumenta a atividade do hipocampo e reduz a da amígdala cerebelosa.

### **“O génio da rotina”**

Michael Phelps, o nadador olímpico, antes de ganhar qualquer medalhada seguiu a mesma rotina em todas as provas. Duas horas antes da prova começava com um programa detalhado, onde incluía o aquecimento, uma música, vestir o equipamento, etc. Bowman, o treinador, ainda lhe concebeu uma rotina de pensamentos, chamava-lhe ‘cassete’, utilizava sempre à noite antes de dormir e logo depois de acordar. Também a usava durante os treinos. Era uma visualização detalhada da corrida perfeita, desde o ponto de partida, cada braçada até terminar vencedor com água a escorre-lhe no rosto. Mckeown questionou Bowman acerca desta rotina, o treinador responde:

Se perguntássemos ao Michael o que lhe ia na cabeça antes de uma competição, ele diria que não estava, de facto, a pensar em nada, mas apenas a seguir o programa. Mas isso não é verdade. O que se passou foi que os hábitos dele ganharam domínio. Quando o momento da corrida chega já vai a mais de meio do seu plano e está a sair vitorioso a cada passo. Todos os exercícios correram como planeado. As voltas de aquecimento foram exatamente como visualizou. Os auriculares estão a tocar exatamente o que ele esperava. A corrida, em si, é apenas mais um passo num padrão que começou muito mais cedo e que foi, em tudo, vitorioso. Vencer é uma extensão natural.

A rotina é uma ferramenta muito poderosa para remover distrações. A repetição diária de atividades irá fazer com que as executemos em piloto automático, tornando-as uma ‘segunda natureza’. As rotinas corretas podem promover a inovação e a criatividade. Em vez de gastar a energia a tomar decisões, às vezes as mesmas, todos os dias, gastamos uma energia inicial para criar uma rotina que reflita essas decisões e executamo-la até se tornar inconsciente, canalizando energia para outras situações. ‘A rotina, num homem inteligente, é um sinal de ambição’ Mckeown citando Auden.

O investigador conclui que é necessário criar uma rotina nas aulas que possibilite: medir a evolução dos alunos; estruturar as suas tarefas como docente; incentive a brincadeira musical que irá potenciar a criatividade, espontaneidade e paixão pela música.

O método utilizado na segunda fase permitiu uma leitura do desempenho dos alunos, no entanto não tem espaço para o planeamento do professor e para este saber qual o trabalho individual que o aluno devia fazer em casa. Além disso, o professor tinha dificuldade em decifrar os símbolos. Procurou então melhorar a avaliação da seguinte forma: cada aula tem um número de objetivos por aula; os objetivos podem ser os mesmo daqueles que os alunos levaram para casa, devem ser objetivos concretos, mensuráveis ou não; o número de objetivos varia de aula para aula e de aluno para aluno; cada aula será avaliada segundo esses objetivos. Por exemplo, o aluno A tem 15 objetivos para a aula, só conseguiu realizar 10. O investigador faz a regra de três simples: 15 está para 100% como 10 está para X. ( $10 \times 100 = 1000 / 15 = 66,7\%$ ). O aluno teve 66,7% de aproveitamento na aula.

Os objetivos devem ser realistas e conquistáveis. O docente não poderá fazer uma lista de objetivos dos quais não é possível realizar durante o tempo de aula. Cabe ao docente verificar se os objetivos que não foram atingidos foi por falta de trabalho individual ou por falta de tempo na aula ou outra condicionante. O investigador utilizou categorias para diferenciar os contextos trabalhados em aula. Como se trataram de alunos de iniciação utiliza cores (figura 15).

(T) 'Audição' tonal – Vermelho

(V) 'Audição' ritmo – Verde

(D) Saxofone digitação – Azul

(S) Saxofone sonoridade – Amarelo

(P) Peças – Preto

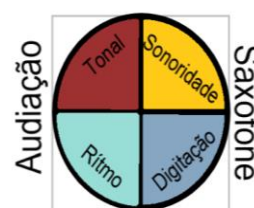


Figura 15 – Aula de saxofone

Para facilitar as tarefas do docente, o investigador para cada área da aula colocou uma letra. Antes de cada aula o professor e o aluno devem saber quais os objetivos a atingir relativos a cada área, devendo o aluno ter estudado objetivos relativos ao trabalho individual e o professor planeado quais os novos conteúdos a serem dados.

### **5.2.3. Plano de atividades – Terceira e Quarta fase (16 de maio a 20 de junho)**

#### **5.2.3.1. 3º Período - Plano de atividades**

O professor seleciona os padrões tonais e rítmicos, assim como, as sonoridades e as digitações que pretende desenvolver para cada aluno (anexo 8). As obras a trabalhar correspondem ao repertório que tem vindo a ser desenvolvido e uma peça obrigatória para os alunos poderem participar de uma atividade organizada pela academia, denominada Olimpíadas da Música.

Cada contexto em aula tem um conjunto de objetivos que se pretendem atingir em determinado conteúdo ao longo do período de investigação.

#### **Tonal (T)**

1. Cantar o padrão com sílabas neutras
2. Cantar o padrão com nome de notas
3. Escrever o padrão audiado com nome de notas
4. Escrever o padrão audiado com sílabas neutras
5. Ler o padrão com nome de notas
6. Ler o padrão sem nome de notas

#### **Ritmo (R)**

1. Reproduzir o padrão com sílabas neutras a solo
2. Reproduzir o padrão com sílabas rítmicas a solo
3. Escrever o padrão audiado com sílabas rítmicas
4. Escrever o padrão audiado com sílabas neutras
5. Ler o padrão com sílabas neutras

#### **Digitação (D)**

1. Executar o conteúdo na pulsação sem nenhuma articulação
2. Executar o conteúdo na pulsação a articular cada nota
3. Executar o conteúdo com articulação em cada nota relativa à subdivisão binária da pulsação

4. Executar o conteúdo na subdivisão binária da pulsação sem articulação
5. Executar o conteúdo na subdivisão binária da pulsação a articular cada nota

Ao longo da fase, estes objetivos comportamentais tornam-se um exercício aplicado em diferentes conteúdos com diferentes sonoridades. A estratégia vem da investigação anterior. O investigador chama a “sequência dos cinco”.

6. Executar conteúdo numa pulsação lenta, respirando de duas em duas notas

O professor chama ao objetivo seis de ‘aquecimento’. Normalmente é executado em conjunto.

### **Sonoridade (S)**

1. Criar uma sonoridade. Imaginar uma história associada a um andamento que crie uma sonoridade e desenvolva elementos concretos, nomeadamente: dinâmica; articulação e intenção.

2. Interpretar a ‘sequência dos cinco’ com a sonoridade criada
3. Interpretar o ‘aquecimento’ com a sonoridade criada

### **Peças**

1. Cantar a canção com letra
2. Produzir o ritmo da melodia
3. Cantar a melodia
4. Cantar a melodia com nome de notas
5. Identificar a digitação da melodia cantada
6. Interpretar
7. Interpretar a peça na sua totalidade como se fosse um concerto

Os objetivos de cada atividade mantêm-se em relação ao plano anterior. O que altera é a organização e a forma de avaliação. A título de exemplo, o professor realiza o seguinte sumário:

T1 (conteúdo tonal nº 1) : 1. Cantar o padrão com sílabas neutras; 2. Cantar o padrão com nome de notas; 3. Escrever o padrão audiado com nome de notas  
D1 (digitação conteúdo n1): sequência dos 5

S2 (sonoridade conteúdo nº2): interpretar sequência dos 5 com a sonoridade

P1 (peça nº 1): 1. Cantar a melodia; 2. Cantar a melodia com nome de notas; 3. Interpretar

A aula tem um total de 17 objetivos: 3 tonais; 5 na digitação; 6 na sonoridade; 3 nas peças. Após a aula o professor regista quais os objetivos atingindo e quais os que serão trabalho de casa:

S2 (sonoridade conteúdo nº2): interpretar sequência dos 5 com a sonoridade

P1 (peça nº 1): 1. Cantar a melodia; 2. Cantar a melodia com nome de notas; 3. Interpretar

### **5.2.3.2. Aplicação prática do plano de atividades - Descrição e análise da aplicação do plano de atividades da terceira e quarta fase**

#### **Aluno A**

O aluno A ficou ausente durante todo o período relativo à segunda fase de investigação, quando voltou, veio motivado para trabalhar e o novo sistema de objetivos potenciou ainda mais essa motivação. O aluno tinha a ambição de conquistar todos os objetivos propostos em aula e atingiu todos eles em três aulas das quatro que foram dadas. As duas aulas finais foram direcionadas para a performance da aula na prova. O aluno estava muito ansioso e receoso em relação ao seu desempenho para fazer a prova, visto que ficou um longo período sem tocar.

#### **Aluno B**

O aluno B partiu o braço ao cair de bicicleta, ficando ausente durante as primeiras aulas. O aluno, por desejo pessoal, retomou as aulas com o braço engessado. As aulas de 'saxofone' eram focadas em desenvolver a 'audiação' e esclarecer dúvidas que tinha em relação aos conteúdos de formação musical.

#### **Aluno C**

O aluno C ao longo da pesquisa foi o mais assíduo, mas também o que mais teve mais dificuldade em atingir todos os objetivos propostos em aula, verificando-se que a dinâmica da própria aula é mais lenta em comparação com os outros alunos. É muito produtivo para o aluno partilhar a aula, quando o aluno A e o aluno C realizaram momentos de aula em conjunto, o aluno C consegue atingir mais rapidamente os

objetivos pretendidos. Das cinco aulas registadas, o aluno C só atingiu todos os objetivos em apenas uma delas, da qual o aluno A também participou. O aluno apesar de ter um nível de desempenho inferior estava confiante para as provas das olimpíadas da música.

### **5.3. Prova nas Olimpíadas – Entrevista ao Júri**

A prova de iniciação compreendia a interpretação de uma obra obrigatória – Coconotes – e de outra obra à escolha. Também incluía conteúdo de formação musical, a leitura de uma linha rítmica e de uma linha melódica ambas em divisão binária.

Verifica-se que os alunos participantes (alunos A e C) atingiram as competências exigidas e realizaram uma prova positiva. Segundo os professores presentes no júri, o desempenho dos alunos nas provas corresponde ao nível de desempenho exigido. O investigador realizou um questionário aos elementos do júri (anexo 9), concordando que o desempenho dos alunos corresponde ao nível de exigência da prova, ambos afirmam que assim que um aluno termina o primeiro ano de iniciação musical, é comum a sua participação na atividade e que o nível de desempenho dos alunos participantes na investigação é similar ao apresentado por outros alunos do primeiro ano de iniciação. Os jurados finalizam o questionário afirmando que não consideram que os alunos A e C obtiveram uma aprendizagem mais rápida em comparação com a maioria dos alunos de iniciação.

### **5.4. Integração dos três alunos na Banda Juvenil**

#### **Primeiro Ensaio – 13 de junho**

Os alunos não conseguiram afinar pelo afinador, foi necessário o professor dar explicações e ir corrigir a afinação na boquilha. Quando iniciou o ensaio da obra, os alunos não conseguiram acompanhá-la na totalidade. Verificou-se que apesar de se perderem os três alunos tinham uma boa sonoridade, no geral e que o aluno A e B continuavam a acompanhar música na partitura. O aluno C tinha tendência para se perder. O professor não trabalhou o repertório com os alunos de forma a verificar a autonomia e capacidade de integração de cada um, para vias de investigação e comprovação do método.

#### **Segundo Ensaio – 20 de junho**

O professor antes do ensaio realizou uma aula com o trio. Trabalhou a peça no âmbito da leitura, esclarecendo dúvidas rítmicas, tonais e de repetições. Os alunos no segundo ensaio afinaram de forma autónoma através do afinador. O aluno B conseguiu

realizar a obra de início ao fim sem parar de tocar, executando corretamente o conteúdo. O aluno C ainda tinha dificuldade a seguir a música, por vezes perdia-se. O aluno A conseguia seguir sempre a música mas parava de tocar por dificuldade na digitação, nomeadamente em passagens que utilizavam a nota ré do registo médio com as notas si e dó, do registo médio/grave da mão esquerda. No final do ensaio o maestro da banda falou com o docente e afirmou que os alunos estavam aptos a fazer o concerto, que seria na semana a seguir. Perguntou se o professor concordava em que os alunos participassem de imediato no concerto. O professor aceitou.

### **Concerto**

Observa-se que os alunos ao tomarem conhecimento que iriam participar do concerto desenvolveram muito o seu desempenho no estudo individual. Antes do concerto, o investigador marcou uma aula com o trio onde pôde confirmar o relatado. Após o concerto os alunos afirmam que nunca interpretaram tão bem a obra como aconteceu em palco.

A entrevista realizada ao maestro após o concerto (anexo 10) comprova que a participação dos alunos contribuiu para o sucesso do concerto. Os alunos atingiram o nível de desempenho exigido para integrar na banda. O maestro percebe que os três alunos têm diferentes níveis de desempenho, mas ambos atingiram as competências necessárias para participar na Banda. Explica que, normalmente, outros alunos de iniciação têm mais dificuldade na integração da banda, mas rapidamente se adaptam. Verifica-se que os três alunos presentes da investigação têm a capacidade para participar na disciplina.

## 6. Discussão dos Resultados

O investigador propôs-se a verificar se os alunos adquiriram competências suficientes a nível instrumental e na leitura musical através do ensino-aprendizagem baseado na obra de Gordon, se as práticas aplicadas possibilitam a aquisição de competências para participar na Banda Juvenil I assim como se o desenvolvimento do desempenho do professor contribui para uma aprendizagem mais eficaz.

Os dados apresentados, as análises das aulas observadas e as entrevistas realizadas comprovam que as práticas aplicadas com o intuito de desenvolver a 'audiação' nos alunos, promoveram o desenvolvimento do domínio instrumental e da leitura musical. Os alunos executavam as obras porque conseguiam cantar as melodias tal como tocavam na pulsação porque desenvolveram a sensação do tempo. Este desenvolvimento do domínio instrumental comprova que a informação transferida das '*learning sequential activities*' foram eficazes para a aprendizagem do saxofone.

Verifica-se que o aluno B tinha melhor desempenho na leitura musical que o aluno A e C, no entanto, o aluno C conseguiu participar na banda graças à capacidade de executar melodias que consegue cantar, o método resume-se à memorização da melodia da música tocada na banda. Os três alunos, no final da investigação, integram com sucesso os ensaios da banda. Observa-se que, no primeiro ensaio, os alunos tiveram dificuldade em seguir o grupo, o maestro explica que essa dificuldade é normal. No segundo ensaio, a performance corresponde ao exigido, ao ponto de o maestro desafiar os alunos a participar no concerto.

Os resultados demonstram que o desenvolvimento do desempenho do professor em relação a prática pedagógica com base na teoria embrionária do projeto, possibilitou que os alunos atingissem os objetivos exigidos pela Academia.

## **7. Limitações do Estudo**

O estudo apresentado trabalha estratégias baseadas numa obra da pedagógica da música o que, de imediato, encerra limitações por serem desenvolvidas na correlação das características de personalidade do investigador e a sua experiência profissional assim como as características de personalidades dos alunos afeto à investigação, o acesso a material de execução de qualidade, a disponibilidade destes para frequentar as aulas, o empenho individual de cada membro afetado no projeto, as características da instituição académica.

O estudo resulta no sucesso dos alunos, todavia não elege estas estratégias como únicas para obter resultados de sucesso. Por outras palavras, todas as conclusões que aferiu são adequados às condições da envolvente, as opções tomadas na seleção de conceito, ideologias, estratégias da obra de Gordon e o modo como se transferem em atividades nas aulas individuais de saxofone são resultado da inferência do investigador, sendo uma consequência do seu conhecimento empírico. Considera-se que há a possibilidade de se aplicar em outras aulas, com outros pedagogos, ou simplesmente inspirá-los a desenvolver as suas estratégias pedagógicas.

## 8. Reflexão Final

As práticas aplicadas ofereceram aos alunos a oportunidade de adquirir as competências exigidas pela Academia. O mestrando considera que as estratégias aplicadas não são um 'antídoto' para a aprendizagem dos alunos, apenas criaram uma experiência que proporcionou essa aprendizagem assim como, uma oportunidade ao mestrando de desenvolver estratégias que correspondem às ideologias pedagógicas defendidas pelo próprio. A *Teoria de Aprendizagem Musical* apresenta um conjunto de informações que o investigador emprega e, graças ao trabalho desenvolvido, a investigação enriquece as suas estratégias pedagógicas e constrói elações que facilitam a tomada de decisões educativas, tais como:

- A divisão dos elementos sonoros e rítmicos para desenvolver a totalidade do domínio do saxofone. O raciocínio oferece ao professor uma organização clara de como distinguir as várias componentes do domínio do instrumento.
- Os benefícios do registo da aula para o desenvolvimento pedagógico, que inclui o plano de aula (os objetivos pretendidos; novos conteúdos a serem dados), a avaliação do aluno e o registo do trabalho individual. O registo permite ao aluno estudar com base nos objetivos proposto tal como permite ao professor realizar uma avaliação justa, baseada em comportamentos do aluno que geram resultados concretos consciencializando o próprio aluno o que alterar no seu desempenho para ter mais proveito na sua avaliação.
- A aula de saxofone engloba conteúdos do domínio do instrumento, mas também conteúdos musicais. Explorar a componente artística da música é essencial para a aprendizagem musical, o desenvolvimento da 'audiação' 'abre as portas' para a compreensão musical do aluno que desperta a curiosidade musical, a experimentação, a criatividade, a brincadeira com a música, a paixão pela música.
- O investigador verifica que não é benéfico aplicar um método para todos os alunos porque cada aluno tem características próprias que irão influenciar o processo de aprendizagem. Considera-se benéfico criar uma rotina de aula que possibilite a avaliação do desempenho (incluir um período de planificação das aulas e de avaliação das práticas do professor ou do aluno), aplicar atividades que desenvolvam competências musicais (audiação) e competências do domínio técnico do instrumento (saxofone). A aplicação de um bom sistema facilita a aquisição de novos conteúdos por parte do professor, quer a nível musical ou intelectual quer no âmbito da pedagogia, enriquecendo os conteúdos dados em aula.

## 9. Conclusão

A realização deste documento proporcionou uma reflexão profunda sobre a responsabilidade que um professor de música carrega, assim como diferentes fatores que poderão contribuir para o sucesso da profissão. Além disso, a aprendizagem adquirida traçou características nas estratégias pedagógicas do mestrando, criando uma base sustentada para o seu desenvolvimento profissional.

O estágio em ensino especializado permitiu a observação das práticas pedagógicas do docente da EPM, analisando várias problemáticas pelas quais um docente poderá se deparar, tais como, qual o melhor modo de transmitir o conhecimento da expressividade musical, como se deve gerir as ambições dos alunos em simultâneo com o programa exigido pela instituição ou o que se deve alterar quando um aluno não melhora determinada conduta, aula após aula. Compreende-se que as funções associadas à profissão carregam muitas responsabilidades relacionadas ao sucesso do aluno. Considera-se que um professor necessita de ter a sensibilidade para analisar o comportamento do aluno, lidar com ele, apoiá-lo e alterá-lo se necessário, demonstrando possuir competências no âmbito sociocultural. O professor é quem orienta o trabalho desenvolvido em aula e a exposição deste para o 'mundo', para o mercado de trabalho, para o público. Um aluno torna-se para um professor uma aprendizagem e, por essa razão, um professor nunca deixa de ser aluno, necessitando de desenvolver o seu conhecimento para proporcionar ao aluno boas experiências musicais e receber de cada aluno novas partilhas. Estamos perante um processo de ensino-aprendizagem que oferece às duas partes aquisição de conhecimento.

A segunda parte do documento, permitiu ao investigador o desenvolvimento de características pessoais da sua pedagogia no âmbito do saxofone. Conclui que é importante criar um equilíbrio na aula que desenvolva componentes técnicas, as quais necessitam de rigor, empenho, mas também, é essencial desenvolver a componente musical. A realização do relatório do estágio – Estratégias para Desenvolver a 'Audição' nos Alunos de Saxofone em Iniciação - fez com que o investigador compreendesse a importância do professor no percurso académico do aluno nomeadamente, o modo como influencia o seu percurso académico. Além do conhecimento musical e das teorias pedagógicas que defende, um professor deve refletir acerca do seu desempenho em aula, concretamente, se o que ensina é o que o aluno deseja aprender, se o modo como ensina oferece ao aluno uma oportunidade de aprendizagem e se o que defende na teoria, a nível pedagógico, é transferido para a parte prática de cada aula. Mais do

desenvolver componentes físicas e psicológicas para dominar um instrumento, um professor deve ser uma fonte de inspiração para a realização musical de um aluno.

## Bibliografia

Aiello, R. & Williamin, A. (2002). Memory. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 167-181, (2001)

Academia de música AHBVTV – Academia de Música da Associação Humanitária de Bombeiros Voluntários de Torres Vedras (2017). Regulamento Interno 2017/2018 Associação Humanitária de Bombeiros Voluntários de Torres Vedras.

Azzara, C. (1993). *The effect of audiation-based improvisation techniques and elementary instrumental student's music achievement*. Journal of Research in Music Education, 41(4).

Barata, J.C.L.L. (Junho 2014). Relatório de estágio: mestrado em ensino da música. Escola Superior de Música, IPL.

Caspurro H.R.S. (2006). Efeitos da aprendizagem da audiação da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação. Universidade de Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte.

Gordon, E.E. (2000b). Teoria de aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões (Ed. Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, (1980).

Gordon E. E. (setembro 1999). *All about audiation and music aptitudes*. In: *Musical Educators Journal*. Virginia, EUA: vol. 86, nº 2, p. 41-44, 1999

Gordon E.E. (2001). *Jump right in the music curriculum: Reference Handbook for Using Learning Sequence Activities*. GIA Publications, Inc., Chicago.

Guerreiro, C.R.S.A. (31 agosto 2016). Relatório de Estágio: Aprendizagem do trombone: problemas técnicos comuns e estratégias de resolução. Instituto politécnico de lisboa, escola superior de música de lisboa.

Jaques-Dalcroze, E. J. (1916). *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne: Foetisch Frères.

Jaques-Dalcroze, E. J. (1977). *Avant – propos*. In E. Willems, *L'oreille musicale* (Vol. 1).

Fribourg: Éditions Pró Musica, (1940).

Kohut, D. L. (1992). *Musical performance: Learning theory and pedagogy*. Champaign, IL: Stipes.

Keetman, G. (1974). *Elementaria: First acquaintance with Orff-Schulwerk*. London, Stuttgart: Schott, (1970).

Orquestra Geração. (2018). História. Consultado em abril 26, 2018. Disponível em: <https://www.orquestra.geracao.aml.pt/historia>

Orff, C. & Keetman, G. (1961-1974). *Orff-Schulwerk. Música para crianças (Vols. 1-2, M. L. Martins, Trad. e Adapt. )*. Mainz: Schott.

Orff, C. (1978). *The Schulwerk* (M. Murray, Trad..). New York: Shott Music. (1976)

Matthay, T. (1913). *Musical interpretation: Its laws and principles, and their application teaching and performing*. Boston, MA: Boston Music.

Mckeown, G (2014). *Essencialismo: Aprenda a Fazer Menos Mas Melhor*. Vogais Editora.

Metropolitana (s.d). Homepage. Consultado em abril 18, 2018. Disponível em: <https://www.metropolitana.pt/Homepage-4242.aspx>

Metropolitana (s.d). Escola Profissional Metropolitana - Apresentação. Consultado a maio 24, 2018. Disponível em: <https://www.metropolitana.pt/Default.aspx?ID=4251>

Metropolitana (s.d). Escola Profissional Metropolitana – Cursos Profissionais. Consultado a maio 24, 2018. Disponível em: <https://www.metropolitana.pt/Default.aspx?ID=4927>

Metropolitana (s.d). Escola Profissional Metropolitana – Corpo Docente. Consultado a maio 24, 2018. Disponível em: <https://www.metropolitana.pt/Default.aspx?ID=4925>

Metropolitana (s.d). Escola Profissional Metropolitana – Cursos Profissionais. Consultado a maio 24, 2018. Disponível em: <https://www.metropolitana.pt/Default.aspx?ID=4927>

Metropolitana (s.d). Agrupamentos da Metropolitana. Consultado a maio 24, 2018. Disponível em: <https://www.metropolitana.pt/Default.aspx?ID=4274>

Metropolitana (s.d). A Metropolitana – Apresentação. Consultado a maio 24, 2018. Disponível em: <https://www.metropolitana.pt/Default.aspx?ID=4977>

Metropolitana (s.d). Escola Profissional Metropolitana – Estatutos. Consultado a maio 24, 2018. Disponível em: <https://www.metropolitana.pt/Default.aspx?ID=5631>

Metropolitana (s.d). Conservatório de música metropolitana. Consultado a maio 27, 2018. Disponível em: <https://www.metropolitana.pt/Conservat%C3%B3rio-de-M%C3%BAsica-da-Metropolitana-4252.aspx>

Mendes F. M. R. (2016) Princípios do método Suzuki aplicados à lecionação tradicional da iniciação ao saxofone (Unpublished master's thesis) . Escola Superior de Artes Aplicada, Castelo Branco.

McPhersson, G. & Gabrielsson, A. (2002). *From sound to sign*. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 99-116, (2001)

Mullen, A. (2017, dezembro 10). *A Beginner's Guide to Gordon's Music Learning Theory: How to "Jump Right In" to Teaching Musical Understanding: How To "Jump Right In" to Teaching Musical Understanding*. Consultado a fevereiro 20, 2018. Disponível em: <https://theimprovingmusician.com/beginners-guide-to-music-learning-theory/>

Mullen. A. (2018, abril 23). *Audiation Station – Introduction. The Improvising Musician*. Consultado em fevereiro 19, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RwDXhacz8c>

Mullen. A. (2018, novembro 11). *Rhythm - Lesson 1: Intro to Rhythm Concepts. The Improvising Musician*. Consultado em fevereiro 18, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2esWFXVYoam>

Mullen. A. (2018, abril 25). *Tonal - Lesson 1: Major, A/O, First Pitch. The Improvising Musician*. Consultado em fevereiro 18, 2018. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=x9UPjH\\_GMEI](https://www.youtube.com/watch?v=x9UPjH_GMEI)

Mursell, J. L. (1971). *The psychology of music*. Westport: Greenwood Press, (1937).

Mursell, J. L. (1958). Growth process in music education. In N. B. Henry (Ed.), *Basic concepts in music education*. Chicago: The National Society for the Study of Education.

Neves R. A. Damiani M. F. (2006) Vygotsky e as teorias da aprendizagem. UNI revista - Vol. 1, nº 2. ISSN 1809-4651

O'Reilly J., & Williams M. (1997). *Accent on Achievement, Book 1, Level: Beginning*. Alfred Music

Prodanov, C.C. & Freitas, E.C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*, 2ª edição. Universidade Feevale, Novo Hamburgo.

Portaria n.º 225/2012 de 30 de Julho do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República n.º 146/2012, Série I, Artigo 3.º (2012). Acedido a 09 jan. 2018. Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt).

Ribeiro, J. C. P. (Julho, 2015). A “audiação” no desenvolvimento da criatividade na aprendizagem do saxofone. Universidade do Minho, Instituto de Educação.

Rolim A. M., Guerra S. S. F., Tassigny M.M., (2008) Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Rev. Humanidades, Fortaleza*, v. 23, n. 2, p. 176-180.

Suzuky, S. (1993). *How to teach Suzuki piano*. Miami-Florida: Warner Bros. Publications.

Suzuky, S. (1983). *Nutured by love: The classic approach to talent education*. Miami-Florida: Warner Bros. Publications.

Vianna, H.M. (2003). *Pesquisa em educação: a observação*. Plano Editora, Brasília.

Walters, D. L. (1992). *Sequencing for efficient learning*. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference*. N.York, Toronto: Schirmer Books.

Wiggins J. (2001) *Teaching for Musical Understanding*. Oakland Univesity

Willems, E. (1945). *Le jazz et l'oreille musicale*. Fribourg : Éditions Pro Musica.



## **Anexos**



## **Anexo 1 – *Jump Right In*: Critérios da Secção A e B da Unidade 1.**

### **Seção A**

O professor canta a sequência tonal em Ré maior usando BUM.

O professor e os alunos cantam padrões de classe e padrões individuais em Ré maior usando o BUM.

Os alunos são marcados no modo de ensino e no modo de avaliação.

### **Critério 1**

1. Cante a sequência tonal em tonalidade principal usando BUM
2. Cante dois ou três padrões de classe no BUM sem que a classe repita esses padrões
3. Explique (cantando no tom de descanso) que pode haver dois, três ou quatro diferentes campos incluídos em cada padrão. Por exemplo, em um padrão que inclui três arremessos, explique aos alunos que existem três arremessos no padrão e que eles devem cantar apenas o primeiro arremesso. Cante mais alguns padrões de vários comprimentos e peça aos alunos que lhe digam quantos passos ouviram. Em seguida, explique aos alunos que não importa quantos tons eles ouvem em um padrão, eles devem cantar apenas o primeiro tom.
4. Demonstre cantando um padrão de aula completo usando BUM e respondendo a si mesmo cantando apenas o primeiro tom do padrão. Você pode sugerir a jovens estudantes que ponham as mãos sobre a boca ou digam "sh depois de cantar o primeiro tom. O canto de um padrão completo por alunos, não apenas o primeiro tom, é uma resposta inadequada.
5. Cante um use o BUM e peça aos alunos que respondam cantando apenas o primeiro pitch
6. Prossiga com mais dois ou três padrões de classe antes de pedir aos alunos individuais para responder. Certifique-se de incluir alguns padrões de *dass* dominantes intercalados com padrões de *cassete* tônico para sustentar a tonalidade. Não se esqueça de deixar uma pausa entre os padrões, respirar com os alunos e usar gestos claros para padrões de grupo e padrões individuais

7. Ao ensinar padrões individuais, certifique-se de marcar em ambos os modos de ensino (cantando em dueto com o aluno individual) e, em seguida, no modo de avaliação (o aluno cantando solo)

## **Critério 2**

1. Cante a sequência tonal na tonalidade principal usando BUM

2. Cante o tom de descanso da tonalidade e pergunte os alunos a cantar. Em seguida, peça-lhes que façam a audição do tom de descanso. Explique aos alunos o significado da palavra audição comparando-a com a palavra pensamento na linguagem. O termo tom de classificação é melhor não usado até que os alunos sejam introduzidos ao nível de associação verbal de aprendizado na Unidade 2. O canto de um padrão completo pelos alunos, não apenas o tom de descanso, é uma resposta inadequada

3. Demonstrar cantando uma turma completa padrão usando BUM e, em seguida, respondendo a si mesmo, cantando o tom de descanso.

4. Cante um padrão de aula usando BUM e os alunos para responder cantando a corda de repouso

5. Procurado com dois ou mais três padrões de classe antes de fazer com que os alunos indiretos respondam. Certifique-se de incluir alguns padrões de claus dominantes intercalados com padrões clones tônicos para sustentar a tonalidade que os alunos estão auditando. Não se esqueça de deixar uma pausa entre padrões, respirar com o aluno. e usar gestos de encaixe para criar padrões de grupo e indivíduo.

6. Continue com os alunos individualmente. Ao ensinar padrões individuais, certifique-se de marcar tanto no modo de ensino (Ginging in duct com o aluno individual) quanto no modo de reavaliação (o solo de srudent)

## **Critério 3**

1. Cante a sequência tonsila em tonalidade principal usando BUM

2. Explique (cantando no tom de descanso) ao som que você comeu indo cantar um padrão e você quer que eles respondam cantando o padrão do complemento.

3. Cante uma asa de padrão de classe BUM e peça aos alunos que respondam cantando o padrão completo.

4. Prossiga com mais dois ou três padrões de classe antes de pedir aos alunos individuais que respondam. Certifique-se de incluir alguns padrões de classes dominantes interdisciplinadas com padrões de classe tônica para sustentar a tonalidade que os estudos estão realizando. Não se esqueça de fazer uma pausa entre os partems, respirar com os alunos e usar gestos para cantar padrões de grupo e padrões individuais. 5. Continue com os alunos individuais. Ao digitar os parâmetros individuais, marque ambos os modos de ensino em dueto com o aluno individual) e depois no modo de avaliação (o aluno cantando solo),

### **Seção B**

O teicher canta a soma tonal em D menor usando BUM.

O professor e os alunos cantam os padrões de aula e as parras individuais em ré menor usando BUM.

Os alunos são marcados no modo de ensino e no modo de avaliação.

### **Critério I**

Siga as mesmas instruções descritas na Seção A. Critério 1

### **Critérios 2**

Siga as instruções do uame descritas para a Seção A, Critério 2

### **Critério 3**

Siga as mesmas instruções descritas na Seção A, Critério 3.

## Anexo 2 – Primeira fase, plano de aula.

### Atividades/estratégias

Nome do Mestrando: Gabriela Guerra Figueiredo	Data: 7 de março 2018
Local: Academia de música de Torres Vedra	Número de alunos: 1
Grau/ano: 1º ano	Duração da aula: 45 minutos
Nome do aluno: Aluno A	

Contextualização da aula: Aula 1 – Ensinar competências

Objetivos	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Duração
Audição			
<ul style="list-style-type: none"><li>. Audiar padrões tonais maiores com a função de tónica e dominante (I/V)</li><li>. Fazer associação simbólica dos padrões tonais maiores com função de tónica e dominante (I/V)</li></ul>	Padrões tonais maiores com a função de tónica e dominante (I/V)	<ul style="list-style-type: none"><li>. Contextualizar</li><li>. Audiar/imitar com sílabas neutras</li><li>. Audiar/imitar com nome de notas</li><li>. Associar os símbolos musicais na leitura</li><li>. Associar os símbolos musicais na escrita</li></ul>	15 min
Sonoridade do saxofone			
<ul style="list-style-type: none"><li>. Desenvolver a resistência</li><li>. Desenvolver a noção de afinação</li><li>. Desenvolver contraste entre as dinâmicas piano</li></ul>	Escala e arpejo de sol maior	<ul style="list-style-type: none"><li>. Contextualizar</li><li>. Audiar/imitar a sonoridade do saxofone do professor</li><li>. Audiar/imitar a sonoridade vocal do professor</li></ul>	15 min

e forte		. Executar	
. Desenvolver a sonoridade da articulação		. Associar os símbolos musicais na leitura	
Atividade Musical			
. Criar experiência musical . Incentivar a paixão pela música	Tema 1	. Cantar música com letra . Cantar música com sílaba neutra . Organizar a estrutura da música (parte A e parte B) . Traduzir as frases melódicas para o saxofone . Fazer associação simbólica como registo da atividade musical	

Contextualização da aula: Aula 2 - Evoluir competências

Objetivos	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Duração
Audição			
. Audiar padrões tonais maiores com a função de tónica e dominante (I/V) . Fazer associação simbólica dos padrões tonais maiores com função de tónica e	Padrões tonais maiores com a função de tónica e dominante (I/V)	. Contextualizar . Audiar/imitar com sílaba neutras . Audiar/imitar com nome de notas . Associar os símbolos musicais na leitura	15 min

dominante (I/V)		. Associar os símbolos musicais na escrita	
Sonoridade do saxofone			
Desenvolver a resistência	Escala e arpejo de sol maior	Contextualizar	15 min
Desenvolver a noção de afinação		Audiar/imitar a sonoridade do saxofone do professor	
Desenvolver contraste entre as dinâmicas piano e forte		Audiar/imitar a sonoridade vocal do professor	
Desenvolver a sonoridade da articulação		Executar Associar os símbolos musicais na leitura	
Atividade Musical			
. Criar experiência musical . Incentivar a paixão pela música	Tema português 1	. Cantar música com letra . Cantar música com sílaba neutra . Organizar a estrutura da música (parte A e parte B) . Traduzir as frases melódicas para o saxofone . Fazer associação simbólica como registo da atividade musical	15 min

### Anexo 3 – Tabela de aferição 1

Contexto Tonal – Aferição 1				
Objetivo	Conteúdo	Resultado		
		A	B	C
Identificar centro tonal	Padrão I			
	Padrão V			
	Padrão I			
Entoar padrões tonais maiores com a função de tónica e dominante (I/V) com sílaba neutras	Padrão 1			
	Padrão 2			
	Padrão 3			
Entoar padrões tonais maiores com a função de tónica e dominante (I/V) com nome de notas	Padrão 1			
	Padrão 2			
	Padrão 3			
Escrever música através da associação simbólica entre dos padrões tonais maiores com função de tónica e dominante (I/V) e o posicionamento nas notas na pauta	Padrão 1			
	Padrão 2			
	Padrão 3			
Ler música através da associação simbólica entre dos padrões tonais maiores com função de tónica e dominante (I/V) e o posicionamento das notas na pauta	Padrão 1			
	Padrão 2			
	Padrão 3			
Sonoridade – Aferição 1				
Objetivo	Conteúdo	Resultado		
		A	B	C

Executar notas longas durante 13 segundos no registo médio do saxofone	1			
	2			
	3			
Executar escala e arpejo de sol maior mantendo a afinação através do afinador	1			
	2			
	3			
Executar escala e arpejo de sol maior com contraste de dinâmica (piano/forte)	1			
	2			
	3			
Executar escala e arpejo de sol maior com articulação e com contraste de dinâmica sem alterar a qualidade do som entre as notas articuladas	1			
	2			
	3			
Fazer associação simbólica dos exercícios/notas aferidos/as com a notação musical	1			
	2			
	3			
	4			

Anexo 4 – Teste de avaliação, primeira fase

Audição

1.                      2.                      3.

Sonoridade

1. Resistência

2. Afirmação

3. Dinâmicas: contraste entre forte e piano

4. Articulação com dinâmicas: contraste entre forte e piano

Visboa, Março 2018  
Mabriela

## Anexo 5 – Tabela de aferição 1, preenchida

Contexto Tonal – Aferição 1				
Objetivo	Conteúdo	Resultado		
		A	B	C
Identificar centro tonal	Padrão I	✓	✓	✓
	Padrão V	✓	✓	✓
	Padrão I	✓	✓	✓
Entoar padrões tonais maiores com a função de tônica e dominante (I/V) com sílaba neutras	Padrão 1	✓	✓	✓
	Padrão 2	✓	✓	✓
	Padrão 3	✓	✓	✓
Entoar padrões tonais maiores com a função de tônica e dominante (I/V) com nome de notas	Padrão 1	✓	✓	✓
	Padrão 2	✓	✓	✓
	Padrão 3	✓	✓	✓
Escrever música através da associação simbólica entre dos padrões tonais maiores com função de tônica e dominante (I/V) e o posicionamento nas notas na pauta	Padrão 1	✓	✓	✓
	Padrão 2	✓	✓	✓
	Padrão 3	✓	✓	✓
Ler música através da associação simbólica entre dos padrões tonais maiores com função de tônica e dominante (I/V) e o posicionamento das notas na pauta	Padrão 1	✓	✓	✓
	Padrão 2	✓	✓	✓
	Padrão 3	✓	✓	✓

## Anexo 6 - Unidade 1, Secção B

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

### Conteúdos

Fácil	
Moderadamente difícil	
Difícil	

### Tabela de avaliação

C				
1)				
2)				
3)				
4)				
5)				
6)				
7)				
8)				

## Técnica - Unidade 1, Secção B

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

### Conteúdos

Fácil	a) Escala de sol maior, uma oitava b) Escala de mi menor harmónica, uma oitava
Moderadamente difícil	c) Arpejo de sol maior, uma oitava d) Arpejo de mi menor harmónico, uma oitava
Difícil	e) Escala de mi menor harmónica, duas oitavas f) Arpejo de mi menor harmónica, duas oitavas

### Tabela de avaliação

a)				
b)				
c)				
d)				
e)				
f)				
	Escrita			
	Leitura			






### Legenda – Executar conteúdo mantendo a pulsação em 72 bpm

Atividades – Aplicar o conteúdo:	Associação simbólica	Simbolos
Na pulsação sem nenhuma articulação		
Na pulsação a articular cada nota		+
Com articulação em cada nota repetitiva à subdivisão binária da pulsação		⊕
Na subdivisão binária da pulsação sem articulação		⊛
Na subdivisão binária da pulsação a articular cada nota		⊛*

### Legenda - Leitura e escrita do conteúdo dado

Atividades	Data de realização	Símbolo		
		Não realizado	Com erros	Correto
Escrever o conteúdo executado	Trabalho de casa do aluno Entregar na segunda aula da unidade 1, secção A.	X	✓	⊕
Compor o ritmo para a escala de mi menor harmónica	Trabalho de casa do aluno. Entregar na segunda aula da unidade 1, secção A.	X	✓	⊕
Ler escala e arpejo com o ritmo que a professora compôs	Atividade realizada na segunda aula da unidade 1, secção A	X	✓	⊕
Ler pequena obra com notas da escala do arpejo e com o ritmo audiado	Atividade realizada na terceira aula da unidade 1, secção A	X	✓	⊕

### Legenda – LSA audiação

Atividades – Aplicar o conteúdo:	Símbolos		
	Tem muita dificuldade	Mostra insegurança	Realiza a atividade com sucesso
Contextualização (C): Intercalar entre pulsação, subdivisão e fluir do tempo (binário/ternário)			
Audiar/Imitar com sílabas neutras			
Audiar/Imitar com sílabas de solfejo	+		
Associar os símbolos musicais na escrita			
Associar os símbolos musicais na leitura			

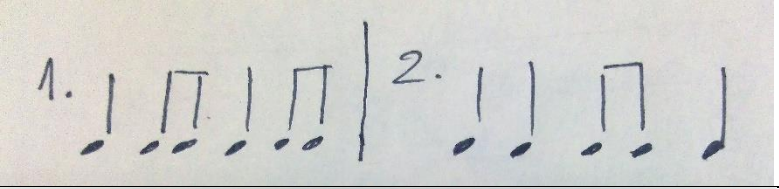
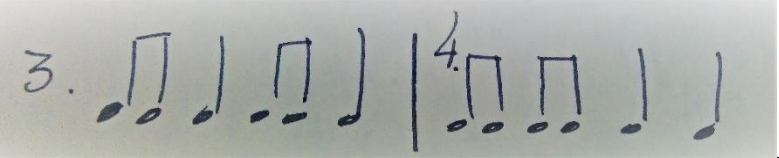
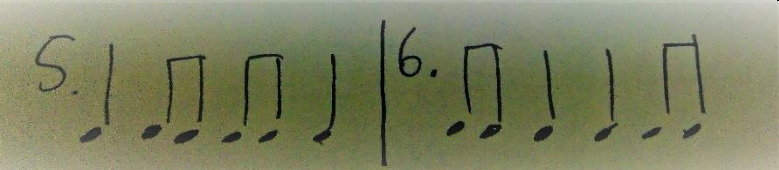
### Modos das atividades

Modos		Abreviatura
Modo ensinar	O professor ensina o exercício, exemplifica. O aluno imita.	E
Modo avaliar	O aluno executa o exercício, o professor avalia e corrige.	A

**Anexo 7 – Unidade 1, Secção B, preenchido B e C**

Nome do aluno: Aluno B

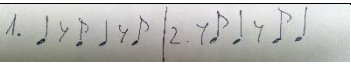
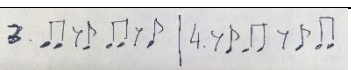
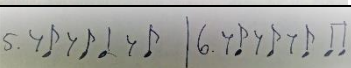
**Conteúdos**

Fácil	
Moderadamente difícil	
Difícil	

**Tabela de avaliação**

	18 abril	21 abril	2 maio
C		FALTA	
1)			+
2)			+
3)			+
4)			+
5)			+
6)			+

**Conteúdos – 2 maio**

Fácil	
Mod. difícil	
Difícil	

## Técnica - Unidade 1, Secção B

Nome do aluno: Aluno B

### Conteúdos

Fácil	a) Escala de sol maior, uma oitava b) Escala de mi menor harmónica, uma oitava
Moderadamente difícil	c) Arpejo de sol maior, uma oitava d) Arpejo de mi menor harmónico, uma oitava
Difícil	e) Escala de mi menor harmónica, duas oitavas f) Arpejo de mi menor harmónica, duas oitavas

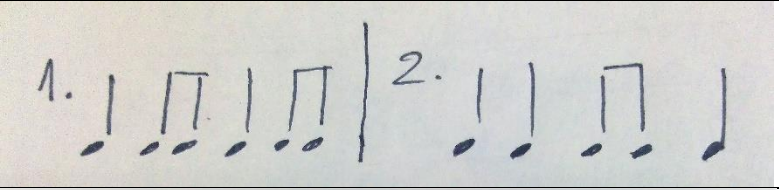
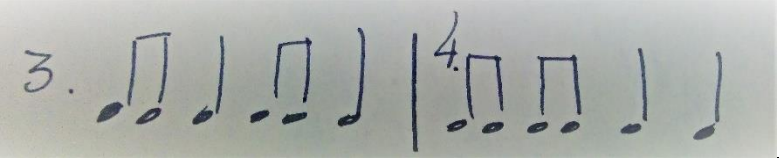
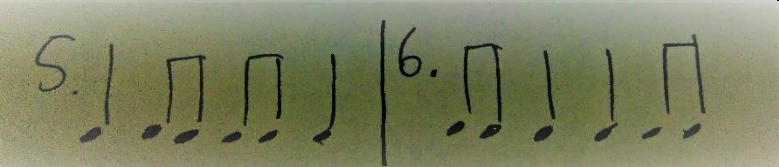
### Tabela de avaliação

	18 abril	21 abril	2 maio
a)	A 	FALTA	A 
b)	E 		
c)	E 		
d)	E 		
e)			
f)			

## Ritmo - Unidade 1, Secção B

Nome do aluno: Aluno C

### Conteúdos

Fácil	
Moderadamente difícil	
Difícil	

### Tabela de avaliação

	18 abril	21 abril	2 maio
C	✓	✓	FALTA
1)		+	
2)	+	⊕	
3)	+	⊕	
4)	+	⊕	
5)		⊕	
6)	⊕	⊕	

## Técnica - Unidade 1, Secção B

Nome do aluno: Aluno C

### Conteúdos

Fácil	a) Escala de sol maior, uma oitava b) Escala de mi menor harmónica, uma oitava
Moderadamente difícil	c) Arpejo de sol maior, uma oitava d) Arpejo de mi menor harmónico, uma oitava
Difícil	e) Escala de mi menor harmónica, duas oitavas f) Arpejo de mi menor harmónica, duas oitavas

### Tabela de avaliação

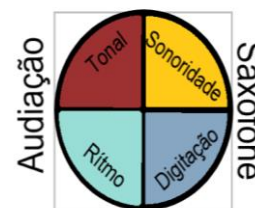
	18 abril	21 abril	2 maio
a)	E * (*)	A + (+)	FALTA
b)			
c)			
d)			
e)			
f)			

a) A atividade realizada dia 18 de abril foi realizada em simultâneo com o aluno B.

## Anexo 8 - 3º período

Nome do aluno: Aluno A

Peças (P): 1. Homem do Leme – Xutos e Pontapés  
2. Coconotes – Jérôme Naurais



Conteúdos

Padrões Tonais (T)	Sonoridade (S)
1.	Andante
2.	Decisivo
3.	
Padrões Rítmicos (R)	Ditação (D)
1.	Escala/arpejo de dó maior
2.	Escala de lá menor
3.	Escala cromática

Objetivos comportamentais (base)

### Conteúdo tonal

1. Cantar o padrão com sílabas neutras
2. Cantar o padrão com nome de notas
3. Escrever o padrão audiado com nome de notas
4. Escrever o padrão audiado com sílabas neutras
5. Ler o padrão com nome de notas
6. Ler o padrão sem nome de notas
7. Improvisar o padrão

### Conteúdo rítmico

1. Reproduzir o padrão com sílabas neutras a solo
2. Reproduzir o padrão com sílabas rítmicas a solo
3. Escrever o padrão audiado com sílabas rítmicas
4. Escrever o padrão audiado com sílabas neutras
5. Ler o padrão com sílabas neutras

## 6. Improvisar o padrão rítmico

### Conteúdo da sonoridade

1. O aluno tem de descrever o carácter do tempo em relação a elementos concretos da sonoridade: Dinâmica; Articulação. Ainda deve criar uma analogia que associe à sonoridade
2. Interpretar o conteúdo na pulsação sem nenhuma articulação com as sonoridades descritas
3. Interpretar o conteúdo na pulsação a articular cada nota com as sonoridades descritas
4. Interpretar o conteúdo com articulação em cada nota relativa à subdivisão binária da pulsação com as sonoridades descritas
5. Interpretar o conteúdo na subdivisão binária da pulsação sem articulação com as sonoridades descritas
6. Interpretar o conteúdo na subdivisão binária da pulsação a articular cada nota com as sonoridades descritas
7. Interpretar o conteúdo lentamente, respirando de duas em duas notas

### Conteúdo digitação

1. Executar o conteúdo na pulsação sem nenhuma articulação
2. Executar o conteúdo na pulsação a articular cada nota
3. Executar o conteúdo com articulação em cada nota relativa à subdivisão binária da pulsação
4. Executar o conteúdo na subdivisão binária da pulsação sem articulação
5. Executar o conteúdo na subdivisão binária da pulsação a articular cada nota
6. Executar o conteúdo lentamente, respirando de duas em duas notas

### Peças

1. Cantar a canção com letra
2. Produzir o ritmo da melodia
3. Cantar a melodia
4. Cantar a melodia com nome de notas
5. Identificar a digitação da melodia cantada
6. Interpretar
7. Interpretar a peça na sua totalidade como se fosse um concerto

	1	2	3	5	6	7		1	2	3	4	5	6		1	2	3	4	5	6	7		1	2	3	4	5	6
T1							R1							S1								D1						
T2							R2							S2								D2						
T3							R3															D3						
	1	2	3	4	5	6	7																					
P1																												
P2																												

**Anexo 9 - Entrevista: Júri das Olimpíadas da Música, Professor 1.**

- 1. O desempenho dos alunos durante as provas foi inferior, igual ou superior ao nível de desempenho exigido pela prova?**

Igual

- 2. É comum a participação dos alunos nas olimpíadas assim que terminam o primeiro ano de iniciação?**

Sim

- 3. Os outros alunos do primeiro ano de iniciação que participam nas olimpíadas têm um desempenho baixo, igual ou superior ao apresentado pelos alunos participantes da investigação?**

Igual

- 4. Em comparação com os outros alunos considera que os dois alunos obtiveram uma aprendizagem mais rápida durante o primeiro ano de iniciação?**

Não

## **Anexo 10 - Entrevista: Maestro da Banda Juvenil I**

- 1. O desempenho dos alunos durante o ensaio foi inferior, igual ou superior ao nível de desempenho exigido pela disciplina?**

Igual

- 2. A participação dos alunos contribuiu para o sucesso do concerto da banda?**

Sim

- 3. Em comparação com a maioria dos alunos que participam na banda, os três alunos a investigar encontravam-se no nível de execução musical a baixo, igual ou superior ao nível médio da Banda Juvenil I ?**

Os três alunos tinham níveis diferentes. Um tinha um nível de desempenho mais desenvolvida e outro um nível de desempenho menos desenvolvido. No entanto, os três atingiram o nível exigido.

- 4. Maioritariamente, os outros alunos que integraram a banda após o primeiro ano de iniciação têm um desempenho abaixo, igual ou superior ao nível de desempenho médio dos alunos da Banda Juvenil I ?**

Normalmente, quando entraram na Banda Juvenil I os alunos mostraram um desempenho ligeiramente baixo do nível exigido, mas rapidamente atingem os objetivos.

- 5. Em comparação com os outros alunos considera que os três alunos obtiveram uma aprendizagem mais eficaz durante o primeiro ano de iniciação?**

Os três alunos adaptaram-se rapidamente ao ensaio e verifica-se que tem capacidade para participar na disciplina.