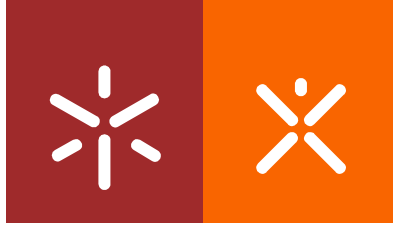




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Andrea Carina Monteiro Mendes

**O trabalho auditivo na aula de saxofone:
Estratégias de abordagem ao repertório**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Andreia Carina Monteiro Mendes

**O trabalho auditivo na aula de saxofone:
Estratégias de abordagem ao repertório**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Helena Gonçalves Leal Vieira

julho de 2018

DECLARAÇÃO

Nome: Andreia Carina Monteiro Mendes

Endereço eletrónico: andreia.mendesax@hotmail.com

Telefone: 913727269

Cartão do Cidadão: 13908210

Título da dissertação: O trabalho auditivo na aula de saxofone: Estratégias de abordagem ao repertório

Orientadora: Professora Doutora Maria Helena Gonçalves Leal Vieira

Ano de conclusão: 2018

Mestrado em Ensino da Música

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ____/____/_____

Assinatura:

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho não teria sido possível sem a ajuda e incentivo de diversas pessoas, às quais gostaria de expressar a minha gratidão.

À minha orientadora, professora Maria Helena Vieira, por todo o incentivo e importante ajuda no desenvolvimento deste projeto.

Ao professor Fernando Ferreira por todo o apoio na realização deste trabalho, mas também pelo crescimento ao nível musical e pessoal.

Ao Pedro Aguiar pelo apoio incondicional em todos os momentos ao longo deste processo.

Aos meus amigos, em especial à Juliana Moreira, Madalena Gonçalves, Cátia Mendes e Guilherme Laranja, pelas palavras de incentivo e confiança.

Agradeço e dedico este trabalho aos meus pais por todo o acompanhamento, bem como incentivo e perseverança ao longo de todo o meu percurso académico.

À instituição de estágio, Artave, e sua comunidade educativa pela boa receção ao projeto e em especial aos alunos participantes.

RESUMO

A temática do presente relatório incidiu sobre a importância do trabalho auditivo na aula de saxofone, usando estratégias de abordagem ao repertório. O Relatório de estágio insere-se no âmbito da Prática Profissional do Mestrado em Ensino da Música da Universidade do Minho, desenvolvido na Escola Profissional Artística do Vale do Ave. O Projeto de Intervenção Pedagógica foi implementado na referida escola com alunos do 1º, 2º, 3º ciclos e secundário, tendo o projeto de investigação incidido num universo de oito alunos do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. Os objetivos do projeto centraram-se em ajudar os alunos a desenvolver competências auditivas, espírito crítico, memória, capacidade de tocar de ouvido e de compreender a estrutura formal das obras em estudo. Com os instrumentos de recolha de dados utilizados como a observação participante e as entrevistas semiestruturadas concretizadas aos alunos intervenientes e ao professor cooperante (M18), concluímos que o projeto surtiu efeito ao nível do desenvolvimento auditivo, bem como da memorização e de uma maior consciência da obra ao nível da sua estrutura formal. Através da realização de um inquérito por questionário aos professores de saxofone do ensino especializado da região Minho foi possível aferir a qualidade e pertinência das práticas implementadas no projeto, confirmando que, segundo os professores inquiridos, elas são necessárias e desejáveis no contexto do ensino especializado de instrumento.

Palavras-Chave: audição, estratégias de abordagem ao repertório, saxofone

ABSTRACT

The internship project described in this report focused on the importance of developing aural skills in saxophone lessons through repertoire approach strategies. This internship is part of the Professional Practice of the Master's Degree in Music Education at the University of Minho, developed at the Professional Art School of Vale do Ave (ARTAVE). The Pedagogical Intervention Project was implemented in this school with students of 1st, 2nd, 3rd and Secondary levels, and the research project focused on a universe of eight students from 1st and 2nd Cycles of Basic Education. The objectives of the project were to help students develop aural skills, critical judgement competences, memory, ability to play by ear and to understand the formal structure of the music pieces being studied. The data collection instruments used (such as participant observation and semi-structured interviews to the students and the cooperating teacher [M18]), allowed to conclude that the project had a positive effect on the level of aural skills developed, as well as memorization and awareness of the pieces formal structure. By conducting a questionnaire to experienced saxophone teachers of the specialized music schools of the Minho region, it was possible to reflect upon the quality and pertinence of the practices implemented in this project and to confirm that these practices are needed and desirable in the context of specialized music instrument teaching.

Keywords: audition, repertoire approach strategies, saxophone

ÍNDICE

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vii
Lista de Figuras.....	xiii
Lista de Tabelas.....	xv
Lista de Gráficos.....	xvii
Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos.....	xviii
Introdução.....	1
Capítulo I – Temática, motivações, objetivos e estado da arte.....	3
1.1 Temática, motivações e objetivos.....	3
1.2 Estado da arte.....	7
1.2.1 Paradigma do ensino musical: o ensino tradicionalista.....	7
1.2.2 Mudança no paradigma do século XX – nova abordagem à educação musical.....	11
1.2.3 O papel do professor.....	14
1.2.4 Aprendizagem formal e informal.....	16
1.2.5 Métodos de aprendizagem musical: notação e audição.....	19
1.2.6 Princípios da <i>audiação</i> no processo da aprendizagem musical.....	24
1.2.7 Tocar de ouvido.....	25
Capítulo II – Caracterização do contexto de estágio, metodologia de investigação-ação e estratégias de investigação.....	27
2.1 Contexto de estágio.....	27
2.1.1 Caracterização da instituição de estágio.....	27

2.1.2	Estrutura Escolar da instituição.....	29
2.1.3	As disciplinas e o professor.....	29
2.1.4	Caracterização da valência de Saxofone.....	30
2.1.5	Caracterização dos alunos participantes no Projeto de Intervenção.....	31
2.1.6	Caracterização da valência de Música de Câmara.....	34
2.1.7	Caracterização dos alunos de Música de Câmara.....	34
2.2	Metodologia investigação-ação.....	36
2.3	Instrumentos de recolha de dados.....	38
2.3.1	Instrumento de recolha de dados – Observação Participante.....	38
2.3.2	Instrumento de recolha de dados – Inquérito por questionário.....	39
2.3.3	Instrumento de recolha de dados – Entrevista semiestruturada.....	40
Capítulo III – Intervenção na valência de Saxofone e Música de Câmara.....		41
3.1	Projeto de Intervenção na valência de Saxofone.....	41
3.1.1	Síntese das atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica.....	41
3.1.2	Estratégias auditivas de abordagem ao repertório de saxofone – 1º ciclo.....	43
3.1.3	Estratégias auditivas de abordagem ao repertório de saxofone – 2º ciclo.....	44
3.1.4	Processo de intervenção pedagógica na valência de saxofone.....	49
3.1.5	Correção dos exercícios desenvolvidos: À procura do erro e Completar a partitura – 2º ciclo (5º e 6º ano).....	82
3.2	Intervenção na valência de Música de Câmara.....	84
Capítulo IV – Apresentação e análise de dados.....		87
4.1	Análise das entrevistas.....	87
4.1.1	Análise da entrevista realizada ao professor cooperante (M18).....	87
4.1.2	Análise das entrevistas realizadas aos alunos participantes.....	87
4.2	Análise do inquérito por questionário realizado aos professores de saxofone do ensino especializado na região Minho.....	93

4.2.1	Discussão dos resultados do inquérito por questionário	97
Capítulo V – Conclusões e considerações finais		99
Referências		103
Anexos		109
Anexo I – Grelhas de observação		109
Anexo II – Guiões das entrevistas.....		112
Anexo III – Transcrição das entrevistas.....		115
Anexo IV– Guião do inquérito por questionário		129

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Um ciclo de Ação-Reflexão.....	37
Figura 2: Completar a partitura – Estudo nº 75 do livro Saxologie.....	53
Figura 3: Peças para completar a partitura.....	53
Figura 4: Peça que representa os	54
Figura 5: Peça que representa	54
Figura 6: Peça que representa os movimentos melódicos ondulatórios	54
Figura 7: Frase do aluno A.....	55
Figura 8: Frase do aluno D	55
Figura 9: Frase da aluna C	55
Figura 10: Frase do aluno B	56
Figura 11: Peça Lazy Days.....	56
Figura 12: Excerto 2	57
Figura 13: Excerto 1	57
Figura 14: Excerto 3	58
Figura 15: À procura do erro – Estudo nº 6 de Guy Lacour.....	59
Figura 16: Exercício realizado pela aluna G	60
Figura 17: Exercício realizado pelo aluno H.....	61
Figura 18: Excerto 2	63
Figura 19: Excerto 1	63
Figura 20: Excerto 3	63
Figura 21: Peças para completar a partitura	65
Figura 22: Completar a partitura - Estudo nº 8 de Guy Lacour	65
Figura 23: À procura do erro - Estudo nº 8 de Guy Lacour.....	66
Figura 24: Exercício realizado pela aluna G	67
Figura 25: Exercício realizado pelo aluno H.....	68
Figura 26: Completar a partitura - Estudo nº 86 do livro Saxologie.....	69
Figura 27: Peças para Completar a partitura.....	70

Figura 28: À procura do erro -Estudo n° 86 do livro Saxologie.....	70
Figura 29: Exercício realizado pelo aluno E	71
Figura 30: Exercício realizado pelo aluno F.....	71
Figura 31: Estrutura formal do estudo n° 86 do livro Saxologie	72
Figura 32: Estrutura formal da peça Lazy Days de Ian Green.....	73
Figura 33: Estrutura formal da peça Panda Stomp de Chris Morgan	74
Figura 34: Completar a partitura - peça Petite Gavotte de Eugène Bozza.....	77
Figura 35: Peças para completar a partitura	78
Figura 36: À procura do erro - peça Sérénade de Schubert.....	79
Figura 37: Exercício realizado pelo aluno H	80
Figura 38: Exercício realizado pela aluna G	81

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Síntese das principais atividades desenvolvidas no âmbito do Estágio Profissional	43
Tabela 2: Estratégias auditivas de abordagem ao repertório de saxofone - 1º Ciclo.....	44
Tabela 3: Estratégias auditivas de abordagem ao repertório de saxofone - 2º Ciclo (5º ano)	46
Tabela 4: Estratégias auditivas de abordagem ao repertório de saxofone do 2º Ciclo (6º ano)	48
Tabela 5: Correção do exercício: À procura do erro - 2º Ciclo (5º ano)	83
Tabela 6: Correção do exercício: Completar a partitura - 2º Ciclo (5º ano)	83
Tabela 7: Correção do exercício: À procura do erro - 2º Ciclo (6º ano)	83
Tabela 8: Correção do exercício: Completar a partitura - 2º Ciclo (6º ano)	83

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Competências mais trabalhadas com os alunos na aula de saxofone	93
Gráfico 2: Como deve iniciar-se a aprendizagem musical.....	94
Gráfico 3: Competências que o aluno melhora mais ao iniciar a aprendizagem musical pela audição.	94
Gráfico 4: Competências que o trabalho auditivo desenvolve mais	95
Gráfico 5: Competências mais valorizadas no programa de saxofone.....	96
Gráfico 6: Competência mais valorizada pelo programa de saxofone.....	96
Gráfico 7: Competências que deveriam ser mais valorizadas no programa de saxofone	97

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

Escola Profissional Artística do Vale do Ave – Artave

Centro Cultural Musical – CCM

Curso Básico de Instrumentista de Cordas – BIC

Curso Básico de Instrumentista de Sopros – BIS

Curso de Instrumentista de Cordas e Tecla – ICT

Curso de Instrumentista de Sopros e Percussão – ISP

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Estágio Curricular Mestrado em Ensino da Música da Universidade do Minho, variante instrumento, mais especificamente Saxofone (M18) e Música de Câmara (M32). A temática do trabalho auditivo como estratégia de abordagem ao repertório de saxofone surgiu no decorrer da elaboração do projeto de intervenção, projeto este que foi posto em prática na Escola Profissional Artística do Vale do Ave – Artave.

Sendo a essência da música o som, e o modo de absorver o som ser feito pelo sentido auditivo é discutível as raízes do ensino especializado da música estarem na leitura musical, deturpando assim a natureza da música. Após a observação dos alunos em contexto e após uma reflexão feita acerca do fundamento da música, formulou-se a principal questão de investigação, que incidiu sobre o papel do trabalho auditivo para o estudo e aprendizagem do repertório específico do programa de saxofone: será que o trabalho auditivo se torna vantajoso no estudo concreto do repertório de saxofone?

Musicalmente considera-se importantíssimo o músico ter uma maior abrangência de competências musicais, do que cingir-se quase que unicamente à leitura e interpretação. Deste modo, pretendeu-se perceber se o facto do aluno não estar “preso” à notação, mas sim ao meio sonoro envolvente, contribui para o desenvolvimento do estudo do repertório. Tendo eu também esta lacuna na minha formação musical, tomei por base esta problemática muito evidente nos nossos conservatórios e academias.

O projeto iniciou-se com a fase de observação, sendo utilizadas grelhas, como a grelha sobre as Categorias de Análise de Interações de Ned Flanders, a Grelha de Observação de Comportamentos de Ryans e a Grelha de Registo do Feedback do professor que permitiram analisar a atividade pedagógica em diversas perspetivas. No registo de aulas, também contou com uma observação genérica/global acerca da aula. O período de observação serviu de preparação e estudo para determinar o trabalho pedagógico a realizar na intervenção.

Numa fase mais interventiva do projeto foram planeadas aulas que visaram atender ao desenvolvimento dos alunos, tendo por base o desenvolvimento auditivo a partir do repertório específico do programa de saxofone da escola vigente. Como instrumentos de recolha de dados acerca das aulas relativas à intervenção supervisionada do projeto, utilizou-se a observação participante, inquirido por

questionário (aos professores de saxofone do ensino especializado da região Minho) e entrevistas semiestruturadas (aos alunos participantes no projeto de intervenção e ao professor cooperante do grupo de recrutamento M18).

O relatório foi estruturado em cinco capítulos, sendo que o primeiro (Temática, motivações, objetivos e estado de arte) faz uma alusão ao tema, assim como aos objetivos e motivações subjacentes, e de seguida apresenta o estado da arte, que reflete sobre a importância da audição no ensino da música. O segundo capítulo (Caracterização do contexto de estágio, metodologia investigação-ação e estratégias de investigação) pormenoriza o contexto de estágio, assim como as características e estrutura escolar da instituição onde foi desenvolvida a Prática Profissional Supervisionada, e faz uma breve descrição das disciplinas (Saxofone e Música de Câmara), dos professores e dos alunos envolvidos no Projeto de Intervenção Pedagógica. É também apresentada a metodologia utilizada para o desenvolvimento do projeto (Investigação-ação), assim como as estratégias de investigação delineadas para a recolha de dados que foram a observação participante, inquérito por questionário e entrevistas semiestruturadas. Já o terceiro capítulo (Intervenção na valência de Saxofone e Música de Câmara) descreve todo o processo de intervenção. No que diz respeito ao quarto capítulo (Apresentação e análise de dados), este refere a análise e discussão de dados do inquérito por questionário, bem como das entrevistas semiestruturadas realizadas. O quinto e último capítulo (Conclusões e considerações finais) faz um balanço e reflexão acerca do estágio e do projeto de investigação nele desenvolvido.

CAPÍTULO I – TEMÁTICA, MOTIVAÇÕES, OBJETIVOS E ESTADO DA ARTE

1.1 Temática, motivações e objetivos

O presente Projeto de Intervenção Pedagógica relata o decorrer da prática pedagógica supervisionada em dois contextos de lecionação: o primeiro foi realizado com alunos do 1º e 2º ciclo de ensino de Saxofone (M18); o segundo contexto refere-se à disciplina de Música de Câmara (M32), sendo o grupo um sexteto de saxofones.

O enfoque deste plano de intervenção incidiu na importância do treino auditivo na aprendizagem inicial ao saxofone, centrando-se em estratégias de abordagem ao repertório do instrumento. O interesse por esta temática surgiu pela essência da música ser o som, e pelo facto de muitas vezes se descurar o trabalho auditivo, em detrimento da leitura. A capacidade auditiva possibilita-nos compreender todas as propriedades sonoras, tal como afirma Santos: “[o] ouvido musical compreende a capacidade auditiva e cognitiva de interpretar estruturas musicais, sendo elas: propriedades sonoras, ritmo, melodia, harmonia, formas, gêneros e estilos. Assim como utilizar essas estruturas para criação de produto musical” (Santos, 2010, p. 29).

Enquanto futura professora é fundamental tentar perceber de que forma é possível ajudar o aluno a desenvolver a audição, para evitar que o aluno progrida apenas no lado técnico de instrumentista. Assim, não podemos descurar a audição e o trabalho auditivo, uma vez que é fundamental para um músico, pois nunca devemos esquecer que música é som. Para Priest,

[o] ‘auditivo’ prende-se com a nossa resposta prática aos sons da mente... Se esse imaginário sonoro é considerado como uma parte essencial do comportamento musical, deveria ser integrado com os outros aspectos. Então a experiência auditiva seria vista e sentida como o núcleo da musicalidade [...] da composição [...] e da audição, e não como o apêndice que acaba por ser quando insistimos na notação, com ela absorvendo toda a atenção [dos alunos] (Parra, 2011, pp. 10 e 11).

Como Cavner e Gould afirmaram, “a audição musical deve ser uma ferramenta para desenvolver as qualidades musicais do aluno e, conseqüentemente, torná-lo melhor músico e instrumentista” (Araújo, 2014, p.14). Assim, podemos dizer que o ouvir é tão importante para um músico como o ver para um

pintor, a escrita para um poeta, a coordenação dos movimentos do corpo para um bailarino. Ou seja, um músico que consegue “audiar”¹ adquire competências que lhe permite um melhor entendimento da música, bem como uma maior compreensão do que executa, lê e ouve. Já Barenboim afirmava, “[é] claro que se pode ouvir e não escutar, como é possível olhar e não ver (...). Escutar é, pois, ouvir com o pensamento, como sentir é emoção acompanhada de pensamento” (Martinho, 2014, p. 4).

Assim, para os alunos terem um melhor entendimento e compreensão do que tocam, é fulcral o desenvolvimento auditivo, bem como treinar o aluno a tocar de ouvido. Para Mainwaring “(...) a capacidade de tocar pelo ouvido '(. . .) é, (...) verdadeiramente um critério de musicalidade real” (Mainwaring, 1951, p. 210).

Gordon, criador da Teoria da Aprendizagem Musical e do conceito de *audiação*, define *audiação* como a capacidade de ouvir com compreensão, quer o som esteja ou não fisicamente presente. Só tendo esta compreensão auditiva é que nos é possível aprender uma música sem dependermos exclusivamente da partitura. Muitas vezes o sentido visual está sobreposto ao sentido auditivo, esquecendo-nos da atenção que devemos dar à parte sonora. Seria desejável que a sequência de aprendizagens fosse ouvir, tocar, ler, escrever e só depois teorizar acerca da música, pressupondo assim uma sólida base de *audiação* (Gordon, 1999).

Na aprendizagem humana, o indivíduo primeiro aprende a falar para depois saber ler. Na perspetiva dos mais diversos autores o mesmo se deveria passar na música: primeiro produzir sons e escutar para depois aprender a parte “gramatical” da música. Para Oliveira, “o músico pode aprender, primeiro, a produzir sons e, posteriormente, entender o sinal gráfico que os símbolos partem de uma prática musical. No processo inverso, o símbolo, para o aluno, não possui significado concreto, nem utilização imediata” (Oliveira, 1998, p. 62).

No início do percurso musical é extremamente importante começar-se por estabelecer a ligação entre o sistema auditivo e o motor, e só posteriormente fazer a conexão entre o sistema auditivo, motor e visual (Kochevitsky, 1967). “Os bons músicos sabem quando estão a audiar: é naquele momento em que os ouvidos se tornam mais importantes do que os dedos” (Gordon, 2000, pp.20 e 21).

Tendo por base o contexto e motivações mencionadas anteriormente, passo a enunciar quais os objetivos de investigação que orientaram o projeto.

¹ Audiação – conceito criado em 1980 pelo pedagogo Gordon no seu livro “Teoria da Aprendizagem Musical” e que significa a capacidade ouvir sons que não estão fisicamente presentes.

Conhecer e analisar os benefícios do trabalho auditivo na aula de saxofone;

Verificar se o trabalho auditivo potencia o desenvolvimento técnico do aluno;

Verificar se o trabalho auditivo estimula o aluno em termos sociais;

Verificar se o trabalho auditivo fomenta o juízo crítico do aluno;

Verificar se o trabalho auditivo desenvolve a memorização em geral;

Verificar qual a pertinência do aluno memorizar passagens específicas do repertório;

Verificar se o trabalho auditivo ajuda o aluno compreender a obra musical no seu todo;

Perceber qual a opinião dos alunos e professores face à pertinência do trabalho auditivo;

Verificar se com o trabalho auditivo o tempo do processo ensino/aprendizagem diminui;

Transmutando da investigação para o plano da ação, fase paralela à observação e reflexão da mesma, passo a enunciar os objetivos que foram delineados para dar resposta ao longo da intervenção pedagógica.

Ajudar o aluno a desenvolver a nível auditivo na aula de saxofone, promovendo aprendizagens auditivas;

Focar aspetos técnicos do saxofone na planificação das aulas;

Planificar aulas, considerando os aspetos sociais;

Fomentar o espírito crítico do aluno;

Desenvolver material didático;

Trabalhar de memória passagens específicas do repertório;

Desenvolver atividades com o aluno com o intuito de desenvolver a sua noção de obra;

Realizar questionários a professores e alunos de saxofone sobre a problemática;

Trabalhar auditivamente o repertório e perceber se o tempo do processo ensino/aprendizagem diminui;

Tal como mencionado anteriormente, o interesse por esta problemática surgiu pelo facto de também eu ter esta lacuna na minha formação musical. Assim, esperou-se em última análise contribuir para a melhoria das práticas nesta área.

1.2 Estado da arte

1.2.1 Paradigma do ensino musical: o ensino tradicionalista

As teorias da educação que nortearam a escola tradicional confundem-se com as próprias raízes da escola tal como a concebemos como instituição de ensino. Não é falso afirmar que o paradigma de ensino tradicional foi um dos principais a influenciar a prática educacional formal, bem como o que serviu de referencial para os modelos que o sucederam através do tempo. Interessante é perceber que a escola tradicional continua em evidência até hoje (Leão, 1999, p. 188).

No decorrer do século XVII e XVIII o legado musical era feito maioritariamente de forma oral, e os mestres ensinavam muito além da técnica musical, como por exemplo ensinavam a improvisar e a compor, possibilitando aos alunos aprenderem “de ouvido”, imitando o professor (Harder, 2008, p.133). Segundo Maffioletti, a imitação deve deixar espaço para o aluno pensar, criar, evocar, criando as suas expressões, contribuindo assim, para a compreensão da situação vivenciada. (Maffioletti, 2001, p. 133). Ainda na perspectiva do mesmo autor, “[f]ora deste contexto, aprender a imitar não tem sentido, e pode ser considerado um exercício mecânico, sem possibilidades de ser interiorizado, muito menos servirá para criar formas de pensamento” (Maffioletti, 2001, p. 133).

Na atualidade, no ensino especializado da música, institui-se uma abordagem muito formal e tradicionalista de tocar quase que exclusivamente pela partitura, trabalhando maioritariamente o aluno para ser intérprete musical numa perspectiva predominantemente tecnicista e reprodutiva. Segundo Ferreira, são apontados como principais problemas no método de aprendizagem tradicional do ensino erudito, o seguinte:

1) o ensino tradicional se fundamentar numa aprendizagem em que a repetição e a imitação assumem um papel fulcral; 2) o modelo subjacente a este ensino ter assumido que o início da aprendizagem musical se faz pela teoria e pela aprendizagem da leitura e da escrita musical [*symbol before sound*], dando-lhe enorme relevância e deixando para segundo plano, ou mesmo ignorando, a importância determinante da experiência do som e da vivência musical, através da audição e da entoação, na compreensão da música; 3) o objectivo principal desse modelo ser a realização performativa da música através da leitura e escrita da partitura (Ferreira, 2011, p. 11).

Segundo diversos autores, os estudantes de música da educação formal, nos tempos de hoje, aprendem música de forma muito diferente da maneira como os seus ancestrais aprendiam música, e

mesmo como jovens de outras culturas aprendem (Campbell, 1991; Hargreaves e North, 2001). Na perspectiva de Parra,

[a] instrução tradicional sacraliza a componente instrumental orientada para a execução do repertório; o sistema de educação vigente sanciona a interpretação do legado musical dos grandes mestres – aquele que considera o aspeto mais elevado da cultura musical – como o seu principal objeto de estudo. Pode-se afirmar que, tendencialmente, o sucesso na aprendizagem de música é medido apenas pelo sucesso atingido no produto final – a execução de repertório instrumental (Parra, 2011, p.3).

O desenvolvimento da indústria na produção de partituras, no século XIX, gerou uma maior divulgação dos exercícios ligados à técnica do instrumento, assim como a utilização de métodos para a aprendizagem musical, o que deu origem a uma predisposição para a leitura. A produção de partituras tornou a educação musical uma educação reprodutiva, com menos ênfase na composição, na improvisação e em tocar de ouvido² (Harder, 2008, p.133). Segundo Brito,

[...] da emergência de métodos e propostas de educação musical ao longo do século XX, alguns dos quais dando prioridade a actividades de criação em concordância com o que foi referido anteriormente, persistem ainda nos dias de hoje, propostas que relacionam a educação musical apenas ou prioritariamente à reprodução de músicas (Leão, 2016, p. 20).

Já Borges diz que “[o] aparecimento da imprensa trouxe consigo a possibilidade de mecanismos para a transmissão do conhecimento que não mais dependiam da tradição oral” (Borges, 2006, p. 43).

Juntando a este fator o caso dos instrumentistas serem cada vez mais exímios, tudo resultou numa maior exigência técnica por parte dos intérpretes. Assim sendo, o tipo de ensino lecionado nos conservatórios e academias oficializadas é muito centrado no tecnicismo, isto é, na técnica e especificidades do instrumento. Perante esta necessidade de trabalhar o aluno quase que mecanicamente o seu instrumento, verifica-se no nosso sistema de ensino a valorização de aspetos que pouco são necessários ao desenvolvimento do músico (Cruz, 2010, p. 16) ou que, pelo menos, não são os únicos necessários. No que diz respeito ao ensino do instrumento este é “mais um ensino técnico que um ensino artístico” (Vasconcelos, 2017)³. Segundo Gordon,

² Tocar de ouvido consiste no processo de tocar sem o auxílio de notação, ou seja, sem estímulo visual ou verbal como o solfejo (Musco, 2010, p. 49).

³ Acedido em: <http://antonioangelovasconcelos.blogspot.pt/>

[u]ma grande parte dos professores assume que é a técnica que pode dar boa qualidade ao som ou que boas dedilhações fazem a boa afinação. E isto é um disparate. São as ideias musicais que devem levar a procurar a dedilhação ou o gesto físico mais adequado para as expressar (Gordon, Em entrevista).⁴

Silva afirma que (...) os objetivos e conteúdos de ordem técnica e do domínio de competências interpretativas não estavam a contribuir para desenvolver nos alunos as suas capacidades criativas e de juízo crítico e estético” (Webster, 2001, p.6). Segundo Vasconcelos, há competências essenciais a trabalhar com os alunos, tais como, a técnica, mas as competências vão muito além da técnica, sendo fundamental trabalhar questões relacionadas com a estética musical, com a componente social, artística e conceptual (Vasconcelos, 2017)⁵

Devido a este ensino extremamente tecnicista, pedagogos como Dalcroze encontraram grandes dificuldades em introduzir a sua metodologia de ensino nos Conservatórios, que remete para áreas essenciais a um músico, como por exemplo o desenvolvimento auditivo. “Desculpas” foram ditas para a não introdução da metodologia nas escolas de música, como:

[...] verdadeiro musicista deveria possuir naturalmente as qualidades necessárias ao exercício de sua arte; e que o estudo não poderia substituir os dons naturais. Por outro lado, o tempo de estudos, já muito limitado, tornava impossível, ao que parece, atralhar os alunos com novos estudos que os impedissem de dedicar-se aos exercícios de técnica para os dedos. Além disso, ‘os estudos instrumentais eram suficientes para formar um bom músico’, etc, etc (Dalcroze, 1898, p. 221)⁶.

Segundo o autor existia uma contrariedade nos programas dos Conservatórios, ou seja, se por um lado era fundamental inculcar nos alunos o “sentido auditivo”, por outro lado, os conservatórios não potenciavam essas aprendizagens. Dalcroze, à procura de respostas para a prática auditiva nos conservatórios, deparou-se com respostas inquietantes como: “não, não existem procedimentos pedagógicos destinados a reforçar as faculdades auditivas dos musicistas e não há nenhuma escola de música preocupada em analisar o papel dessas faculdades nos estudos musicais” (Dalcroze, 1898, p. 220). Os problemas mencionados estão também muito presentes na realidade dos conservatórios e academias de música portuguesas, onde os alunos não são expostos à criatividade, audição e improvisação. Na linha de pensamento de Caspurro,

⁴ Acedido em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/13080/1/Entrevista_EGordon.pdf

⁵ Acedido em: <http://antonioangelovasconcelos.blogspot.pt/>

⁶ Acedido em: <https://educacaofisicaufvim.files.wordpress.com/2015/09/os-estudos-musicais-e-a-educac3a7c3a3o-do-ouvido.pdf>

[a]s dificuldades de desempenho ao nível da improvisação – e genericamente do pensamento e expressão criativos –, da audição, sobretudo ao nível harmónico, bem como a iliteracia notacional são os principais exemplos de problemas verificados ainda hoje nos alunos, nomeadamente em Portugal (Caspurro, 2006, p. 37).

Outra característica do ensino especializado é o professor trabalhar o aluno para a expoente máxima do virtuosismo, pensando sempre que o aluno quererá a carreira musical como a sua profissão. Segundo Santos *et al*, “o conservatório elege carreiras e ideias de formação, com base na figura do solista-virtuoso” (Ferreira e Vieira, 2013, p. 89). A autora Cruvinel corrobora ao dizer:

[n]ão devemos olhar uma criança ou um iniciante como um futuro profissional. Da mesma forma, não devemos ter um modelo único que ‘sirva’ a todos os alunos. Devemos enxergar a individualidade de cada aluno, sua realidade humana, no contexto natural e social (Cruvinel, 2004, p. 33).

Ao trabalhar o aluno quase que exclusivamente nos moldes de performer, muitos outros aspetos são negligenciados no processo ensino aprendizagem de um músico. Tal como afirma Reimer,

[a] questão não tem a ver com a performance. É sim, se a educação musical, continuando a contar a performance como componente essencial, também pode incluir uma variedade de aprendizagens até então muito negligenciadas por causa da predominância esmagadora das atividades performativas e todos os requisitos que tais atividades implicam (Vilaça, 2014, p. 21).

A mesma perspetiva é tida pela autora Couto que diz, no modelo de ensino tradicional de música predomina a leitura, a teoria musical e o domínio técnico na execução do instrumento, sendo as obras eruditas de renome o centro do repertório a desenvolver com os alunos. Este modelo de ensino, além de potenciar o individualismo, está muitas vezes descontextualizado das vivências do aluno. Björnberg “afirma que a ideia de que todas as músicas podem ser ensinadas, avaliadas e julgadas pelos mesmos critérios, considerando os conceitos musicais isoladamente de seus contextos culturais, é característica de um conflito imposto pela tradição do Conservatório” (Couto, 2008, pp. 56 e 57).

Outro fator a ter-se em conta é a desatualização e descontextualização do currículo face à atualidade e interesses dos alunos. A ideia de criar um músico solista e virtuoso não permite alargar horizontes musicais e responder às diferentes necessidades e procura de cada aluno. Segundo Folhadela,

[o] modelo único de organização curricular e pedagógica, predominante no ensino especializado da música, que assenta na formação de instrumentistas solistas, ancorado numa perspectiva do século XIX e numa única tipologia musical, tem impedido que se dêem respostas adequadas à procura crescente da aprendizagem musical que correspondam à heterogeneidade dos territórios, dos alunos, dos públicos, dos profissionais e do desenvolvimento do mercado de emprego. [...] Por outro lado, é sabida a apetência dos adolescentes pelas linguagens da música Pop, do Jazz e, mais recentemente pelo fenómeno da *World Music*, que tem sido, nos melhores casos, um importante veículo de divulgação de culturas extra-europeias, ajudando a promover o respeito pela diferença e pelo 'outro'. A completa ausência destas e de outras tipologias nos actuais currículos e a subvalorização destes fenómenos culturais, pela maioria dos docentes, tem provavelmente causas muito semelhantes às que levam a uma não-aceitação, quase generalizada, da música do século XX. Esta constatação deve-nos levar a abordar sem preconceitos o problema da integração no currículo de outras tipologias musicais, entre as quais se encontram tipologias 'mais próximas' dos alunos das nossas escolas (Folhadela *et al*/1998, pp.7 e 55).

1.2.2 Mudança no paradigma do século XX – nova abordagem à educação musical

Após os músicos pedagogos se inteirarem sobre esta problemática durante o século XX, surgem questões sobre como definir o conhecimento musical e qual o papel da educação no processo de desenvolvimento do aluno. Esta reflexão, segundo Fonterrada, contribuiu para que se desenvolvessem atividades criativas nas aulas de música (Fonterrada, 2008, p. 21). Assim, coloca-se em questão o facto dos alunos que estudam ou estudaram nos conservatórios e academias não dominarem a “arte de ouvir”, verificando-se uma lacuna no ensino especializado da música, uma vez que os alunos são maioritariamente reprodutores ou solicitados a imitar ao invés de criar, explorar e ouvir. Tal como afirma Sousa,

[p]ode-se tocar bem um instrumento, mas ser incapaz de improvisar, de compor ou de acompanhar uma simples canção popular. Na didática instrumental não é raro olvidar-se a sensibilidade do ouvido, sendo o estudo orientado exclusivamente para o rigorosismo da interpretação. Por outro lado, são muito conhecidos os casos de pessoas que, sem possuírem quaisquer conhecimentos de música, conseguem tocar extensas músicas de «ouvido» (Sousa, 2003 p. 98).

Nos meios da música erudita, é ainda difícil encontrar hoje práticas pedagógicas que estimulem os alunos para a criatividade musical, bem como para compor, transpor, harmonizar e tocar de ouvido. Embora existam inúmeros livros com o intuito de trabalhar competências como a leitura à primeira vista, a escrita, a transposição e a improvisação, estes, muitas das vezes, não implicam que se estimule a audição (Dalcroze, 1898, p.220). Como referiu o autor, já no final do século XIX, “os exercícios de leitura

e improvisação podem ser realizados com o auxílio do sentido muscular e os exercícios de transposição e escrita, com o auxílio do sentido visual” (Dalcroze, 1898, p. 220). Na perspectiva de Caspurro,

[c]omo explicar, por exemplo, fenômenos ainda hoje recorrentes no universo dos alunos de formação ‘erudita’, como a dificuldade em improvisar, compreender harmonia, ler ‘à primeira vista’, transpor ou tocar ‘de ouvido’, ou, de um modo geral, criar música? Que eficácia pode ser imputada a um sistema de ensino que se revela incapaz de responder a problemas de realização que estão para além da performance propriamente dita, da reprodução imitativa de notação e do conhecimento de teoria? (Caspurro, 2007, p.2).

Na mesma linha de pensamento, Parra diz que “[...] ler, compor, arranjar, tocar de ouvido, imitar, harmonizar, transpor, improvisar, acompanhar, memorizar, analisar, ou indagar em aspetos da performance são ilustrações de outras tantas funções que a música permite ao praticante” (Parra, 2011, p.5). Para Wuytack, a audição musical é “a própria razão da existência da música, sendo inerente a todas as atividades musicais. Por outro lado, porque contribui para o desenvolvimento musical do indivíduo” (Borges, 2016, p. 14). Segundo Wuytack, a audição musical tem as seguintes finalidades:

[...] desenvolver a sensibilidade auditiva e a capacidade de ouvir música; desenvolver um pensamento musical, necessário à compreensão e à apreciação da música; apoiar o desenvolvimento de competências específicas inerentes à prática musical; promover a aquisição de conceitos relativos a elementos da música; desenvolver a audição interior e a memória musical; desenvolver as emoções e o sentido estético, de modo a levar o aluno a descobrir o “belo”; estimular a capacidade crítica através da audição de músicas de vários estilos e épocas; promover a aquisição de uma cultura musical numa perspectiva multicultural; estimular o conhecimento das fontes sonoras, com destaque para os timbres dos instrumentos da orquestra; proporcionar a audição de música ao vivo (Borges, 2016, pp. 14 e 15).

Uma vez que a música é a arte baseada na escuta, segundo Flix o ouvido musical deve ser uma das prioridades a ser trabalhada, para um desenvolvimento especializado da função auditiva (Sampaio, 2014, p. 10). Também Elliot diz que “[a] audição musical ocupa um lugar importante na aprendizagem musical da criança” (Palheiros e Wuytack, 2009, p.1).

A problemática centra-se no facto da predisposição de um músico estar muito direcionada para a técnica e leitura, descurando assim a parte auditiva, “ignorando” a essência da música que não é nada mais nada menos que o som, que através das vibrações sonoras é registrada no cérebro. A busca de um excelente domínio técnico levou a que se perdesse a importância dada ao conhecimento amplo de um músico, como improvisar, criar e tocar de ouvido. Segundo Velho,

[a]penas acredito que, se abirmos espaços para atividades criativas ou que instiguem os alunos a serem cúmplices da sua própria aprendizagem, teremos estudantes com uma maior autonomia musical ao mesmo tempo em que estaremos proporcionando uma aprendizagem mais ampla do que apenas seguir um método direcionado à leitura e performance (Velho, 2011, p. 22).

Não podemos descurar a aquisição de competências auditivas, essenciais a um músico. Segundo Williams, “(...) padrões de audição parecem mudar ao longo do tempo e com a experiência. Esta informação é importante porque pode encorajar educadores a ensinar competências auditivas e, possivelmente, a abordar competências de focagem de atenção” (Macedo, 2016, p. 9). Na perspetiva de Caspurro,

[...] tocar eximamente a melodia Jingle Bells que se memorizou por partitura não é a mesma coisa que ser-se capaz de a ‘tirar de ouvido’, de a transpor, de a reconstruir – tocando-a noutra tonalidade ou noutra contexto rítmico – nem muito menos descortinar o seu Baixo ou progressão harmónica (Caspurro, 2006, p.31).

Contrariamente às intenções do nosso ensino vocacional, que consiste em trabalhar o instrumentista para o exímio técnico, Dalcroze descreve um “bom músico” como algo que vai muito além da quantidade de notas tocadas por segundo. Na sua perspetiva, um “bom músico” é “um ouvido bem treinado; uma inteligência bem treinada; um coração bem treinado; uma mão bem treinada. Os quatro devem ser desenvolvidos em conjunto, em constante equilíbrio. Se um ficar para trás ou se adiantar, algo está errado.” (Cruz, 1995, pp. 4 e 5)⁷. Para Elliot, também

[a]prender a ouvir criticamente, com critério estratégico, desenvolve-se a partir da audição dos nossos próprios esforços para fazer música bem. Cresce através do acto de fazer escolhas práticas musicais, avaliar os resultados dessas escolhas musicais, testar estratégias artísticas alternativas na resolução de um problema musical e desenvolver descrições pessoais destas alternativas em relação aos condicionamentos artísticos de uma prática musical (Macedo, 2016, p. 9).

⁷ Acedido em: http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1442/1/conceito_1995.pdf

1.2.3 O papel do professor

É de senso comum, a importância dada ao papel do professor no processo ensino aprendizagem do aluno. Antigamente a prática educativa estava centrada no professor, sendo, o professor o centro de todo o conhecimento, passando o conhecimento aos alunos, e o papel dos alunos era absorver e memorizar a informação (Oliveira, s,d, p.3)⁸. Assim, a relação professor-aluno é feita com base na hierarquização, sendo o professor o ser superior que ensina o aluno ser inferior, que aprende com base na instrução. O ambiente de ensino-aprendizagem é com base na extrema disciplina, silêncio e obediência (Varela, 2013, p. 3). Segundo Saviani,

como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas em forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente (Saviani, 1991, p. 18).

Com o aparecimento do Modelo de Escola Nova, no século XIX, desenvolvendo-se até aos anos 20 do século XX, passa-se a valorizar as interações com o meio social, assim como o enriquecimento das vivências dos alunos, tentando incorporar no currículo a cultura circundante. Segundo Becker e Marques, o professor

precisa ser um pesquisador do pensamento do seu aluno. Precisa descobrir o que o seu aluno pensa e como pensa. Precisa descobrir quais os caminhos que levam a uma construção: da inexistência de uma capacidade para uma capacidade ativa e efetiva. [...] precisará saber o que seus alunos já construíram a respeito e que hipóteses estão construindo a respeito desse processo. E de que forma o professor poderá conhecer o processo de seu aluno? Uma das formas é dando espaço para as suas manifestações, para que possa conhecer a realidade do seu pensamento (Becker e Marques, 2007, p. 58)⁹.

A rigidez da sala de aula é substituída pela convivência, participação, autogestão e autorresponsabilidade dos alunos (Varela, 2013, p. 4). Neste novo modelo de escola, o centro da escola

⁸ Acedido em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arg-idvol_28_1391209402.pdf

⁹ Acedido em:

https://www.researchgate.net/profile/Andre_Da_Fonseca2/publication/322742818_SER_PROFESSOR_E_SER_PESQUISADOR/links/5a6c8a28458515d407567080/SER-PROFESSOR-E-SER-PESQUISADOR.pdf

é o aluno; assim, o professor deve produzir conhecimento juntamente com os alunos (Oliveira, s.d, p.

4). Libâneo afirma que:

o professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando o conhecimento, a experiência e o significado que o aluno traz à sala de aula, seu potencial cognitivo, sua capacidade e interesse, seu procedimento de pensar, seu modo de trabalhar. Nesse sentido o conhecimento de mundo ou o conhecimento prévio do aluno tem de ser respeitado e ampliado (Libâneo, 1998, p. 29).

Torna-se assim importante estimular os alunos para o pensamento, e fomentar o juízo crítico, formando cidadãos ativos capazes de questionar e debater sobre paradigmas (Oliveira, s.d, p. 4). Outro fator de enorme relevo no desenvolvimento acadêmico dos alunos, é o professor estimular a criatividade dos educandos. Segundo Robinson, “(...) a criatividade é agora tão importante na educação quanto a alfabetização, e devemos tratá-la com a mesma importância”¹⁰ (Robinson, 2006)¹¹. Segundo Ferreira,

os professores de música deveriam promover um estilo de aprendizagem que se apoiasse na criatividade, através de actividades lúdicas de improvisação e de composição que se associassem também à audição e à reprodução vocal ou instrumental da música, e ainda que se ligassem, sempre que oportuno, a outras formas de arte. [...] uma das fontes de informação mais importantes para o professor é a observação das crianças, enquanto brincam / jogam, uma vez que estas informações permitem estabelecer pontos de referência para planear a aprendizagem musical. (Ferreira, 2011, pp. 16 e 17).

Contudo, no que diz respeito à importância dos professores trabalharem a parte auditiva com os seus alunos, para Musco em muitos casos esse trabalho não é realizado devido à falta de habilidade por parte do professor para ensinar o aluno (Varvarigou, 2014, p. 472).

Também a personalidade e a forma de estar perante o processo ensino aprendizagem é um elemento fundamental, para o sucesso académico. Assim, segundo Bastien,

as qualidades básicas de um professor bem-sucedido consistem no conhecimento, personalidade, entusiasmo, autoconfiança, entre muitos outros atributos pessoais. O autor apresenta quatro características principais necessárias à personalidade de um professor de instrumento para que este obtenha sucesso em seu ensino: ser agradável, entusiástico, ser encorajador e ser paciente (Harder, 2008, p. 129).

¹⁰ Citação original: “(...) creativity now is as important in education as literacy, and we should treat it with the same status”.

¹¹ Acedido em: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity/transcript

O professor deve ser entusiasta no que concerne a dar apoio e confiança aos seus alunos, relativamente ao professor de música este deve estimular o gosto pelo fazer música. Segundo Priest, existe um entristecimento por parte dos professores face à falta de espontaneidade e entusiasmo dos alunos ao fazerem música (Priest, 1989, p. 173). No entanto, Casey “afirma que o professor de instrumento deveria ser consciente dos valores, princípios e propósitos da educação musical, sendo essa uma responsabilidade profissional do mesmo” (Harder, 2008, p. 130).

1.2.4 Aprendizagem formal e informal

Entende-se por educação o processo de desenvolvimento da capacidade intelectual da criança, sendo, por tradição, quase que exclusivamente associado à escola. Assim, a educação oferecida pelas escolas encontra-se estruturada através de cursos, níveis, graus, programas, currículos e diplomas, educação esta que se entende como educação formal (Gaspar, 1990, p.171). No caso da música, a educação formal especializada é praticada nos conservatórios, academias e escolas profissionais de música.

No que diz respeito às aprendizagens consumadas fora do espaço escolar, isentas de horários, currículos, níveis etc, denominam-se de educação informal. A educação informal baseia-se na espontaneidade (Gaspar, 1990, p.173). Arroyo defende a educação tanto formal como informal como uma forma de socialização. Segundo Arroyo,

[t]odo processo educativo, formal ou informal tanto pode ignorar como incorporar as formas concretas de socialização, de aprendizado, de formação e de formação a que estão submetidos os educandos. Ignorar essa realidade e fechar-nos em “nossas” questões, curriculares e didáticas, terminará por isolar os processos didáticos escolares dos determinantes processos socializadores em que os setores populares se reproduzem desde a infância (Arroyo, 2003, p. 33).

A par deste veredicto, com a prática do ensino formal ministrado tanto nas escolas vocacionais de música, como nas profissionais de música, verifica-se o predomínio da música erudita ocidental. É de senso comum, para muitos autores, a importância de se praticar na educação musical tanto aspetos do ensino formal como do informal.

Os músicos têm duas vertentes de aprendizagem, a formal e as experiências de música informal, sendo a aprendizagem informal feita pelos músicos que não frequentam a escola (O'Flynn, 2006). Contudo, em muitos casos de alunos que têm uma aprendizagem formal, muitas das vezes têm experiências de música informal, como por exemplo, os alunos de música que integram bandas de garagem onde tocam música popular da sua geração (Campbell, 1995; Jaffurs, 2004). Segundo Green, a

[a]prendizagem através da educação musical formal e informal tem estado lado a lado por séculos com pouca comunicação entre elas. As práticas de aprendizagem da educação musical informal têm perdido algumas habilidades e conhecimentos que a educação musical formal pode ajudar os aprendizes a desenvolver. [...] alguns músicos (populares) demonstram que gostariam de ler música ou conhecer uma variedade de termos técnicos tão bem quanto improvisam ou tocam de ouvido. Em contraponto, a educação musical formal não tem privilegiado essas aprendizagens musicais nem o prazer de quem as experiências e, frequentemente, tem afastado jovens músicos populares altamente motivados e outros músicos com potencial (Velho, 2011, p. 28).

É preciso ter consciência que a criança tanto aprende por via formal como informal, e o professor deverá ajustar-se consoante o estilo de aprendizagem (Gordon, 2000, p.317). Já diversos autores falaram da aprendizagem da música por meios informais, como é o caso da autora Lucy Green, instigadora nos métodos informais da aprendizagem musical. Segundo a autora:

[p]aralelamente à educação formal, existem em todas as sociedades, outros métodos de transmissão e aquisição de competências e conhecimentos musicais. A isto eu chamo *práticas de aprendizagem musical informal* as quais, no extremo e em contraste com a educação formal, não recorrem a instituições de ensino, nem *curriculum* escrito, programas ou metodologias específicas, nem professores qualificados, nem mecanismos de avaliação ou certificados, diplomas e pouca ou mesmo nenhuma notação ou bibliografia (Ferreira e Vieira, 2013, p. 90).

Por muito tempo, a música popular foi marginalizada pelas escolas de ensino tradicional. É através de práticas informais que os músicos populares adquirem as aprendizagens mais funcionais relativas à prática musical. Assim, a escolha de repertório é selecionada pela “afetividade, e as práticas auditivas como o copiar de ouvido músicas de gravações” (Couto, 2008, p. 57).

Ao invés do individualismo privilegia-se as práticas em grupo e fomenta-se a criatividade do músico através do compor, tocar e ouvir. Segundo Green,

[...] a utilização das práticas de aprendizagem informal nas aulas poderia oferecer aos alunos certo grau de autonomia com relação a seus professores, aumentando suas capacidades para seguir com o

aprendizado de forma independente, encorajando futuras participações no fazer musical além da sala de aula (Couto, 2008, pp. 57 e 58).

Na perspectiva de Wille, é fundamental dar-se relevância às práticas musicais que acontecem em contexto informal, extraescolares, pois assim, enaltece-se os interesses dos estudantes, podendo ainda contribuir para o desenvolvimento de competências fundamentais, como a capacidade auditiva, para a aprendizagem formal. (Silva, 2013, p. 9). Já Arroyo frisa o facto das práticas formais não fazerem um vínculo com as experiências vivenciadas na sociedade, não existindo assim um elo de ligação entre as práticas formais e as informais. Para a autora,

[a] educação musical contemporânea demanda a construção de novas práticas que deem conta da diversidade de experiências musicais que as pessoas estão vivenciando na sociedade atual. Assim, transitar entre o escolar e o extraescolar, o 'formal' e o 'informal', o quotidiano e o institucional, torna-se um exercício de rutura com modelos arraigados que teimam em manter separadas esferas que na experiência vivida dialogam (Silva, 2013, pp. 7 e 8).

Na mesma linha de pensamento, Santiago defende que o ensino formal possibilita o contacto com diferentes estilos musicais e o desenvolvimento da memória, bem como, potencia os processos de compreensão e maturação musical (Santiago, 2006, p. 57).

Em contrapartida, existem países que já começam a dar o devido valor às práticas informais. Segundo O'Flynn, “[n]a Irlanda e Reino Unido, a educação musical exterior ao sistema de ensino, isto é, por via informal, tem crescido, abrangendo diversos géneros e práticas musicais” (O'Flynn, 2006, p. 145). Segundo Hargreaves,

[o]s contextos do fazer musical são fundamentais no ato de determinar sua autenticidade para os aprendizes; precisamos ir além da ideia de que a 'música na escola' envolve o aprendizado, os interesses dos professores e géneros 'sérios', enquanto a música 'fora da escola' envolve o prazer, os interesses de cada um e géneros mais populares. Fico animado pelas pistas obtidas em nossas pesquisas que sugerem que esta visão possa estar mudando mais rapidamente do que se pode esperar. [...] A educação musical precisa considerar estas mudanças e repensar algumas distinções fundamentais. Estas incluem a distinção entre 'especialista' e 'generalista' ou música de 'currículo' na escola. A distinção entre o fazer musical formal e informal, dentro e fora da escola; a distinção entre o fazer musical institucional e da comunidade, e até mesmo, a distinção entre professor e aluno. (Albino e Lima, 2010, pp. 102 e 103).

Contudo, no ensino erudito ocidental, prática formal, a notação é o maior “veículo” para o processo de ensino aprendizagem. Na perspectiva de Arroyo,

[...] é possível considerar que a notação musical ocidental é um aspeto crítico na cultura musical erudita, por ser indispensável à sua produção e aprendizagem. Para a cultura da música popular, a notação seria desejável e até mesmo casual, por não ser determinante na sua produção e aprendizagem (Arroyo, 2001, p. 65).

Contudo, Folkestad defende que é errado associar a aprendizagem musical formal como sendo de teor erudito, com base à partitura, ou que a aprendizagem musical informal acontece quase que exclusivamente na música popular, sendo transmitida de forma oral (Silva, 2013, p. 11).

1.2.5 Métodos de aprendizagem musical: notação e audição

Aprendemos a falar ouvindo, balbuciando sons, reconhecendo palavras, imitando, repetindo, percebendo, experimentando e “improvisando” frases. Falando, vamos aprendendo a pensar e a comunicar. Só passados uns anos aprendemos a ler. Fazer música antes de aprender a ler, antes mesmo de tocar um instrumento, é o percurso pedagógico que escolhemos para os nossos alunos (Cruz, 2010, p. 15).

Musicalmente considera-se importantíssimo o músico ter uma maior abrangência de competências musicais, do que cingir-se quase que unicamente à leitura e interpretação. Deste modo, pretende-se perceber se o facto do aluno não estar “preso” à notação, mas sim ao meio sonoro envolvente, contribui para o desenvolvimento do estudo do repertório. Uma vez que a notação musical não é mais que “(...) um conjunto de símbolos visuais destinados a representar o som da música” (Gordon, 2000, p. 21). Ou ainda, para Michels “[a] notação procura fixar a música por escrito” (Cruz, 2015, p. 15). Segundo Cruz,

[p]orque a música é som e a escrita é um suporte de memória, uma maravilhosa técnica que nos permite lembrar, descobrir obras, ler com audição interior, ler cantando, ler tocando. O código escrito não pode ser o centro da Educação Musical, muito menos no início. [...] a parte referente à leitura e à escrita só é importante se servir para fazer música, ouvir melhor, conhecer repertórios, compor, perpetuar, lembrar, servir os compositores ou a memória colectiva (Cruz, 2010, p. 17).

Se antigamente as aprendizagens eram feitas maioritariamente através do ouvido, hoje em dia essa prática aplica-se quase que exclusivamente ao ensino informal (aprendizagens extraescolares) e o ensino formal (aprendizagens escolares) leva-nos essencialmente à descodificação da partitura. Segundo

Souza, “a leitura e a escrita musical têm sido usadas muito mais como instrumento de exclusão do que acesso a um novo código” (Rhoden, 2010, p. 21). Na cultura ocidental, as aprendizagens musicais são feitas maioritariamente através de recursos escritos, ou seja, a descodificação da partitura, em oposição às estratégias auditivas. Segundo Caspurro,

[...] a insistência por estratégias de ensino fundadas logo em fases iniciais de aprendizagem musical na teorização do discurso sonoro (pautas, escalas, intervalos, acordes, notas, armações de clave, etc.), no treino obsessivo do ‘ditado’ e do ‘exercício’ repetitivo – muitas das vezes desprovido de critério estético – e na sobrevalorização da memória e da técnica performativa, continua ainda hoje a dar provas de não conseguir atender àquela que constitui a principal ferramenta do músico: o ouvido (Caspurro, 2006, p. 30).

Muitas vezes estas duas estratégias (leitura e audição) são tidas como abordagens opostas na aprendizagem musical, mas as evidências dizem-nos o contrário, que estão de facto relacionados. Não podemos nunca confundir o saber música com saber acerca de música, tal como conhecer as notas e figuras não é o mesmo que ouvir e identificar o som que esses símbolos representam. (Caspurro, 2006, p. 30).

São muitos os pedagogos que defendem a experiência musical antes da notação, contudo no ensino da música ocidental acontece exatamente o inverso, ou seja, o aluno é colocado desde o início da sua aprendizagem a descodificar a notação musical convencional (Gordon, 2003; Mainwaring, 1951; Suzuki, 1986). Tal como a fala se desenvolveu antes da escrita, o mesmo acontece na música, pois o som existiu antes da na notação (Gordon, 2000, p. 56). Ainda na perspetiva de Gordon,

[q]uando uma criança aprende uma língua começa por ouvir, depois fala, depois aprende a ler e depois a escrever. E o que fazemos na música? Muito frequentemente a leitura é a primeira coisa! Como é que alguém pode ler uma coisa que não consegue cantar? Como é que alguém pode cantar uma coisa que não pode ouvir?! (Gordon, Em Entrevista)¹².

Na mesma linha de pensamento, Ferreira diz:

[s]e as crianças aprendem a falar ouvindo e experimentando, podem e devem aprender música da mesma forma. A percepção sensorial deverá estar no centro da aprendizagem de qualquer arte: o ouvir, o experimentar e o exercitar a imaginação são considerados os três elementos mais entusiasmantes da aprendizagem musical, e é com base nestes três elementos que se deve planear a aprendizagem musical (Ferreira, 2011, p. 16).

¹² Acedido em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/13080/1/Entrevista_EGordon.pdf

Segundo Pestalozzi, os “conceitos deveriam ser ensinados através da experiência direta e antes da introdução de nomes ou símbolos” (Ferreira, 2011, p. 12). Assim, a teoria de aprendizagem musical deve proceder-se da seguinte forma:

1. Ensinar os sons antes dos símbolos musicais;
2. Os alunos devem aprender através da observação, com o intuito do aluno ouvir e imitar, contrariamente à explicação de conceitos dada pelo professor.

Para Pestalozzi, a aprendizagem musical deve iniciar-se sempre pela prática, envolvendo atividades como a audição, interpretação e composição (Flix, s.d)¹³. Na mesma linha de pensamento McPherson o ensino da música deverá iniciar-se “do som ao símbolo, não do símbolo para o som” (Leão, 2016, p. 17). MacPherson diz ainda que os alunos de música deveriam ter contacto com diversas experiências, tal como a nível visual, auditivas e de criatividade, com o intuito de munir o aluno de estratégias e desafios que o ajudam a coordenar a audição, a visualização e as capacidades motoras (Leão, 2016, p. 17). A vivência musical ajuda o músico no processo de interiorização e assimilação para a performance musical, segundo Albino e Lima,

[é] comum observarmos a frustração de alguns instrumentistas diante da impossibilidade de não conseguirem executar uma passagem determinada, um ritmo com precisão, uma dinâmica, um som específico, etc. – algo que está no seu íntimo, mas não foi ainda incorporado à sua prática. Daí a importância de se agregar à performance – o interno, o externo; a mente e o corpo; a teoria e a prática; o conhecimento e a vivência. Essa é a mensagem que esses músicos tentaram repassar. Essa gradação cognitiva entre um ensino musical sensibilizador e um aprendizado posterior mais voltado para a prática interpretativa, seguido de uma vivência musical que privilegie o processo e não a própria performance são indispensáveis para o próprio aprimoramento musical do instrumentista ou do músico em geral (Albino e Lima, 2010, p. 105).

No Conservatório de Genebra onde lecionava harmonia, Dalcroze “(...) constatou que os seus alunos, apesar de dominarem a teoria musical, tinham sérias dificuldades rítmicas, expressivas e de audição interna do que estava escrito na partitura, isto é, [na] audição interior” (Ferreira, 2011, p. 29).

¹³ Acedido em: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/11525/1/EL%20IDIO%20MUSICAL.pdf>

Segundo Pinheiro “na formação de um músico o ouvir e vivenciar a música deve sempre ter prioridade sobre o ler e o escrever – privilegiar a formação auditiva e não a visual”, uma vez que o “(...) código musical não é música, mas tão somente um dos intermediários possíveis entre o criador e o executante” (Pinheiro, 1999, p. 20). Oliveira defende a “efetividade do uso da partitura através de uma relação lógica no processo metodológico”, ou seja, “muitos autores levantam a questão de que a notação afeta o desenvolvimento da musicalidade dos alunos. Isso não ocorre caso o som, a vivência sonora, seja anterior ao uso dos símbolos” (Sampaio, 2014, p.11). Na mesma linha de pensamento, Cruz diz que “[a]s partituras só são ‘música’ para quem ouve ou faz música, quando as lê” (Cruz, 2010, p. 18). Já Priest diz que os sons devem ser tocados e apreciados e a introdução do símbolo deverá surgir aquando da necessidade da criança (Priest,1993).

É um facto que é possível ler e escrever música sem se ter grandes habilidades auditivas, desde que o músico aprenda uma série de sinais, aos quais não lhes atribui quaisquer significados (Flix, s.d). Por outro lado, Goodman diz que a partitura é “olhada como uma mera ferramenta, pois a música pode ser composta, aprendida e tocada de ouvido, sem qualquer guia e até mesmo por pessoas que não saibam ler ou escrever qualquer tipo de notação” (Cruz, 2015, p. 14). Contudo, para Parra a introdução precoce da leitura provoca uma rigidez métrica e excesso de acentuação.

[...] tanta ênfase na leitura acaba por ser contraproducente, ameaçando a capacidade de ler fluente e artisticamente, sempre que a relação com o simbólico fica severamente limitada pela insuficiente aculturação do ouvido e pela resposta rígida e inorgânica ao ritmo. Frequentemente, o ritmo não é vivido através do corpo, mas sim executado como uma mera contagem matemática, alheia à experiência do fluxo e da energia (Parra, 2011, p. 13).

Já na linha de pensamento de Cruz, no ensino vocacional da música introduz-se a leitura muito cedo, mesmo antes dos alunos terem preparação musical para a realizarem, essencialmente nas aulas de instrumento. Uma vez que sem a audição e a compreensão musical, ou a audição interior para Kodály e *audiação* para Gordon, a leitura instrumental pode passar a ser um mero exercício técnico (Cruz, 2010, p. 17). Já Schumann dizia “a educação de ouvido é o mais importante”¹⁴ (Cruz, 2010, p. 17). Na perspetiva de Gordon,

[m]uitas vezes a grande preocupação dos professores é ensinar a ler, é ensinar notação, julgando que assim se aprende a tocar um instrumento. Muitas pessoas pensam que a aprendizagem da leitura

¹⁴ Citação original - “L’education de l’oreille est ce qu’il a de plus importante”

musical leva a uma escuta inteligente, o que não é verdade. Toda a minha investigação mostra que a escuta inteligente serve de alicerce para a leitura: primeiro há que saber ouvir; depois é que deve vir a associação entre o que se ouve e se compreende, com aquilo que se vê e que serve como representação. Dever-se-ia seguir o que faz Suzuki: começar por tocar sem notação. No entanto, devo referir que o problema com muitos professores dos Estados Unidos que seguem esta é que não ensinam as crianças a cantar e a dançar o que vão tocar, limitando-se apenas a fazê-las ouvir e imitar. Mas a imitação sem movimento, sem o envolvimento do peso total do corpo, não ensina nada (Gordon, Em Entrevista)¹⁵.

Contudo, um aluno que seja estimulado auditivamente de forma analítica desenvolve destrezas ao nível da prática instrumental, ou seja, tanto a nível técnico como musical, adquirindo uma maior autonomia na execução do instrumento e na expressão musical (Macedo, 2016, p. 11). O músico ao focar a sua atenção quer na leitura quer na notação perde capacidades cognitivas que permitem a manipulação do instrumento e a capacidade auditiva sobre o que está a interpretar (McPherson e Gabrielsson, 2002, p. 106).

É fundamental o músico desenvolver a noção de um todo da obra e não apenas ser capaz de identificar elementos isolados da música. Segundo Panaro, um músico deve desenvolver “(...) a capacidade de analisar, sintetizar e reconhecer na música características estilísticas e contextuais” (Panaro, 2010, p.8). Contrariamente ao que acontece no ensino da música, onde os alunos são expostos à notação musical desde o primeiro contacto com a música, pois os alunos são trabalhados/preparados para a execução e preparação de repertório. Segundo Reimer,

A notação sempre esteve ligada à sua funcionalidade para a *performance*. Por causa da nossa fixação histórica na *performance*, temos exagerado quanto à importância da destreza na leitura, muito para além do que seria relevante para a maior parte das pessoas na nossa sociedade [...] [e] por causa da necessidade dessa destreza por parte dos intérpretes, e também porque concentramos os nossos esforços em desenvolver as capacidades performativas, tendemos a saturar toda a instrução musical com uma ênfase [excessiva] na notação, mesmo naqueles âmbitos menos orientados para a *performance*, como as aulas genéricas de música [na escola pública] (Parra, 2011, p.12).

A audição ou notação são simplesmente práticas musicais diferentes, tendo cada uma as suas respetivas vantagens e desvantagens. Portanto a leitura e a audição não devem ser tidas como dicotomia, uma vez que a combinação de ambas é o ideal para a aprendizagem musical, seja em contexto formal ou informal (Lilliestam, 1996, p.197). Na mesma linha de pensamento, Gordon entende que é

¹⁵ Acedido em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/13080/1/Entrevista_EGordon.pdf

fundamental o aluno adquirir competências, uma vez que ser capaz de “audiar padrões em dadas tonalidades e métricas é a única preparação real para aprender a ler e escrever notação musical” (Gordon, 2000, p. 59).

1.2.6 Princípios da *audiação* no processo da aprendizagem musical

Nas pedagogias do século XX, surgem conceitos como *audiação*, escuta, audição interior e ‘thinking in sound’ que tendem a fazer uma distinção entre o ouvir e o ouvir com compreensão. (Caspurro, 2007, p.3). Uma vez que é tido por muitos pedagogos a importância dos músicos compreenderem o fenómeno sonoro. Segundo Carneiro, os termos como audição interior, ouvido interno, *audiação* e voz interior significam a representação interna do som musical (Fernandes, 2015, p. 43).

Gordon, criador da “Teoria de Aprendizagem Musical”, desenvolveu o conceito de *audiação* que consiste na compreensão dos sons. O conceito *audiação* surge para diferenciar o ouvir interiormente da qualidade do ato de ouvir, percecionando o que se ouve. Segundo Gordon, a *audiação* “(...) é a base da aptidão musical e também do desempenho em música, (...) o fundamento da teoria de aprendizagem musical” (Gordon, 2000, p. 17). Assim, *audiação* define-se por compreender o som esteja presente ou não fisicamente. “Por exemplo, quando se evoca mentalmente um tema, quando se lê uma partitura, quando se improvisa, quando se escreve ou compõe música sem auxílio de instrumento” (Caspurro, 2007, p. 6). A audição interior segundo Kodály não é mais que a capacidade de imaginar em termos sonoros o que está escrito numa partitura, com a ausência do som. Segundo o pedagogo, “Devíamos ler música do mesmo modo como se lê um livro: em silêncio, mas imaginando o som” (Cruz, 1995, p. 6). Já Dalcroze defende que os músicos que não têm a audição interior desenvolvida só têm noção dos sons quando estes estão presentes fisicamente. Segundo o autor, os professores devem estimular nos alunos o “sentido auditivo musical e desenvolver neles o sentimento melódico, tonal e harmônico” (Dalcroze, 1898, p. 220). Segundo Green,

[...] ao engajar-se na tentativa de copiar auditivamente músicas de gravações, o aluno passa por uma experiência que o permite “mergulhar” para dentro dos significados inerentes da música, e, por um momento específico, ele estaria “livre” das delimitações que muitas vezes o atrapalham no processo de compreensão musical (Couto, 2008, p.63).

Para Willems, a audição interior não remete apenas para imaginação do som, mas sim, para escutar e receber de forma passiva os sons da imaginação (Fernandes, 2015, p. 44). Ainda na perspetiva do autor, este diz que a audição consiste em:

1º) ouvir interiormente os sons absolutos; a audição absoluta respeita, quer aos doze sons da escala, quer à altura regional nas sete oitavas; 2º) dominar a ordenação dos sons pela audição relativa; 3º) ouvir ou criar melodias; 4º) dominar a afinação, particularmente a afinação expressiva; 5º) conceber simultaneidade de sons, acordes ou agregados; 6º) ouvir ou criar encadeamentos harmónicos ou polifónicos, tais como se apresentam nas obras musicais (Fernandes, 2015, p. 44).

Segundo Barbosa, o que distingue um músico profissional é o facto do músico poder acionar uma imaginação auditiva, elaborando uma ideia musical que poderá concretizá-la através de técnicas instrumentais ou vocais (Panaro, 2010, p.361). Para Mainwaring, “thinking in sound” assemelha-se ao conceito desenvolvido por Gordon, *audiação*, pois “thinking in sound” entende-se como a capacidade mental de imaginar o som quando se ‘toca de ouvido’, ou até mesmo quando se lê uma partitura (Caspurro, 2006, p. 43).

1.2.7 Tocar de ouvido

Como já foi referido anteriormente, maioritariamente, o tocar de ouvido associa-se às práticas informais e às músicas mais populares ou popularizadas, logo, esta prática está muito pouco presente no trabalho desenvolvido nas instituições de ensino. Para Mainwaring, “tocar de ouvido é uma habilidade adquirida que permite reproduzir diretamente num instrumento uma experiência musical lembrada” (Mainwaring, 1951, p.120).

Embora tocar de ouvido e audiar não sejam a mesma coisa, o facto do músico tocar de ouvido pode-lhe permitir o desenvolvimento da sua capacidade de *audiação* (Silva, 2016, p. 29). Contudo, são vários os estudos que demonstram a importância desta prática para desenvolver diferentes apetências de um músico. Num estudo realizado no Reino Unido, concluiu-se que tocar de ouvido ajuda os alunos a desenvolver diversas apetências musicais, tais como: 1) desenvolvimento das capacidades auditivas; 2) desenvolvimento de capacidades criativas; 3) desenvolvimento de uma escuta atenta de música de diversos géneros musicais; 4) desenvolvimento da autonomia musical (Varvarigou, 2014, p. 473).

Segundo a autora Varvarigou, “tocar de ouvido pode ser mais importante para o desenvolvimento musical do que aquilo que se pensa”¹⁶ (Varvarigou, 2014, p. 472). Também para Green,

[...] o envolvimento prático com os significados musicais inerentes ao tirar música de ouvido naturalmente leva a uma melhora na habilidade de escutar música. Uma vez que os ouvidos são abertos, eles podem escutar mais. Quando escutam mais, apreciam e entendem mais (Rocha, 2015, p. 79).

Na opinião de Burnard, é de elevada relevância para a formação de um músico a atividade de tocar de ouvido, pois para o autor, “(...) além de prazerosa, [é] essencial para a formação do músico instrumentista, uma vez que requer uma escuta musical atenta e persistente e que favorece o desenvolvimento da capacidade de ouvir a si mesmo” (Santiago, 2006, p. 56). Tocar de ouvido é fundamental para desenvolver capacidades como ler, improvisar, tocar de memória, e tocar músicas estudadas por partitura (Ockelford, 2007; Woody e Lehman 2010; McPherson e Gabrielsson, 2002; Gordon, 2003; Suzuki 1986).

Para McPherson, “contrariamente ao tocar de memória, tocar de ouvido envolve a recreação de uma música existente”¹⁷ (McPherson, 1995, p. 147). Tal como Hennessy refere, não podemos nunca esquecer que aprender música requer dinamismo proatividade (Varvarigou, 2014, p. 481).

¹⁶ Citação original – “(...) playing by ear may be more important to musical development than has commonly been assumed”.

¹⁷ Citação original – “Unlike playing music from memory, ear-playing ‘involves the recreation of an existing piece of music’”.

CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO, METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO E ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO

2.1 Contexto de estágio

O Estágio profissional e a prática de ensino supervisionada tiveram lugar na Escola Profissional Artística do Vale do Ave, abrangendo dois grupos de recrutamento: Saxofone (M18) e Música de Câmara (M32).

O projeto de Intervenção Pedagógica foi posto em prática com alunos do 1º e 2º ciclo, perfazendo um total de oito alunos. As aulas foram dadas em grupo, sendo o grupo do 1º ciclo composto por 4 alunos, ainda que com idades díspares, e o 2º ciclo por quatro alunos. Relativamente ao 1º ciclo, embora estivessem todos a iniciar em conjunto a aprendizagem do saxofone é de salientar que um dos alunos frequentava o 2º ano de escolaridade, dois o 3º ano e o quarto aluno frequentava o 4º ano de escolaridade. No 2º ciclo contou com uma turma de 5º e 6º ano, cada uma composta por dois alunos.

2.1.1 Caracterização da instituição de estágio

O projeto de intervenção pedagógica foi posto em prática na Escola Profissional Artística do Vale do Ave – Artave, em dois dos seus polos, nas Caldas da Saúde e em Vila Nova de Famalicão. Esta instituição ministra o ensino da música a alunos do 7º ao 12º ano, resultando num total de seis turmas constituintes.

Surge em 1989 como uma instituição pioneira no Ensino Profissional Artístico, com base no Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de janeiro que fundamenta as escolas profissionais. Desde 1988 que existe um paralelismo pedagógico entre o Centro de Cultura Regional (CCM) e a Artave, embora uma seja do

ramo vocacional e outra profissional, sendo que em 1989 a Artave obtém autonomia pedagógica. Realço o facto do projeto educativo das escolas terem pontos em comum, assim como a direção pedagógica.

Na Artave, os alunos encontram dois cursos que foram criados pela portaria n° 714/90, de 21 de agosto, o Curso Básico (7°, 8° e 9° ano corresponde ao nível II) e o Curso de Instrumentista de cordas e sopros (10°, 11° e 12° ano corresponde ao nível IV). O Curso Básico divide-se da seguinte forma: Curso Básico de Instrumentista de Cordas (BIC) e o Curso Básico de Instrumentista de Sopros (BIS). Devido à reestruturação feita ao Curso de Instrumentista pela Portaria n° 220/07, de 1 de março, existe agora o Curso de Instrumentista de Cordas e Tecla (ICT) e pela Portaria n° 221/07, de 1 de março, o Curso de Instrumentista de Sopros e Percussão (ISP).

Nunca descurando o lado sociológico, a escola tem protocolos com as escolas primárias e parcerias com o município, dando a possibilidade às crianças socioeconómicas mais desfavorecidas de frequentarem o ensino especializado da música, no CCM, através do ensino articulado. Devido ao seu sucesso, esta instituição de ensino é tida como um modelo no ensino da música em Portugal, propondo-se a proporcionar uma formação humana e geral sólida, tal como a formação sociocultural, e uma formação específica profunda, como a formação artística e técnica. A escola possibilita aos alunos uma série de atividades que contribuem para a sua formação, como as audições de instrumento, audições de música de câmara, concertos com orquestra de sopros e sinfónica, *masterclasses* (denominado de Curso Internacional de Técnica e Aperfeiçoamento Instrumental).

Todos os anos, o CCM e a Artave desenvolvem atividades musicais para os alunos e famílias. São exemplo disso, os estágios de orquestra realizados no final de cada período letivo como: Estágio de Natal, Páscoa e Verão. Outra atividade em comum nas instituições é o Concerto Didático que se realiza anualmente. Este concerto tem como público alvo os alunos finalistas do 1° ciclo das escolas dos concelhos de Santo Tirso e Vila Nova de Famalicão, tendo em vista despertar interesse nos alunos pelo meio musical. Outro aspeto particular da Artave é privilegiar e fomentar as aulas em grupo a par do trabalho individual, com o propósito de desenvolver as capacidades e o talento de cada um.

2.1.2 Estrutura Escolar da instituição

Ao longo da fase de observação do Estágio Profissional e Prática de Ensino Supervisionado, fiquei a conhecer a organização escolar, bem como a oferta educativa, o plano de atividades, o programa da disciplina.

São de salientar as condições que a escola oferece aos alunos, tanto a nível de instalações como de materiais pedagógicos, tendo todas as salas climatização e isolamento acústico. Relativamente às aulas, a parte da manhã destina-se maioritariamente às aulas da área sociocultural que acontecem nas Caldas da Saúde. Da parte da tarde, uma vez que a escola é constituída por três polos (Caldas da Saúde, Famalicão e Bairro), os alunos são distribuídos pelos polos, sendo que os instrumentistas de cordas ficam nas Caldas da Saúde e os de sopros deslocam-se para Famalicão. Salvaguardo que o transporte dos alunos é gratuito, sendo feito por táxis, carrinhas ou autocarros. Relativamente ao polo de Bairro este é geralmente utilizado para recitais e atividades de classe de conjunto.

Relativamente ao material necessário, cada aluno é responsável por levar a estante para a escola, uma vez que não há na escola. Já no que diz respeito ao instrumento, o intuito é cada aluno adquirir o seu; contudo, numa fase inicial a escola tem instrumentos disponíveis para os alunos, apenas para uso na escola, não sendo possível levarem o instrumento para casa. É de salientar que a escola tem à disposição dos alunos de saxofone os quatro instrumentos fulcrais da família do saxofone, que é o saxofone soprano, saxofone alto, saxofone tenor e o saxofone barítono, sendo estes os saxofones constituintes de um quarteto típico.

2.1.3 As disciplinas e o professor

O projeto foi aplicado na disciplina de instrumento, Saxofone (M18) e música de câmara (M32). O programa de saxofone da Artave apresenta o repertório a trabalhar do 7º ano ao 12º ano, já o do CCM contém desde o 1º grau ao 8º grau. Contudo, não existe a obrigatoriedade do professor se cingir exclusivamente ao material contemplado no programa. Relativamente à Iniciação Musical, não existe programa para este ciclo de ensino, ficando ao critério de cada docente.

A disciplina de Saxofone tem como docente o professor Fernando Ferreira. Este possui um modelo tradicional de ensino do ponto de vista da organização do tempo de aula, ou seja, as aulas são abordadas em três partes. Na primeira parte da aula o aluno faz escalas, na segunda estudos e na terceira peças. Além da disciplina de instrumento, o professor também leciona a disciplina de Música de Câmara. O ensemble é um sexteto de saxofones constituído por um soprano, três altos, um tenor e um barítono. Cada elemento do grupo deverá estudar a sua parte em casa, para na aula o trabalho incidir sobre questões musicais e não do domínio técnico. Saliento o facto de que a disciplina de Música de Câmara não possui um programa definido, tendo o professor a autonomia na escolha de repertório a trabalhar com o grupo.

2.1.4 Caracterização da valência de Saxofone

Embora o projeto tenha sido implementado no 1º e 2º ciclo, a fase de observação abrangeu todos os ciclos de ensino, ou seja, 1º, 2º, 3º ciclo e secundário. Com o 1º ciclo foi possível trabalhar com alunos do 2º ano, 3º ano e 4º ano de escolaridade, já com o 2º ciclo foi possível trabalhar com o 5º e 6º ano de escolaridade, no que se refere ao 3º ciclo, os anos observados foram o 7º e 8º ano de escolaridade, já no secundário a observação foi feita ao 11º e 12º ano de escolaridade. Focando agora os alunos com os quais foi posto em prática o Projeto de Intervenção, ou seja, os alunos do 1º e 2º ciclo de ensino, os alunos do 5º e 6º ano de escolaridade frequentam o regime articulado com uma escola genérica local.

Sendo a instituição na qual realizei o estágio, uma escola pioneira e apologista do ensino em grupo, as aulas nas quais intervim foram em contexto de grupo. Assim, trabalhei com três grupos, um grupo no 1º ciclo (4 alunos), e dois grupos no 2º ciclo, um grupo de alunos do 5º ano (2 alunos) e outro grupo de alunos do 6º ano (2 alunos).

Os alunos do 1º ciclo iniciaram a aprendizagem do saxofone no presente ano letivo, sendo que o trabalho persistiu em questões relacionadas com a embocadura, respiração e suporte de ar, para assim conseguirem uma correta emissão ar e de som. O registo maioritariamente trabalhado foi o registo médio, com maior incidência sobre a nota sol, lá, si e dó que só requer a coordenação da mão esquerda. Relativamente aos alunos do 5º ano, embora a aula seja em grupo, a diferença de nível entre os alunos é evidente, também devido ao facto de um aluno ter frequentado a iniciação musical e outro não. Já a

turma de sexto ano é bastante mais homogénea em termos competências e conhecimentos por parte dos alunos.

2.1.5 Caracterização dos alunos participantes no Projeto de Intervenção

De seguida, é apresentada uma descrição dos alunos intervenientes na aplicação do projeto de intervenção delineado pelo autor.

Aluno A (2º ano) – O discente tinha sete anos e frequentava o 2º ano de escolaridade, o que corresponde ao nível de iniciação de instrumento. No decorrer do 2º período letivo, o aluno passou a ter instrumento diariamente, uma vez que os seus pais decidiram alugar um saxofone da marca *SML*. O facto do aluno ter contacto regular com o instrumento potenciou os seus níveis de motivação.

Em termos de personalidade o aluno era muito falador e um pouco distraído, o que levava o professor a ter de repetir várias vezes a mesma coisa, tal como questões de embocadura e de respiração.

Aluno B (3º ano) – O aluno tinha oito anos e frequentava o 3º ano de escolaridade, nível de iniciação ao instrumento. O discente não tinha instrumento próprio e devido ao facto da escola não facultar instrumentos para os alunos levarem para casa, o aluno só tinha contacto com o instrumento uma vez por semana que era na aula. O pouco tempo com o instrumento levou a que o processo de ensino-aprendizagem fosse mais lento que o espectável.

Inicialmente o aluno era muito tímido, mas com o decorrer do tempo este começou a ganhar confiança com as pessoas que se inserem na sala de aula (professor e colegas) e passou a demonstrar-se mais desinibido.

Relativamente às suas apetências musicais verificou-se no aluno uma certa agilidade auditiva. No Natal, o padrinho do aluno ofereceu-lhe um saxofone eletrónico, contudo, a semelhança com um saxofone acústico é praticamente nula. Por outro lado, o saxofone eletrónico ajudou o aluno a desenvolver o gosto pela música e também pelo instrumento.

Aluna C (3º ano) – A aluna tinha nove anos e frequentava o 3º ano de escolaridade, o que corresponde ao nível de iniciação de instrumento. A discente não tinha instrumento próprio, sendo o seu contacto

com o saxofone muito reduzido, uma vez que só acontecia uma vez por semana na aula. O facto do tempo com o instrumento ser tão reduzido, limita de certa forma a evolução desejada. A discente apresentava uma excelente postura na sala de aula, sendo muito educada e responsável e acima de tudo entusiasta, pelo menos no que diz respeito à música.

Aluno D (4º ano) – O aluno tinha nove anos e frequentava o 4º ano de escolaridade, nível de iniciação ao instrumento. O discente não tinha instrumento próprio e, como tal, o contacto com o saxofone só existia na aula de saxofone. O facto do aluno só ter contacto com o instrumento uma vez por semana dificultou o processo de ensino-aprendizagem, sendo este processo muito lento. O aluno era bastante inquieto e distraído, tendo o professor que o chamar atenção com alguma frequência. Por exemplo, o aluno estava constantemente a mexer no saxofone do professor, quando o professor já o tinha avisado por diversas vezes para não o fazer. Outra atitude pouco positiva na forma de estar do aluno tinha haver com o facto deste demonstrar pouco entusiasmo na aula, uma vez que perguntava frequentemente que horas eram e quanto tempo faltava para terminar a aula. Ainda assim, no decorrer das aulas verificou-se melhorias substanciais no comportamento e atitude do aluno.

Aluno E (5º ano) – O discente tinha onze anos e frequentava o 5º ano de escolaridade o que equivale ao 1º grau do ensino artístico, estando o aluno em regime articulado. O aluno não tinha instrumento próprio, contudo o professor emprestou-lhe um saxofone, para que pudesse estudar em casa. Este teve o primeiro contacto com o saxofone no ano letivo em questão, uma vez que não frequentou iniciação musical. O aluno apresentava bastantes dificuldades, muito devido à falta de estudo em casa. Também os pais não se demonstravam muito envolvidos na aprendizagem musical do seu educando, uma vez que o professor tinha o instrumento para emprestar e os pais demoraram algum tempo a disponibilizarem-se a ir à escola fazer o levantamento do mesmo. Outra situação que demonstrava algum desleixo por parte dos pais é o facto do professor já ter insistido sobre a importância do aluno ter palhetas para poder tocar e estudar e, ainda assim, os pais continuavam sem as adquirir, sendo que sem palhetas em condições não é possível tocar. O aluno demonstrava dificuldades em produzir som com qualidade e em conseguir tocar no registo grave do instrumento.

Relativamente à sua personalidade, este era bastante desinibido e brincalhão. Com o decorrer do ano letivo, o aluno demonstrou-se mais motivado para a aprendizagem do instrumento.

Aluno F (5º ano) – O aluno tinha onze anos e frequentava o 5º ano de escolaridade, 2º grau de ensino artístico, e frequentava o regime articulado. O aluno era portador de instrumento próprio da marca *SML*.

Contrariamente ao outro aluno do 1º grau (aluno E), o aluno F frequentou a Iniciação Musical no CCM, já tendo assim adquirido as noções bases de respiração, embocadura, articulação e dedilhação.

No decorrer do ano letivo, o aluno apresentou altos e baixos no que respeita à sua entrega, dedicação e paixão pelo saxofone. Ou seja, numas aulas o seu desempenho era muito baixo, como noutras já era bastante bom. Tal como o seu colega (aluno E), o aluno F apresentava uma atitude descontraída na sala de aula.

Aluna G (6º ano) – A aluna tinha doze anos e frequentava o 6º ano de escolaridade o que corresponde ao 2º grau do ensino artístico, estando a aluna em regime articulado. A aluna tinha instrumento próprio da marca *Prelude*, contudo o instrumento não se encontrava nas melhores condições, o que colocava certas limitações na sua performance. Relativamente à boquilha, o professor falou da importância de adquirir uma de melhor qualidade, para a ajudar na produção e qualidade do som. Após a aquisição da boquilha, foram notórias as melhorias ao nível da qualidade de som, mas também no que respeitava a um maior controle/domínio do instrumento.

Na sala de aula, a aluna apresentava uma postura exímia, ou seja, concentrada, focada, revelando ainda algum espírito crítico. A discente tinha capacidades, principalmente ao nível da destreza técnica, contudo um estudo mais regular ajudaria na execução do instrumento.

Aluno H (6º ano) – O discente tinha doze anos e frequentava o 6º ano de escolaridade o que corresponde ao 2º grau do ensino artístico, estando em regime articulado. O aluno era portador de saxofone próprio da marca *Yamaha*.

O aluno apresentava algumas dificuldades ao nível da embocadura, uma vez que colocava a boquilha em demasia na boca e de uma forma pouco natural, ficando a cabeça inclinada, prejudicando assim a qualidade do som. Um estudo realizado de forma mais regular, concisa e de forma minuciosa, como estudar diante de um espelho, ajudaria a colmatar esta dificuldade.

Tal como à aluna G, o professor falou sobre a importância do aluno adquirir uma boquilha nova, pois o material com que a boquilha é feita interfere na qualidade do som.

O aluno apresentava uma boa postura na sala de aula, sendo atento, concentrado e com espírito crítico.

2.1.6 Caracterização da valência de Música de Câmara

A aula de Música de Câmara consistia num sexteto de saxofones e tinha como intervenientes alunos que frequentavam o Curso de Instrumentista de Sopros e Percussão (ISP) da Artave. O grupo era constituído por quatro instrumentos da família do saxofone, havendo um saxofone soprano, três saxofones altos, um saxofone tenor e um saxofone barítono. Relativamente à idade dos intervenientes, estes tinham idades compreendidas entre os 15 e 18 anos. Contudo, no final do 1º módulo, o professor da disciplina achou melhor trabalhar em formação de quarteto, uma vez que existe uma maior diversidade de escolha de repertório para esta formação. O quarteto de saxofones tinha como participantes os alunos do 11º e 12º ano do curso ISP da Artave, e a formação consistia em um saxofone soprano, um saxofone alto, um saxofone tenor e um saxofone barítono. Embora no decorrer do 2º módulo o trabalho tenha incidido maioritariamente sobre o quarteto, o sexteto continuou a trabalhar, uma vez que se apresentaram em prova no final do ano letivo.

Se inicialmente havia um ou outro aluno que, por falta de estudo, por vezes comprometia de certa forma o funcionamento da aula, com o decorrer do tempo todos os alunos trabalhavam no sentido de dar o seu melhor contributo e entrega pelo grupo. Verificando-se assim, no decorrer da fase de observação, que a entrega e entusiasmo da maioria revelou-se essencial no contágio de todo o grupo.

Ainda que as aulas sejam maioritariamente assentes sobre a perspetiva do professor, é possível verificar-se que os alunos são participativos e dedicados.

2.1.7 Caracterização dos alunos de Música de Câmara

Aluno I (10º ano) – O aluno tinha quinze anos e frequentava o 10º ano de escolaridade do ensino profissional de música. No ensemble, o discente tocava saxofone alto, sendo o instrumento do próprio aluno, um *Buffet Senzo*. Inicialmente, o aluno não se preparava devidamente para a aula, o que prejudicava de certa forma o desenrolar da aula. Contudo no decorrer do módulo o aluno passou a demonstrar uma maior preparação para a aula e uma melhor atitude. Relativamente à sua personalidade e postura, o aluno era consideravelmente distraído e brincalhão.

Aluno J (10º ano) – O aluno tinha quinze anos e frequenta o 10º ano de escolaridade do ensino profissional de música. No ensemble, o aluno tocava saxofone alto, sendo o instrumento do próprio aluno, um *Buffet Senzo*. O discente andou em dúvida entre continuar no curso de música ou não, contudo depois de determinar o que realmente queria e dos pais lhe terem adquirido um saxofone novo e uma boquilha nova, o aluno demonstrou-se motivado, dedicado e com uma maior persistência no estudo. Assim, o aluno evoluiu bastante no decorrer do ano letivo.

Aluno K (11º ano) – A aluna tinha dezasseis anos e frequentava o 11º ano do ensino profissional de música. Em Música de Câmara, a discente tocava saxofone barítono, sendo que o saxofone era da escola. Esta era extremamente empenhada e esforçada, contribuindo positivamente para o bom funcionamento do grupo. Relativamente à sua personalidade, a aluna era de alguma forma reservada e bastante educada.

Aluno L (11º ano) – O aluno tinha 16 anos e frequentava o 11º ano de escolaridade do ensino profissional de música. Em Música de Câmara, o discente tocava saxofone tenor, sendo o saxofone da escola. Geralmente o aluno preparava-se bastante bem para a aula, contribuindo para o bom funcionamento do grupo. Relativamente à sua personalidade, o aluno era extremamente reservado, expressando-se muito pouco. O aluno tinha um excelente domínio técnico, contudo a sua personalidade intimista refletia-se ao nível musical.

Aluno M (12º ano) – A aluna tinha dezassete anos e frequentava o 12º ano de escolaridade do ensino profissional de música. Em Música de Câmara, a aluna começou por tocar saxofone soprano, mas depois de insistir que preferia tocar saxofone alto, o professor trocou, passando a aluna M a tocar saxofone alto e o aluno N a tocar saxofone soprano. A discente tinha instrumento próprio, um *Buffet Senzo*. Esta além de ser bastante insegura, tinha um método e regularidade de estudo débil, querendo obter resultados imediatos e quando não conseguia, deixava-se ir abaixo.

Aluno N (12º ano) – O aluno tinha dezoito anos e frequentava o 12º ano de escolaridade do ensino profissional de música. Em Música de Câmara, o discente tocava saxofone soprano, sendo o saxofone da escola. Este apresentava uma postura sempre ativa, sendo bastante dedicado e empenhado. Relativamente à sua personalidade, o aluno era comunicativo e muito educado.

2.2 Metodologia investigação-ação

Para a implementação do projeto de intervenção pedagógica supervisionada, “O trabalho auditivo na aula de saxofone: Estratégias de abordagem ao repertório”, foram delineadas estratégias que atendessem quer ao campo da intervenção como da investigação. Para tal, a metodologia inspirada foi a de investigação-ação, que é tida por Almeida, como uma “metodologia que se revelou bastante adequada aos estudos na área das ciências da educação” (Coutinho *et al*, 2009, p. 357).

A metodologia investigação-ação tem como características o facto de ser situacional, interventiva, participativa e auto avaliativa (Coutinho, 2011, p. 315). Esta metodologia privilegia a prática, mas sem nunca descurar a reflexão, ou seja, “prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz (...) inúmeras oportunidades para refletir” (Coutinho *et al.*, 2009, p. 358). Autores como Noffke e Someck consideram que a metodologia em questão “procura superar o habitual dualismo entre teoria e prática (Castro, s.d, p.2)¹⁸. Assim, na metodologia em questão, torna-se essencial a reflexão que o professor faz da sua prática, para assim poder resolver problemas que possam existir, bem como planificar e introduzir alterações à prática pedagógica (Coutinho, 2009, p. 358). Para Simões, “(...) o resultado da investigação terá sempre um triplo objectivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores” (Simões, 1990, p. 32).

A escolha da metodologia investigação-ação tornou-se assim pertinente, uma vez que é uma metodologia baseada na pesquisa, mas que tem um cariz essencialmente prático, sendo a sua principal característica resolver problemas reais (Coutinho *et al.*, 2009, p. 362). Assim, após uma observação e reflexão sobre lacunas existentes no ensino especializado da música, mais concretamente no ensino de saxofone, que se prende com a necessidade de se dar mais ênfase ao desenvolvimento auditivo do aluno e não se focar só na técnica instrumental, passa-se à fase do agir, avaliar e modificar as práticas de ensino. Para ilustrar a investigação-ação, Whitehead elabora um esquema em forma de espiral, o qual se designa de “acção-reflexão” (Coutinho *et al*, 2009, p. 371).

¹⁸ Acedido em: <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>

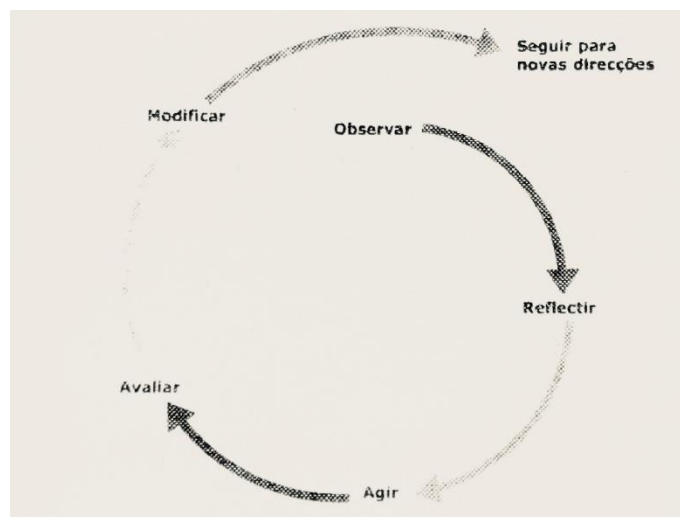


Figura 1 - Um ciclo de Ação-Reflexão

Relativamente à fase de agir, avaliar e modificar prendeu-se com a introdução e planificação de aulas que incidissem sobre exercícios que estimulassem o aluno auditivamente, de modo a potenciar o seu desenvolvimento auditivo. Todas as aulas foram planificadas e refletidas, para uma melhoria constante da prática pedagógica.

2.3 Instrumentos de recolha de dados

No decorrer da investigação foram delineados e utilizadas diferentes instrumentos para a recolha de dados, tais como a observação participante que foi feita com base na observação livre e estruturada, o inquérito em forma de questionário e as entrevistas semiestruturadas.

2.3.1 Instrumento de recolha de dados – Observação Participante

Tendo como principal objetivo na intervenção a melhoria da prática, a observação do participante permitiu recolher dados para refletir sobre a prática. Num projeto de mestrado realizado na Universidade do Minho, Vilaça concluiu que “(...) a observação participante é uma técnica indispensável e extremamente vantajosa porque permite ao investigador anotar e refletir todo o tipo de comportamento em sala de aula” (Vilaça, 2014, p. 44). Tal como afirma Máximo-Esteves, a observação permite conhecer os fenómenos exatos num determinado contexto, ajudando assim a compreender os contextos e as interações (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho,

a realidade social e educacional está prenhe de possibilidade de mudança e transformação, de que são actores centrais os profissionais quando desenvolvem a necessidade de refletir sobre a própria prática, isto é, de investigar o próprio trabalho a fim de o melhorar invocando e construindo conhecimento praxiológico (Mesquita-Pires, 2010, p. 68).

Assim, a observação ajudou na recolha de dados para poder analisar e refletir tanto no processo ensino-aprendizagem, bem como nas atividades a desenvolver no âmbito do desenvolvimento auditivo dos alunos. Para tal, foram utilizadas duas formas de observação, a observação livre e a observação estruturada. A observação estruturada permitiu analisar as aulas em diversos ângulos e perspetivas através da utilização de grelhas que focavam diversos aspetos, tais como o tipo de feedback (Anexo I – C, p. 103) dado pelo professor ao aluno ou grupo de alunos, bem como uma análise de interações que o professor estabelece com o aluno ou grupo de alunos segundo as categorias de Ned Flanders (Anexo I – A, p. 101), e ainda uma análise ao comportamento do aluno e do professor, tendo por base a grelha de observação de comportamentos de Ryans (Anexo I – B, p. 102). A par destas perspetivas, foi ainda observado o tipo de ensino e competências que o professor desenvolvia nas suas aulas, bem como as

competências mais valorizadas. Segundo Latorre, “as técnicas baseadas na observação estão centradas na perspectiva do investigador, em que este observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo” (Coutinho *et al*, 2009, p. 373).

Já a observação livre contou com uma observação genérica/global acerca da aula. O período de observação serviu de preparação e estudo para determinar o trabalho pedagógico a realizar na intervenção. Segundo Coutinho, “o investigador parte para o terreno apenas com uma folha de papel onde regista tudo o que observa, as chamadas notas de campo extensivas, traduzidas em narrativas ou registos detalhados (...)” (Coutinho, 2013, p. 137)

2.3.2 Instrumento de recolha de dados – Inquérito por questionário

O inquérito por questionário permite contemplar um parecer acerca da temática em questão. Esta técnica de recolha de dados é utilizada pelos investigadores como intuito de, na perspetiva de Tuckman,

transformar em dados a informação directamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito). [...] para revelar as experiências realizadas por cada um (biografia) e o que, em determinado momento está a decorrer. Esta informação pode ser transformada em números ou dados quantitativos, utilizando técnicas de escalas de atitudes e escalas de avaliação [...] ou contando o número de sujeitos que deram determinada resposta, dando assim origem a dados de frequência (Tuckman, 2000, pp. 307 e 308).

Torna-se assim possível, uma comparação de dados entre as respostas dadas pelos inquiridos, passando essa comparação em forma de dados, permitindo de seguida fazer um balanço sobre o assunto tratado.

No âmbito desta investigação foi elaborado um inquérito por questionário que teve como principal objetivo perceber a opinião dos professores de saxofone do ensino especializado da música da região Minho acerca da pertinência do trabalho auditivo nas aulas de saxofone. Quanto à estrutura do questionário, este incluía perguntas com resposta fechada e perguntas com resposta aberta. As perguntas de resposta fechada, tal como, afirma Pintão “são questões de resposta única, determinadas pelo modo como o autor do inquérito apresenta as diferentes alternativas de resposta” (Pintão, 2013, p. 171). O questionário é de carácter anónimo de forma a existir uma maior veracidade nas respostas dos

inquiridos. Relativamente às perguntas de resposta aberta, estas não estão delineadas nas hipóteses dadas pelo investigador, sendo dada a liberdade de resposta ao inquirido. Para a concretização dos inquéritos foram utilizados dois tipos de escalas, a escala nominal e a ordinal. No que diz respeito à escala nominal esta determina a escolha mediante um conjunto de respostas, como o caso de afirmação ou negação relativamente a uma questão. Já na escala ordinal é pretendido que o inquirido ordene as respostas consoante as que considere mais importantes, na sua perspetiva.

2.3.3 Instrumento de recolha de dados – Entrevista semiestruturada

Outro método utilizado como forma de recolha de dados para este projeto foi a entrevista semiestruturada, uma vez que existem diferentes tipos de entrevista, bem como a entrevista estruturada e semiestruturada e não estruturada. A entrevista semiestruturada serve de guião para o entrevistador, contudo existe liberdade, no caso de suscitar questões no decorrer da entrevista, de fazer perguntas que não estavam previamente pensadas. Segundo Manzini,

a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. [...] esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (Moreira, 2015, p. 36).

Para o projeto foram realizadas quatro entrevistas semiestruturadas, uma vez que foi feita uma entrevista a cada foco de intervenção (turma do 1º ciclo, turma do 2º ciclo – 5º ano e turma do 2º ciclo – 6º ano) e a quarta entrevista que foi direcionada para o professor cooperante do grupo de recrutamento (M18). Todas as entrevistas objetivaram-se para a recolha de opiniões e perceções em relação à intervenção pedagógica, bem como às atividades desenvolvidas, permitindo assim fazer um balanço acerca da mesma.

CAPÍTULO III – INTERVENÇÃO NA VALÊNCIA DE SAXOFONE E MÚSICA DE CÂMARA

3.1 Projeto de Intervenção na valência de Saxofone

O projeto de intervenção pedagógica envolveu oito alunos do 1º e 2º ciclo do ensino especializado da música. Uma vez que a instituição de acolhimento valoriza o ensino em grupo, a intervenção foi feita em grupo. A turma do 1º ciclo era constituída por 4 alunos (um aluno do 2º ano, dois do 3º ano, um do 4º ano) e as turmas do 2º ciclo (uma turma do 5º e outra do 6º ano) eram compostas por dois alunos cada uma.

No que concerne às atividades desenvolvidas no Projeto de Intervenção, estas foram delineadas e planeadas numa fase anterior à intervenção, mas devido à observação e reflexão constante das necessidades dos alunos, bem como as suas facilidades, houve a necessidade de repensar as planificações no decorrer da fase de intervenção.

3.1.1 Síntese das atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica

Para dar resposta aos objetivos propostos para o projeto, foram delineados um conjunto de estratégias e atividades. Apresento, de seguida, uma tabela que consiste numa síntese de atividades desenvolvidas no Projeto de Intervenção, tendo como foco central o desenvolvimento auditivo dos alunos.

Estratégias auditivas desenvolvidas	Descrição das atividades
Realização de exercícios auditivos com altura de sons	Exercícios de imitação de sons através da audição com intervalos conjuntos, disjuntos;

	Exercícios de identificação de sons graves médios e agudos através da audição.
Identificação auditiva dos diferentes movimentos melódicos	Exercícios com movimentos melódicos ascendentes, descendentes e ondulatórios para o aluno identificar auditivamente; Execução de excertos musicais com diferentes movimentos melódicos.
Desenvolvimento da memória musical através da audição	Preenchimento de uma partitura com espaços em branco; Tocar de ouvido um excerto melódico sem qualquer tipo de suporte visual; Processo ensino-aprendizagem desenvolvido sem qualquer auxílio visual.
Desenvolvimento técnico/ coordenação motora através da audição	Extração de excertos musicais com dificuldade técnica e trabalho sem auxílio visual; Tocar sem partitura;
Identificação de erros através da audição	Correção de erros cometidos pelo colega; Identificação de erros na partitura através da audição.
Realização de exercícios sobre a forma musical da obra	Abordagem das peças em conjunto sem partitura, desenvolvendo o conceito de frase musical;

	Criação de exercícios que deram a conhecer as diferentes partes de uma obra e desenvolvimento do conceito de forma musical.
Tocar de ouvido	Imitação, por tentativa e erro da peça, até à aprendizagem da obra na sua totalidade (sempre sem qualquer recurso visual).

Tabela 1: Síntese das principais atividades desenvolvidas no âmbito do Estágio Profissional

3.1.2 Estratégias auditivas de abordagem ao repertório de saxofone – 1º ciclo

Numa perspetiva de me desprender do ensino tradicionalista, onde o aluno está confinado à partitura e à sua quase que exclusiva interpretação, e tendo em conta que existe um programa a cumprir nas escolas do ensino especializado da música, foram desenvolvidas, sobre o repertório de saxofone que os alunos estavam a trabalhar, estratégias auditivas que permitissem dar a conhecer aos alunos diferentes possibilidades de abordar o repertório.

Repertório 1º ciclo	Estratégias auditivas
Peça – <i>Lazy Days</i>	<p>Memorização: Aprendizagem do estudo através da memorização, com o auxílio de exercícios como cantar e bater palmas para a assimilação melódica e rítmica de cada frase;</p> <p>Tocar em grupo: Identificação das frases do estudo e tocar de forma sequencial (frase por frase) e fluída.</p> <p>Forma musical:</p>

	Identificação das frases e atribuição de letras às mesmas através da audição (contributo para o desenvolvimento de noção de princípio, meio e fim da peça).
Peça – Panda Stomp	<p>Tocar de ouvido: Aprendizagem da peça sem qualquer recurso visual.</p> <p>Forma musical: Identificação das frases e atribuição de letras às mesmas através da audição (contributo para o desenvolvimento de noção de princípio, meio e fim da peça).</p>

Tabela 2: Estratégias auditivas de abordagem ao repertório de saxofone - 1º Ciclo

3.1.3 Estratégias auditivas de abordagem ao repertório de saxofone – 2º ciclo

Repertório 2º ciclo (5º Ano)	Estratégias auditivas
Estudo nº 75	<p>Completar a partitura: Preenchimento dos espaços em branco existentes na partitura após ouvirem atentamente o estudo.</p> <p>Memorização: Aprendizagem do estudo através da memorização, com o auxílio de exercícios como cantar e bater palmas para a assimilação melódica e rítmica de cada frase;</p>

	<p>Assimilação das passagens de maior dificuldade técnica através da memorização, eliminando o suporte visual.</p> <p>Tocar de grupo: Identificação das frases do estudo e tocar de forma sequencial (frase por frase) e fluída.</p>
<p>Estudo nº 86</p>	<p>Completar a partitura: Preenchimento dos espaços em branco existentes na partitura após a audição do estudo.</p> <p>À procura do erro: Identificação dos erros existentes na partitura, tendo sempre por base a audição.</p> <p>Fomentar o juízo crítico: Correção dos erros do colega com base na audição.</p> <p>Forma musical: Identificação das frases e atribuição de letras às mesmas através da audição (contributo para o desenvolvimento de noção de princípio, meio e fim da peça).</p> <p>Tocar de grupo: Identificação das frases do estudo e tocar de forma sequencial (frase por frase) e fluída.</p>
<p><i>Night-time on St James' Street</i> de James Crockford</p>	<p>Tocar de ouvido: Aprendizagem da peça sem qualquer recurso visual.</p>

	<p>Forma musical:</p> <p>Identificação das frases e atribuição de letras às mesmas através da audição (contributo para o desenvolvimento de noção de princípio, meio e fim da peça).</p>
<p><i>Tipping it down</i> de Chris Norton</p>	<p>Tocar de ouvido:</p> <p>Aprendizagem da peça sem qualquer recurso visual.</p> <p>Forma musical:</p> <p>Identificação das frases e atribuição de letras às mesmas através da audição (contributo para o desenvolvimento de noção de princípio, meio e fim da peça).</p>

Tabela 3: Estratégias auditivas de abordagem ao repertório de saxofone - 2º Ciclo (5º ano)

Repertório 2º ciclo (6º Ano)	Estratégias auditivas
<p>Estudo nº 6 de Guy Lacour</p>	<p>Fomentar o juízo crítico:</p> <p>Correção dos erros do colega com base na audição;</p> <p>Memorização:</p> <p>Aprendizagem do estudo através da memorização, com o auxílio de exercícios como cantar e bater palmas para a assimilação melódica e rítmica de cada frase;</p> <p>Assimilação das passagens de maior dificuldade técnica através da memorização, eliminando o suporte visual.</p>

	<p>Tocar de grupo: Identificação das frases do estudo e tocar de forma sequencial (frase por frase) e fluída.</p> <p>À procura do erro: Identificação dos erros existentes na partitura, tendo sempre por base a audição;</p>
<p>Estudo nº 8 de Guy Lacour</p>	<p>Completar a partitura: Preenchimento dos espaços em branco existentes na partitura após a audição do estudo.</p> <p>À procura do erro: Identificação dos erros existentes na partitura, tendo sempre por base a audição.</p> <p>Tocar em grupo: Identificação das frases do estudo e tocar de forma sequencial (frase por frase) e fluída.</p>
<p><i>Sérénade</i> de Schubert</p>	<p>Tocar de ouvido: Aprendizagem da peça sem qualquer recurso visual.</p> <p>À procura do erro: Identificação dos erros existentes na partitura, tendo sempre por base a audição.</p> <p>Forma musical: Identificação das frases e atribuição de letras às mesmas através da audição (contributo para o</p>

	<p>desenvolvimento de noção de princípio, meio e fim da peça).</p> <p>Memorização:</p> <p>Aprendizagem do estudo através da memorização, com o auxílio de exercícios como cantar e bater palmas para a assimilação melódica e rítmica de cada frase;</p> <p>Tocar em grupo:</p> <p>Identificação das frases do estudo e tocar de forma sequencial (frase por frase) e fluída.</p>
<p><i>Petite Gavotte</i> de Eugène Bozza</p>	<p>Completar a partitura:</p> <p>Preenchimento dos espaços em branco existentes na partitura após a audição do estudo.</p> <p>Memorização:</p> <p>Aprendizagem do estudo através da memorização, com o auxílio de exercícios como cantar e bater palmas para a assimilação melódica e rítmica de cada frase;</p> <p>Tocar em grupo:</p> <p>Identificação das frases do estudo e tocar de forma sequencial (frase por frase) e fluída.</p>

Tabela 4: Estratégias auditivas de abordagem ao repertório de saxofone do 2º Ciclo (6º ano)

3.1.4 Processo de intervenção pedagógica na valência de saxofone

Para a fase da intervenção pedagógica foram delineadas quatro atividades a desenvolver com cada turma, uma turma do 1º ciclo que é constituída por quatro alunos do 2º ao 4º ano de escolaridade, e duas turmas do 2º ciclo, uma do 5º ano e outra do 6º ano. Contudo, devido às imprevisibilidades foi necessário realizar-se mais uma aula com a turma do 6º ano. Assim, passo a descrever as atividades planeadas, assim como, o material didático criado para por em ação na fase da intervenção.

→ **Atividade nº 1 – trabalho auditivo: estratégias de abordagem ao repertório – 1º ciclo:**

Na primeira atividade desenvolvida com os alunos do 1º ciclo foi proposto que um aluno tocasse uma nota e os colegas, através da audição, identificassem a nota tocada, de forma a sensibilizar para a altura das notas. Este exercício passou por todos os alunos. Numa segunda fase, o professor tocou um pequeno excerto musical em graus conjuntos, dando apenas a indicação da primeira nota, para de seguida os alunos imitarem.

De seguida, trabalhou-se auditivamente a peça *Lazy Days* (1º frase) da seguinte forma:

- Cantar
- Cantar e fazer o ritmo com palmas
- Cantar e fazer a posição das notas no saxofone

Relatório:

Uma vez que três dos quatro alunos não tinham saxofone em casa para estudar, tendo acesso ao instrumento apenas no momento da aula, estes apresentaram grandes dificuldades na questão da embocadura, tornando-se, por vezes, difícil conseguirem produzir som.

Relativamente aos exercícios de desenvolvimento auditivo, o jogo de imitação de notas foi feito apenas com as notas sol, lá, si, abordando apenas a mão esquerda. O jogo de imitação de notas foi desenvolvido com base nas notas referidas anteriormente, uma vez, que a peça que os alunos trabalharam de seguida abordava apenas essas mesmas notas. Na concretização do jogo, os alunos

apresentaram dificuldades na realização do mesmo. No que concerne ao trabalho realizado sobre a peça *Lazy Days*, os alunos demonstraram apetência para a memorização, conseguindo memorizar com o mínimo de destreza.

Na realização do jogo de imitação de sons, o aluno B demonstrou uma maior acuidade auditiva, conseguindo imitar com maior facilidade. Os alunos que apresentaram maior dificuldade na realização da atividade foram os alunos A e C. Relativamente ao trabalho de memorização realizado na peça *Lazy Days*, o aluno A foi o que demonstrou ter menos desenvoltura na realização da atividade.

No desenrolar da aula os alunos demonstraram-se sempre predispostos a participar e a intervir de forma voluntária.

→ **Atividade nº 1 – trabalho auditivo: estratégias de abordagem ao repertório – 2º ciclo (6º ano):**

A atividade de desenvolvimento auditivo iniciou-se com um jogo de imitação de notas e de pequenos trechos musicais, sendo que o professor tocava e os alunos imitavam (o jogo era sempre realizado com os intervenientes de costas voltadas, apelando assim à audição e eliminando a parte visual).

Nesta atividade desenvolvida com os alunos do 6º ano foi proposto que um aluno tocasse o estudo (estudo nº 6 de Guy Lacour) e o colega, acompanhando na partitura, corrigisse os erros. Assim, era intenção fomentar o juízo crítico nos alunos, apelando a uma audição atenta. Após um trabalho minucioso no estudo, foi pedido aos alunos, na parte final da aula, que tocassem de forma sequencial o estudo (exemplo: frase 1 aluna G, frase 2 aluno H, frase 3 aluna G frase 4 aluno H e sempre assim até ao final do estudo). Com este exercício era pretendido apelar ao sentido musical do aluno e de perceção de frase, percebendo assim a construção frásica e formal da obra.

Relatório:

Nesta fase, os alunos estavam a preparar a prova técnica que se iria realizar no dia 4 de maio, na qual teriam de tocar a escala de Fá e Ré Maior e os estudos nº 6 e nº 8 de Guy Lacour. Como tal, a aula iniciou-se com as respetivas escalas e os arpejos, sendo que no arpejo foi realizado um exercício de uma nota contra duas, apelando assim à audição harmónica (um aluno tocava o arpejo em semínimas

e outro em mínimas). Inicialmente os alunos acharam um pouco difícil o exercício, por não estarem habituados a fazer, mas rapidamente executaram bem o mesmo. Já na parte fundamental da aula foram realizadas atividades tendo por base o aprofundamento do desenvolvimento auditivo. Relativamente ao jogo de imitação de notas desenvolvido com os alunos, este demonstrou ser de grande dificuldade para os alunos, por não estarem habituados a este tipo de exercícios e não reconhecendo o timbre das notas do instrumento. Este exercício foi realizado com o âmbito de 5ª (mi a si). As estratégias auditivas realizadas no estudo nº 6 demonstraram ser bastante interessantes, uma vez que implicava que os alunos estivessem sempre ativos no desenvolvimento da aula, havendo um trabalho colaborativo entre pares em ultrapassar as dificuldades. Esta atividade foi desenvolvida com base no seguinte trabalho: um aluno tocava e o outro corrigia e dava indicações ao colega, para melhorar a sua performance, sendo que a maior parte das intervenções dos alunos neste exercício prendia-se com a correção de notas, ritmos e dinâmicas.

Quando os alunos demonstravam dificuldades em tocar uma passagem, era pedido para o aluno memorizar a passagem para de seguida a executar. Com este exercício verificaram-se resultados bastante imediatos, para ultrapassar as barreiras de leitura feita nota a nota. Já na parte final da aula foi pedido aos alunos para tocarem de forma sequencial o estudo. Esta atividade demonstrou ser vantajosa no sentido de fomentar o sentido musical e uma maior vivência da música, percebendo melhor a sua estrutura. Os alunos mostraram-se bastante entusiasmados na realização da atividade.

Relativamente ao jogo de imitação de notas, a aluna G apresentou ter bastante mais dificuldade na concretização da atividade. Já o aluno H demonstrou uma maior sensibilidade auditiva conseguindo realizar a atividade com uma maior destreza. No que diz respeito à atividade para fomentar o juízo crítico, também o aluno H se apresentou mais à vontade para intervir e corrigir os erros do que a aluna G, que por vezes não tinha iniciativa para comentar o que o colega estava a tocar. Em jeito de ultrapassar dificuldades técnicas e de leitura, a memorização demonstrou ser uma ferramenta fundamental, uma vez que após ouvirem e memorizarem a passagem, os alunos conseguiam interiorizar o que estavam a tocar. No exercício de tocar de forma sequencial o estudo, os alunos responderam muito bem à atividade, demonstrando sentido musical e gosto por tocarem em conjunto.

→ **Atividade nº 1 – trabalho auditivo: estratégias de abordagem ao repertório – 2º ciclo (5º ano):**

A atividade para o trabalho auditivo iniciou-se com um jogo de imitação de notas e de pequenos trechos musicais, sendo que o professor tocava e os alunos imitavam (o jogo foi sempre realizado com os intervenientes de costas voltadas, apelando assim à audição e eliminando a parte visual). De seguida foi realizado um exercício denominado “Completar a partitura”. Neste exercício foi entregue ao aluno o estudo nº 75 com espaços em branco onde era pretendido que o aluno completasse os espaços com as peças que lhe foram entregues. De seguida foi trabalhado com o aluno a 1º parte do estudo com base na memorização.

Relatório:

Nesta fase, os alunos estavam a preparar a prova técnica que se iria realizar no dia 4 de maio, onde teriam de tocar a escala de Fá Maior e ré maior e os estudos nº 75 e nº 86 do livro *Saxologie*. Devido à ausência do aluno F, a planificação teve de ser reajustada na aula, uma vez que as atividades foram pensadas para aula em grupo. Assim, a aula iniciou-se com a execução da escala de fá e ré maior com os respetivos arpejos, onde foram feitas retificações de embocadura e emissão de ar ao aluno.

No que concerne à parte fundamental da aula, foi realizada uma atividade que consistia em completar a partitura. O principal intuito era o aluno escutar atentamente a melodia que o professor estava a tocar, e assim, completar os espaços em branco com peças que lhe foram entregues, apelando assim ao treino auditivo. Após completar os espaços em branco trabalhou-se a 1º parte do estudo nº 75, sendo pretendido a memorização do mesmo. Na figura 2 é apresentado o exercício que foi entregue ao aluno e as respetivas peças para a realização do mesmo (figura 3).

Completar a partitura

Moderato

Saxofone alto *mp* §

Sax. al. 6 Fine

Sax. al. 9 D.S. al Fine

Figura 2: Completar a partitura – Estudo n° 75 do livro Saxologie



Figura 3: Peças para completar a partitura

No início da aula foram retificados pormenores relacionados com a embocadura e emissão de ar, para promover uma melhor qualidade sonora e domínio do instrumento. Foi também dito que um estudo regular ajudaria a colmatar estas dificuldades.

Ao realizar a atividade “Completar a partitura”, o aluno E demonstrou algum à-vontade. Já na atividade de memorizar frase por frase a 1º parte do estudo, o aluno demonstrou ligeiras dificuldades em memorizar, mas no final da aula conseguiu alcançar o objetivo proposto, referindo que se torna mais fácil abstrair-se da partitura ao tocar.

→ **Atividade nº 2 – trabalho auditivo: estratégias de abordagem ao repertório – 1º ciclo:**

Nesta aula pretendeu-se dar a conhecer os diferentes movimentos melódicos (ascendente, descendente e ondulatório) e de seguida procedeu-se à identificação auditiva desses mesmos movimentos melódicos. Assim, o professor distribuiu pelos alunos o seguinte material didático criado:



Figura 4: Peça que representa os movimentos melódicos ascendentes



Figura 5: Peça que representa os movimentos melódicos descendentes

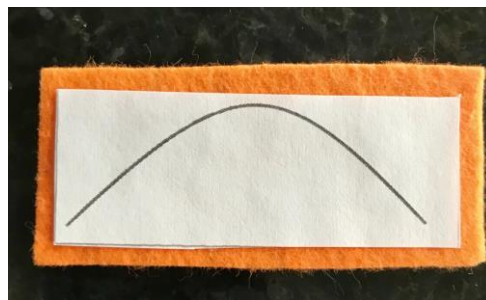


Figura 6: Peça que representa os movimentos melódicos ondulatórios

Após a apresentação do material didático, o professor tocou os diferentes movimentos melódicos com o intuito do aluno os identificar auditivamente, representando-os com a respetiva peça.

A aula prosseguiu-se com a realização de um jogo de imitação de sons. As notas abordadas no jogo perfizeram um âmbito de terceira (notas sol, lá e si) e foi pedido a um aluno para tocar uma das três notas e os colegas imitarem. Pretendeu-se com o jogo, além da memorização do timbre das notas trabalhadas, o desenvolvimento de noção de som grave, médio e agudo. As notas escolhidas para a concretização do jogo foram o sol, lá e si, uma vez que a peça que foi trabalhada na aula abordava apenas estas mesmas notas. Após todos os alunos passarem pelas duas funções do jogo de imitação (líder e o imitador), passou-se a trabalhar a peça *Lazy Days*, a qual o professor dividiu por frases e distribuiu as frases por cada um dos alunos da seguinte forma:

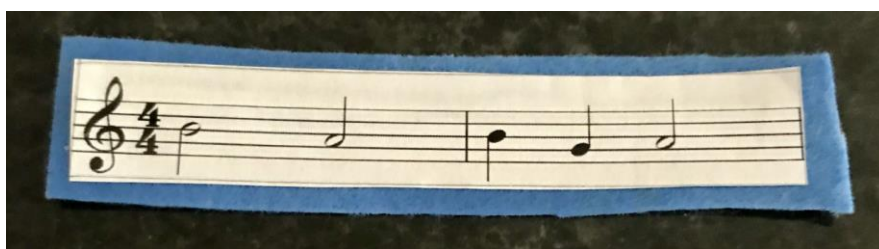


Figura 7: Frase do aluno A

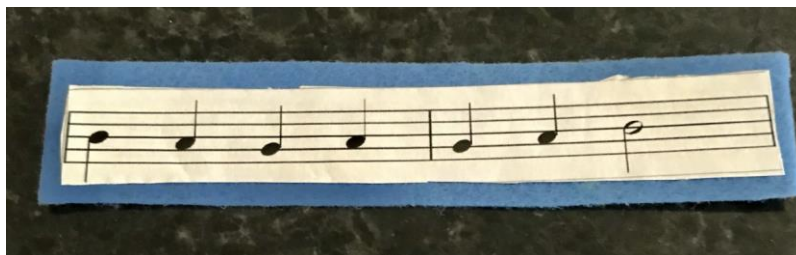


Figura 8: Frase do aluno D



Figura 9: Frase da aluna C

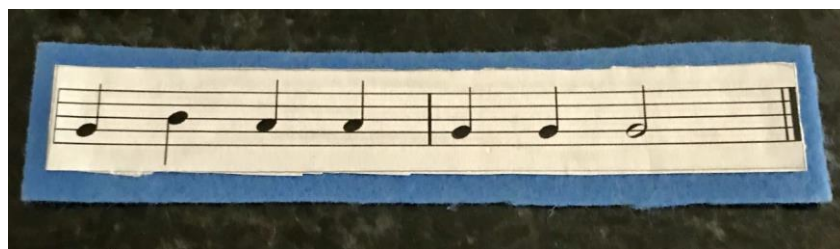


Figura 10: Frase do aluno B

Cada frase foi cantada por todos os alunos com a intenção de cada aluno memorizar a sua frase. Após cada um repetir várias vezes a frase ora a cantar ora a tocar, pretendeu-se tocar a obra de forma sequencial, sem haver quebras no sentido musical da peça.

Relatório:

A correção de embocadura foi uma constante no desenrolar da aula, uma vez que os alunos tinham apenas contacto com o saxofone 45 minutos por semana, o que não lhes permitia estruturar a embocadura. No que respeita ao exercício de identificação de movimentos melódicos, os alunos responderam bastante bem ao exercício, à exceção do aluno B que no início não estava a realizar corretamente por estar distraído. Relativamente ao jogo de imitação de sons, o aluno que apresentou maior dificuldade foi a aluna C, que só depois de esgotar as hipóteses é que conseguiu imitar o som. O objetivo de cada aluno, memorizar a frase que lhe foi confinada, foi cumprido, sendo que acabaram a aula a saber a sua frase e a tocar razoavelmente bem a peça de forma sequencial (figura 11).

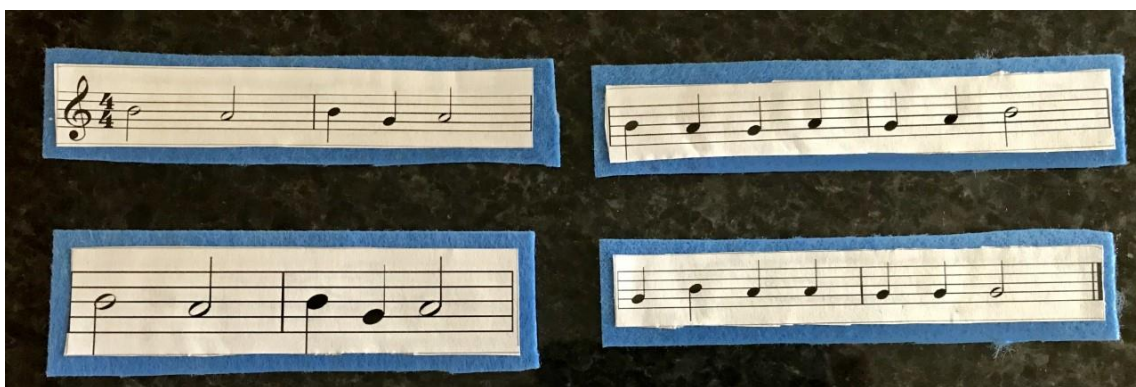


Figura 11: Peça Lazy Days

Durante todos os exercícios desenvolvidos na aula, o espírito de interajuda e de iniciativa à realização do exercício esteve sempre presente. Quando um colega errava um movimento melódico, ou a imitação de um som ou até mesmo na execução da frase confinada a memorizar, os colegas diziam “está errado! Eu sei, posso dizer!”, esta citação foi uma constante no decorrer da aula. Na concretização do exercício da identificação de movimentos melódicos, os alunos responderam bastante bem e sem grande dificuldade à exceção do aluno B, que numa fase inicial estava com a sua atenção dispersa. Relativamente ao jogo de imitação de sons, tanto o aluno B como o D realizaram sem grande dificuldade, sendo a aluna C o que apresentou maior dificuldade em conceber a tarefa. Em termos de memorização, passado algum tempo a cantar e a brincar com as frases, os alunos conseguiram memorizar e perceber a lógica musical da peça. Contudo, foi o aluno D que demonstrou maior dificuldade na assimilação do ritmo.

→ **Atividade nº 2 – trabalho auditivo: estratégias de abordagem ao repertório – 2º ciclo (6º ano):**

Neste exercício, foi distribuído pelos alunos pequenos excertos (figuras 12, 13, 14), e era pretendido que um aluno tocasse o que está nesse excerto e o colega imitasse sem qualquer apoio visual. Apelando assim, à parte auditiva do aluno despertando para assimilação timbrica e noção de altura de sons.



Figura 13: Excerto 1



Figura 12: Excerto 2

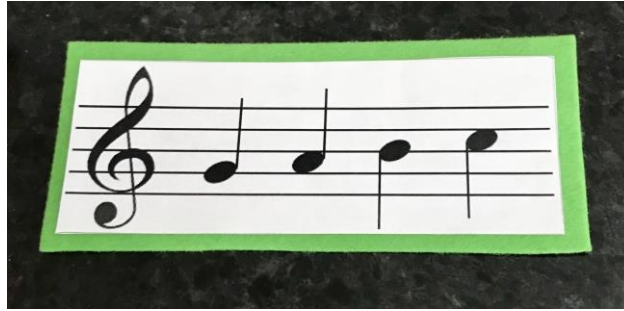


Figura 14: Excerto 3

De seguida foi realizado um exercício denominado de “À procura do erro”. Este exercício consistia no seguinte: um aluno tocava o estudo, neste caso o estudo nº 6 de Guy Lacour, e o colega tinha de identificar os erros existentes numa partitura que era entregue pelo professor, como podemos averiguar na figura 15.

À procura do erro

Moderato ♩ = 96

p *mf*

7 *p* *mf*

13 *mp*

19 *f*

25 *mp* *mp*

30 *mf* *p*

36 *mf* *p*

42

46 *rall.* *pp*

Figura 15: À procura do erro – Estudo n° 6 de Guy Lacour

De seguida é apresentado o exercício realizado pelos alunos na figura 16 e 17.

À procura do erro

Moderato ♩ = 96

p *mf* *p* *mf* *mp* *f* *mp* *mf* *p* *mp* *mf* *p* *rall.* *pp*

The image shows a musical score for a piece titled "À procura do erro". The score is written in treble clef with a common time signature (C). The tempo is marked "Moderato" with a quarter note equal to 96 beats per minute. The score consists of ten staves of music, with measure numbers 7, 13, 19, 25, 30, 36, 42, and 46 indicated. The dynamics range from *pp* (pianissimo) to *f* (forte). There are several handwritten annotations in black ink: a large 'X' over the first measure, a large circle around the first measure of the second staff, a large circle around the first measure of the third staff, a large circle around the first measure of the fourth staff, a large circle around the first measure of the fifth staff, a large circle around the first measure of the sixth staff, a large circle around the first measure of the seventh staff, a large circle around the first measure of the eighth staff, a large circle around the first measure of the ninth staff, and a large circle around the first measure of the tenth staff. There are also several large 'X' marks over the first measure of the second, fourth, and sixth staves. The score is a single melodic line.

Figura 16: Exercício realizado pela aluna G

À procura do erro

Moderato ♩ = 96

The image shows a handwritten musical score for a piece titled "À procura do erro". The score is written on a single staff in treble clef with a common time signature (C). The tempo is marked "Moderato" with a quarter note equal to 96 beats per minute. The piece begins with a piano (*p*) dynamic. The score consists of nine staves of music, with measure numbers 7, 13, 19, 25, 30, 36, 42, and 46 indicated. The dynamics vary throughout, including *mf*, *mp*, *f*, and *pp*. There are several handwritten annotations: large circles around specific notes or groups of notes, an 'X' over a note in measure 19, and a large scribble over a note in measure 46. The piece concludes with a *pp* dynamic marking.

Figura 17: Exercício realizado pelo aluno H

Com este exercício pretendeu-se mais uma vez apelar ao sentido auditivo, estimulando o aluno à identificação de movimentos melódicos (ascendentes, descendentes e ondulatórios), bem como à noção de altura dos sons.

Relatório:

Na parte inicial da aula foram feitas algumas correções ligadas à embocadura e à direção de ar, para melhorar a emissão e qualidade sonora do aluno H. Na concretização das escalas (Fá e Ré Maior), os alunos tocaram bastante bem, conseguindo já tocar as escalas a um andamento mais rápido do que era pedido para a prova técnica. No que concerne ao exercício de imitação de notas e “À procura do erro” verificou-se uma boa aderência dos alunos na realização dos mesmos, criando uma certa competitividade positiva entre os alunos em ver quem é que “acertava” mais.

Os alunos mostraram-se sempre bastante predispostos na participação das atividades desenvolvidas. A aluna G continuava a demonstrar mais dificuldades em termos auditivos na realização do exercício de imitação de sons e “À procura do erro” em relação ao aluno H.

Quando os alunos tinham dificuldades em tocar certas passagens, foi feito um trabalho isolado com essas mesmas passagens, sendo pedido aos alunos para as cantarem e depois memorizarem. Este trabalho foi feito nas passagens com maior dificuldade para os ajudar a ultrapassar essas mesmas dificuldades.

→ Atividade nº 2 – trabalho auditivo: estratégias de abordagem ao repertório – 2º ciclo (5º ano):

No início das atividades de desenvolvimento auditivo, logo após a execução das escalas, foram distribuídos pelos alunos pequenos excertos (figura 16, 17 e 18), em que era pretendido que um aluno tocasse o que estava nesse excerto e o colega imitasse sem qualquer apoio visual, apelando assim, à parte auditiva do aluno (a assimilação timbrica e noção de altura de sons).



Figura 19: Excerto 1



Figura 18: Excerto 2

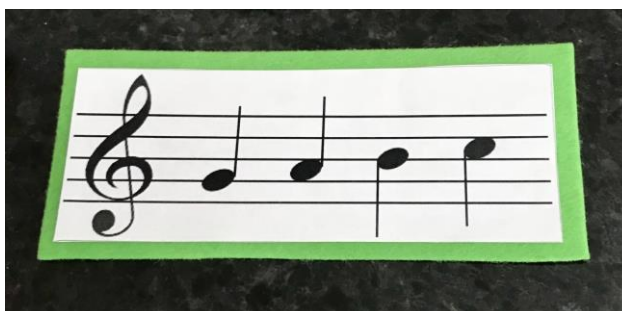


Figura 20: Excerto 3

Depois foi trabalhado com os alunos o estudo n° 75, onde foi pedido para memorizar certas passagens dos estudos, de forma a facilitar a destreza técnica. Outra estratégia abordada para ajudar os alunos a ultrapassar as dificuldades foi pô-los a cantar esses excertos dos estudos, contribuindo assim, para uma melhor assimilação e interiorização dessas mesmas partes.

Relatório:

A aula iniciou-se com a realização das escalas de Fá e Ré Maior com os respectivos arpejos. Os alunos (aluno E e F) demonstraram ter dúvidas em realizar as escalas, tendo de se repetir por algumas vezes a escala de forma aos alunos interiorizarem. O aluno E não estava a conseguir tocar a nota ré que é uma nota grave no saxofone, sendo necessário fazer retificações para o aluno melhorar o suporte de ar, essencialmente foi pedido ao aluno para fazer pressão na zona abdominal. Na parte fundamental da aula, começou-se por realizar um exercício que consiste na imitação de sons, sendo que os alunos se demonstraram entusiastas na realização do mesmo.

É de realçar que a turma não tinha o melhor comportamento e atitude no decorrer das aulas, uma vez que se apresentavam demasiado extrovertidos perante os professores. Contudo o aluno E demonstrou-se entusiasta, uma vez que depois de lhes ter dito que a aula teria terminado ele pediu para voltar a tocar o estudo.

No decorrer das atividades, o aluno E teve sempre uma atitude mais participativa, com uma maior iniciativa para dar respostas aos exercícios.

Relativamente ao trabalho realizado no estudo nº 75 (1º parte), verificou-se uma maior agilidade técnica, de balanço musical e memorização pelo aluno E, tendo em parte surtido do trabalho realizado na atividade nº 1, uma vez que o aluno F não esteve presente nessa atividade. Já na segunda parte, após identificar as passagens que os alunos sentiam mais dificuldade em executar quer tecnicamente quer ritmicamente, a estratégia de os colocar a cantar e bater palmas sobre essas passagens verificou-se eficaz para a interiorização e memorização desses mesmo excertos, ajudando assim a melhorar a eficácia e destreza técnica dos alunos.

→ **Atividade nº 3 – trabalho auditivo: estratégias de abordagem ao repertório – 2º ciclo (6º ano):**

Pretendeu-se nesta aula trabalhar o estudo nº 8 de Guy Lacour com base em dois exercícios auditivos. Os exercícios auditivos consistiam em completar os espaços em branco existentes no estudo através da audição, ou seja, enquanto um aluno tocava, era pedido ao outro que completasse os espaços em branco com umas peças que lhe foram entregues, tal como podemos ver nas seguintes figuras.

Completar a partitura

p *mf* *p*

11 *mf* *p*

21 *mf* *p*

31 *f* *mf* *p*

41 *mf* *p*

48 *mf* *p* *pp*

Figura 22: Completar a partitura - Estudo n° 8 de Guy Lacour

Figura 21: Peças para completar a partitura

Já o outro exercício, “À procura do erro”, procedeu-se da seguinte forma: em primeiro lugar foi distribuído aos alunos o estudo n° 8 com erros com o intuito dos alunos assinalarem os erros com base naquilo que ouviam.

À procura do erro

The musical score is written in treble clef with a 2/4 time signature. It consists of six staves of music. The first staff begins with a piano (*p*) dynamic and includes a *simile* instruction. The second staff starts at measure 10 with mezzo-forte (*mf*) and piano (*p*) dynamics. The third staff starts at measure 20 with mezzo-forte (*mf*) and piano (*p*) dynamics. The fourth staff starts at measure 30 with forte (*f*), mezzo-forte (*mf*), and piano (*p*) dynamics, also including a *simile* instruction. The fifth staff starts at measure 39 with mezzo-forte (*mf*) and piano (*p*) dynamics. The sixth staff starts at measure 47 with mezzo-forte (*mf*), piano (*p*), and pianissimo (*pp*) dynamics.

Figura 23: À procura do erro - Estudo n° 8 de Guy Lacour

Nas seguintes figuras (figura 24 e 25) é apresentado o exercício realizado pelos alunos.

À procura do erro

The image shows a musical score for a piece titled "À procura do erro". The score is written in treble clef with a 2/4 time signature. It consists of six staves of music, with measure numbers 10, 20, 30, 39, and 47 indicated at the beginning of their respective staves. The dynamics are marked as follows: *p* (piano), *mf* (mezzo-forte), *f* (forte), and *pp* (pianissimo). The word "simile" is written above the staff between measures 10 and 20, and between measures 30 and 39. Handwritten annotations in blue ink are present throughout the score, including circles around specific notes and groups of notes, and checkmarks above certain notes. The score ends with a double bar line and repeat dots at the end of the sixth staff.

Figura 24: Exercício realizado pela aluna G

À procura do erro

The image shows a musical score for a piece titled "À procura do erro". The score is written in 2/4 time and consists of six staves of music. The key signature has one sharp (F#). The score includes dynamic markings: *p*, *mf*, *f*, and *pp*. The word "simile" is written above the score in two places. Handwritten annotations in black ink are present throughout the score, including circles around specific notes and groups of notes, and a large scribble over the first staff. The staves are numbered 10, 20, 30, 39, and 47. The piece ends with a double bar line and a repeat sign.

Figura 25: Exercício realizado pelo aluno H

Relatório:

Na parte inicial da aula pretendeu-se trabalhar a escala de Fá e Ré Maior, onde os alunos demonstram já segurança na execução das mesmas, contudo foi necessário proceder à correção da embocadura do aluno H, uma vez que não estava a conseguir tocar a nota fá agudo, devido à colocação incorreta da embocadura. A parte fundamental da aula teve início pela realização da atividade “Completar a partitura”, estimulando assim a parte auditiva dos alunos. Neste exercício tanto a aluna G como o H realizaram-no de forma correta. Relativamente ao exercício “À procura do erro” verificaram-se melhorias por parte da aluna G em relação ao mesmo exercício desenvolvido na atividade nº 2, uma vez que passou de três erros para um, verificando-se assim uma melhoria substancial. Também o aluno H apresentou melhorias, passando de duas erradas na atividade nº 2 para zero erradas na presente atividade. Podemos assim constatar que no decorrer das atividades tem-se verificado melhorias relativamente à parte auditiva dos alunos.

→ **Atividade nº 3 – trabalho auditivo: estratégias de abordagem ao repertório – 2º ciclo (5º ano):**

Para esta aula delineou-se trabalhar o estudo nº 86 do livro *Saxologie*, tendo por base estratégias auditivas. Assim, foram desenvolvidos dois exercícios com o estudo em questão tendo por base o desenvolvimento auditivo. O primeiro exercício planeado consistia em completar os espaços em branco existentes no estudo através da audição, ou seja, enquanto um aluno tocava o outro completava os espaços com as peças que lhe foram entregues, tal como podemos ver nas seguintes figuras.

Completar a partitura

The image shows a musical score for a saxophone exercise. It consists of three staves of music in 3/4 time. The first staff begins with the tempo marking 'Walstempo' and the dynamic marking 'mf'. It contains several measures of music with some notes and rests. The second staff starts at measure 8 and is marked 'Fine'. The third staff starts at measure 13 and is marked 'D.C. al Fine'. The score is presented as a sequence of notes and rests to be completed by the student.

Figura 26: Completar a partitura - Estudo nº 86 do livro *Saxologie*



Figura 27: Peças para Completar a partitura

O segundo exercício, “À procura do erro”, procedeu-se da seguinte forma: foi entregue aos alunos o estudo n° 86 com erros, pretendendo-se que os alunos assinalassem os erros, tendo por base a audição.

À procura do erro

Walstempo

mf

7 Fine

12 D.C. al Fine

Figura 28: À procura do erro -Estudo n° 86 do livro Saxologie

De seguida é apresentado o exercício realizado pelos alunos (Figura 29 e 30).

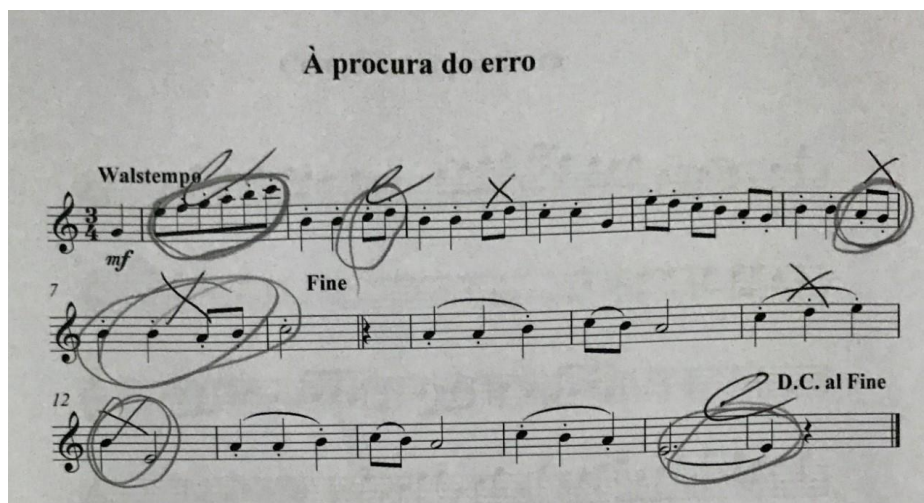


Figura 29: Exercício realizado pelo aluno E

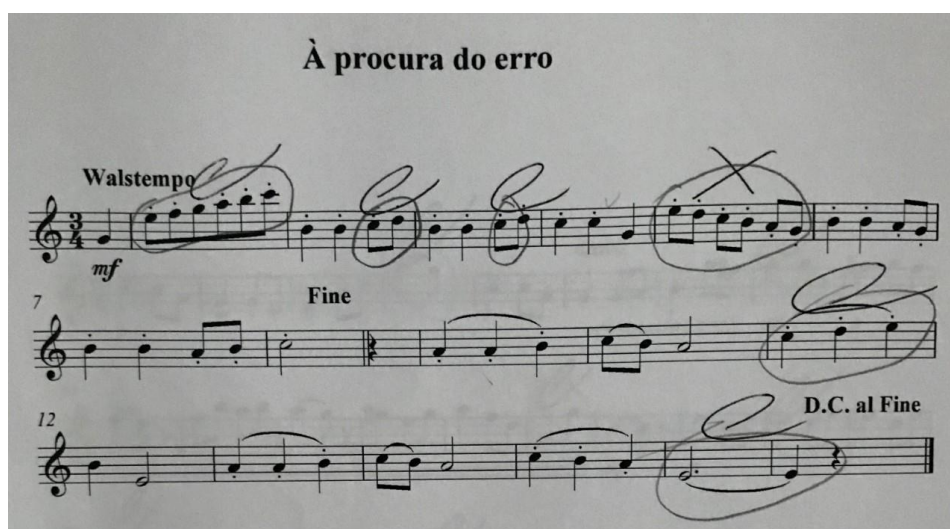


Figura 30: Exercício realizado pelo aluno F

Após da realização do exercício anteriormente descrito foi introduzido o conceito de forma musical pedindo aos alunos para identificarem as partes iguais e as que diferem, atribuindo de seguida letras a cada parte, acabando assim por identificar a forma musical do estudo.

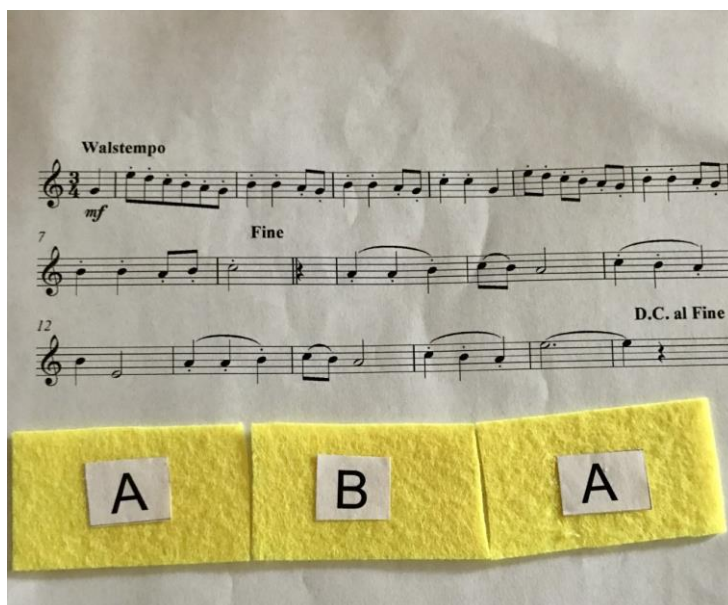


Figura 31: Estrutura formal do estudo n° 86 do livro *Saxologie*

Relatório:

A aula iniciou-se pela execução das escalas de Fá e Ré maior, onde se verificou melhorias substanciais em relação à aula anterior não existindo dúvidas nem hesitações no que diz respeito às alterações das devidas escalas e foram realizadas com fluidez e segurança por parte de ambos os alunos (aluno E e F).

A parte fundamental da aula teve início com a realização do exercício “Completar a partitura”, onde ambos os alunos o fizeram sem dificuldade, tendo completado todos os compassos em branco de forma correta. No segundo exercício, “À procura de erro”, o aluno F esteve bastante melhor em relação ao aluno E, uma vez que o aluno F teve apenas um erro na realização do exercício enquanto o aluno E teve cinco erros. Este resultado torna-se curioso, uma vez que na parte prática de imitação de sons o aluno E demonstrava uma maior apetência em relação ao aluno F. Relativamente à identificação da forma musical do estudo, ambos os alunos concluíram de forma imediata a estrutura do estudo, percebendo logo que o estudo era composto por duas partes diferentes e uma terceira parte que era a repetição da primeira, tendo assim a forma musical de **ABA**.

→ **Atividade nº 3 – trabalho auditivo: estratégias de abordagem ao repertório – 1º ciclo:**

Para esta aula pretendeu-se introduzir o conceito de forma musical, dando assim a conhecer aos alunos a obra no seu todo. Assim, após a divisão da peça por frases e dos alunos assimilarem essas mesmas frases, introduziu-se o conceito de forma, pedindo aos alunos para identificarem frases iguais na peça as que diferiam. Assim, os alunos construíram em conjunto a forma musical da peça que é **ABAC** (figura 24).

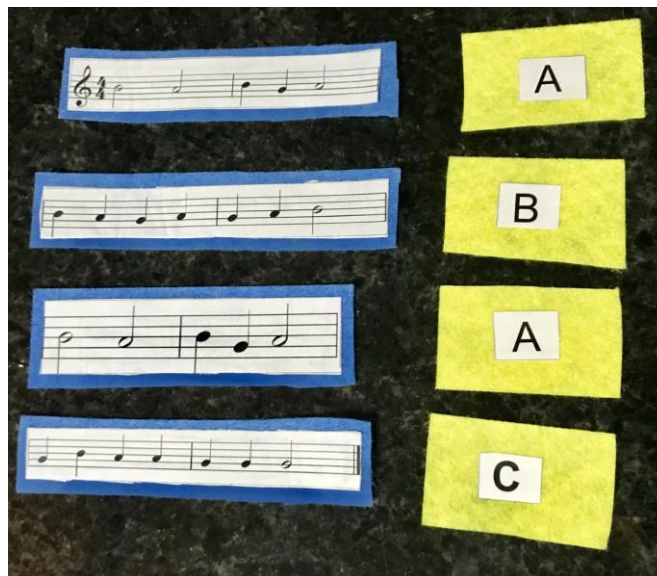


Figura 32: Estrutura formal da peça *Lazy Days* de Ian Green

Relatório:

Na parte inicial da aula recordou-se o conteúdo abordado na aula anterior, que consistiu na identificação auditiva de movimentos melódicos (ascendentes, descendentes e ondulatórios). Após a assimilação deste conteúdo passou-se para a parte fundamental da aula que teve início com um jogo de identificação de sons (sol, lá e si), estimulando assim a parte auditiva dos alunos. Começou-se já, a sentir uma maior à-vontade na identificação dos sons, fruto do trabalho desenvolvido no desenrolar das aulas. Após este despertar auditivo, o trabalho prosseguiu com a peça *Lazy Days* trabalhando frase por frase. Depois do trabalho desenvolvido na peça, foi pedido aos alunos para identificarem frases iguais na obra, onde o aluno B respondeu sem hesitar que a frase 1 e 3 se repetiam. Assim, os alunos chegaram à conclusão que a peça era composta por duas frases iguais (1 e 3) e por duas diferentes (2 e 4). De

seguida foram atribuídas letras às frases, sendo a frase 1 a frase A, a frase 2 a frase B, a frase 3 como era igual à primeira era novamente a frase A e a frase 4 a frase C.

O aluno B tem demonstrado ao longo das aulas uma maior desenvoltura auditiva, bem com uma melhor afinação ao entoar. Relativamente aos alunos A e D demonstraram uma pequena evolução na sua sensibilidade auditiva, e a aluna C não esteve presente na aula.

→ **Atividade nº 4 – trabalho auditivo: estratégias de abordagem ao repertório – 1º ciclo:**

Para concluir a intervenção pedagógica, foi pretendido realizar como atividade final a aprendizagem de uma peça, *Panda Stomp*, através do processo auditivo de tocar de ouvido. Assim, trabalhou-se com os alunos a peça frase por frase, com o intuito de a assimilarem através da audição. No final da aula foi pedido aos alunos para identificarem as frases constituintes da peça, atribuindo-lhes letras e descobrindo assim a forma musical da peça que era **ABAC** (figura 25).



Figura 33: Estrutura formal da peça *Panda Stomp* de Chris Morgan

Relatório:

A aula teve início com o jogo de imitação de sons, sendo as notas trabalhadas a nota si e lá, uma vez que a música proposta para tocar de ouvido, *Panda Stomp*, só abordava essas duas notas.

Assim, este exercício foi um despertar auditivo para o que ia ser trabalhado na parte fundamental da aula, uma vez que a essência da aula foi o processo de tocar de ouvido.

Relativamente à resposta dos alunos face aos exercícios propostos, estes conseguiram sem grande dificuldade descodificar auditivamente aquilo que o professor estava a tocar, realizando assim, bastante bem o exercício de tocar de ouvido. Apenas o aluno A demonstrou algumas hesitações ao decifrar auditivamente o que o professor estava a tocar. Contudo, após alguma insistência no exercício o aluno conseguiu realizar com sucesso a tarefa proposta.

→ **Atividade nº 4 – trabalho auditivo: estratégias de abordagem ao repertório – 2º ciclo (6º ano):**

Tendo como intuito dirigir as aulas planeadas para a intervenção pedagógica com um culminar de uma atividade de tocar de ouvido, o foco central desta atividade foi aprender a parte A e B da peça *Sérénade* através do processo auditivo de tocar de ouvido, uma vez que os alunos tinham de tocar essa peça na audição final. Na parte final da aula foi pedido aos alunos para identificarem as partes distintas existentes na peça, atribuindo-lhes de seguida letras, acabando assim por identificarem a forma musical da peça que era **ABABC**.

Relatório:

Para aquecimento, tocou-se a escala de Sib Maior onde os alunos demonstraram algumas dúvidas na realização do exercício, essencialmente a aluna G que tinha dúvidas nas devidas alterações. Após o aquecimento deu-se início à parte fundamental da aula onde os alunos aprenderam a parte A e B da peça *Sérénade* através do processo auditivo de tocar de ouvido. No decorrer das aulas de intervenção, a aluna G demonstrou sempre mais dificuldades em relação ao aluno H, contudo nesta atividade a performance dos dois alunos foi bastante mais equilibrada não existindo um nível dispar na concretização do exercício.

Após a concretização do exercício foi pedido aos alunos para identificarem a forma musical da peça que era **ABABC**.

→ **Atividade nº 4 – trabalho auditivo: estratégias de abordagem ao repertório – 2º Ciclo (5º ano):**

Sendo pretendido culminar as aulas de intervenção pedagógica com uma atividade de tocar de ouvido, esta aula centrou-se no processo auditivo de tocar de ouvido. Este processo auditivo foi realizado com as peças que cada aluno iria trabalhar: *Night-time on St James' Street* e *Tipping it down*. No final da aula foi pedido aos alunos para identificarem as partes distintas existentes na peça, atribuindo-lhes letras, acabando assim por identificarem a forma musical da peça. Sendo a forma musical de ambas as peças um **ABA**.

Relatório:

A aula iniciou-se com a realização da escala de Sol Maior e o respetivo arpejo, de seguida, na parte fundamental trabalhou-se a peça *Night-time on St James' Street* (peça do aluno F) e *Tipping it down* (peça do aluno E) abordando o processo de tocar de ouvido. A atividade desenvolveu-se da seguinte forma: o aluno F tocou (com partitura) a peça *Night-time on St James' Street* (parte A da peça) e o aluno E, através da audição e sem qualquer recurso visual, imitou o que estava a ouvir. Após a atividade ser realizada com sucesso foi altura de inverterm as funções, ou seja, enquanto o aluno E tocava a peça e *Tipping it down* (parte A da peça) o aluno F imitava. No final da aula foi pedido aos alunos para identificarem a forma musical da peça que de imediato os alunos decifraram que era **ABA**.

→ **Atividade nº 5 – trabalho auditivo: estratégias de abordagem ao repertório – 2º Ciclo (6º ano):**

Havendo a necessidade de intervir em mais uma aula na turma em questão delineou-se trabalhar as seguintes peças na parte fundamental da aula: *Petite Gavotte* e *Sérénade*. Assim, os exercícios traçados para promover o desenvolvimento auditivo através de estratégias de abordagem ao repertório foram os seguintes: “Completar a partitura” (*Petite Gavotte*), onde foi distribuído pelos alunos pequenos excertos musicais, com o intuito de preencher os espaços em branco existentes na partitura, tendo por base a audição (figura 26 e 27).

Completar a partitura

The image displays a musical score for a piece titled "Petite Gavotte" by Eugène Bozza. The score is written in treble clef with a common time signature (C). It consists of eight staves of music, each starting with a measure number. The dynamics are indicated by various markings: *p* (piano), *pp* (pianissimo), *f* (forte), and *ppp* (pianississimo). The score includes various musical notations such as eighth notes, sixteenth notes, and rests. A double bar line is present at the end of the eighth staff, indicating the end of the piece. The key signature is one flat (B-flat).

Figura 34: Completar a partitura - peça *Petite Gavotte* de Eugène Bozza ppp



Figura 35: Peças para completar a partitura

O outro exercício realizado foi “À procura do erro” (*Sérénade*), onde foi distribuído pelos alunos uma partitura com a peça *Sérénade*, com erros, para o aluno assinalar os erros existentes apoiando-se apenas no suporte auditivo. A figura 28 representa o exercício realizado em aula.

À procura do erro

Moderato ♩ = 88

The musical score is written in treble clef with a 3/4 time signature. It consists of nine staves of music, each starting with a measure number. The piece is marked 'Moderato' with a tempo of ♩ = 88. The dynamics range from *pp* (pianissimo) to *sf* (sforzando). The score includes numerous triplet markings (indicated by a '3' below the notes) and hairpins for dynamic changes. The key signature has one sharp (F#). The piece concludes with a double bar line and a *pp* dynamic marking.

Figura 36: À procura do erro - peça Sérénade de Schubert

Na figura 37 e 38 é possível ver o exercício realizado pelos alunos.

À procura do erro

Moderato ♩ = 88

The image shows a musical score for a piece titled "À procura do erro" (In search of the error). The tempo is marked "Moderato" with a quarter note equal to 88 beats per minute. The score is written in 3/4 time and consists of nine staves of music. The key signature has one sharp (F#). The score includes various dynamic markings such as *sf*, *mf*, *p*, *f*, and *pp*, as well as triplets. Handwritten annotations in blue ink are present throughout the score, including circles around specific notes and groups of notes, and arrows pointing to certain passages. The annotations appear to be highlighting areas where errors might occur or where specific techniques are being demonstrated.

Figura 37: Exercício realizado pelo aluno H

À procura do erro

Moderato ♩ = 88

The image shows a musical score for a piece titled "À procura do erro" in 3/4 time, marked "Moderato" with a tempo of 88 beats per minute. The score consists of nine staves of music, numbered 10, 18, 24, 30, 37, 43, 50, and 55. The music features a complex rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes, often grouped in triplets. Dynamic markings include *sf*, *mf*, *p*, *f*, *pp*, and *p*. There are several handwritten annotations in blue ink, including circles around specific notes and groups of notes, and arrows pointing to certain measures. The score ends with a double bar line and a *pp* marking.

Figura 38: Exercício realizado pela aluna G

Na parte final da aula pretendeu-se que os alunos tocassem em conjunto uma parte das peças de memória.

Relatório:

A aula teve início com a realização da escala de Sib Maior e o respetivo arpejo, sendo feito em forma de diálogo musical (pergunta, resposta). Na escala, o aluno H apresentou algumas dificuldades, errando continuamente a posição da nota dó médio e do sib. Após uma certa persistência no trabalho realizado na escala, o aluno ultrapassou as suas dificuldades. A aluna G não apresentou dificuldades na concretização do exercício.

Na parte fundamental da aula trabalhou-se a peça *Petite Gavotte* com o exercício “Completar a partitura”, onde ambos os alunos realizaram o exercício com sucesso, completando todos os espaços em branco corretamente. A segunda peça a ser trabalhada foi a *Sérénade*, com a qual se realizou o exercício “À procura de erro”. Aqui verificaram-se alguns erros na realização do mesmo, sendo que a aluna G teve quatro falhas em doze, e o aluno H teve duas falhas em doze.

No final da aula, embora com algumas hesitações, os alunos tocaram consideravelmente bem a os excertos das peças pretendidos de memória.

3.1.5 Correção dos exercícios desenvolvidos: “À procura do erro” e “Completar a partitura – 2º ciclo (5º e 6º ano)

No decorrer da intervenção foram aplicadas estratégias auditivas como forma de trabalhar o repertório da disciplina e ao mesmo tempo contribuir para o desenvolvimento auditivo do aluno. Assim, são apresentados de seguidas as correções de dois exercícios (“À procura do erro” e “Completar a partitura”) desenvolvidos com os alunos.

Exercício: À procura de erros – Turma 5º ano						
	Aluno E			Aluno F		
Exercício 1 – Estudo nº 75	3	4	6	5	1	6
	Certas	Erradas	Total	Certas	Erradas	Total

Tabela 5: Correção do exercício: À procura do erro - 2º Ciclo (5º ano)

Exercício: Completar a partitura– Turma 5º ano						
	Aluno G			Aluno H		
Exercício 1 – Estudo nº 86	5	0	5	5	0	5
	Certas	Erradas	Total	Certas	Erradas	Total

Tabela 6: Correção do exercício: Completar a partitura - 2º Ciclo (5º ano)

Exercício: À procura de erros – Turma 6º ano						
	Aluna G			Aluno H		
Exercício 1 – Estudo nº 6	5	3	8	6	2	8
	Certas	Erradas	Total	Certas	Erradas	Total
Exercício 2 – Estudo nº 8	9	1	10	10	0	10
	Certas	Errada	Total	Certas	Erradas	Total
Exercício 3 – Peça Sérénade	8	4	12	10	2	12
	Certas	Erradas	Total	Certas	Erradas	Total

Tabela 7: Correção do exercício: À procura do erro - 2º Ciclo (6º ano)

Exercício: Completar a partitura– Turma 6º ano						
	Aluna G			Aluno H		
Exercício 1 – Estudo nº 8	5	0	5	5	0	5
	Certas	Erradas	Total	Certas	Erradas	Total
Exercício 2 – Peça Petite Gavotte	6	0	6	6	0	6
	Certas	Erradas	Total	Certas	Erradas	Total

Tabela 8: Correção do exercício: Completar a partitura - 2º Ciclo (6º ano)

3.2 Intervenção na valência de Música de Câmara

Tal como no contexto de saxofone, em música de câmara existiram duas fases, a fase de observação e a fase de intervenção. Durante a fase de observação, que coincidiu com o 1º módulo, o grupo era um sexteto de saxofones, um soprano, dois altos, dois tenores e um barítono, abrangendo alunos do 10º ao 12º ano. Na fase de intervenção, que coincidiu com o 2º módulo, o grupo passou a ser um quarteto de saxofones, um soprano, um alto, um tenor e um barítono constituído por alunos do 11º e 12º anos.

Esta mudança no grupo deve-se, segundo o professor cooperante, à escassez de repertório existente para sexteto de saxofones. Sendo o quarteto, o grupo padrão com grande afluência e diversidade de repertório, foi tida como benéfica este ajuste ao grupo.

O grupo de música de câmara, quarteto de saxofones juntou-se semanalmente à quarta feira, pelas 18:00 horas. O grupo era formado por alunos do secundário. A sala onde o grupo tinha aulas não tinha grandes dimensões, contudo era suficiente para a aula poder decorrer dentro dos conformes e cada aluno tinha uma cadeira. Relativamente à estante, cada aluno estava encarregue de levar a sua própria estante. Os alunos tocavam a parte que lhes foi confinada e obedeceram às instruções dadas pelo professor de forma passiva e atenta.

Numa primeira análise à fase de observação deve-se ao facto dos alunos não se prepararem de igual modo para a aula, o que prejudicava o bom funcionamento do grupo. Rapidamente este problema foi suprimido, uma vez que a maioria do grupo estudava com dedicação, o que acabou por influenciar de forma positiva todos os alunos. Outro aspeto verificado prendeu-se com a importância dos alunos que não tocavam saxofone alto¹⁹ estudarem com regularidade outro saxofone, seja soprano, tenor ou barítono. É de enorme relevância o estudo pormenorizado para um bom conhecimento do instrumento e assim alcançar um bom som, boa afinação e boa performance de grupo.

Uma das objeções feitas quer pela estagiária quer pelo professor cooperante foi a falta de comunicação visual existente entre os alunos durante o ato de fazer música. Para ajudar a melhorar esta lacuna, foram planeadas aulas para a fase de intervenção com estratégias focadas na memorização. Com isto, pretendeu-se que os alunos deixassem de se focar na notação, ou seja na partitura, e se

¹⁹ Saxofone alto – saxofone padronizado para o processo ensino aprendizagem

concentrassem na música e neles próprios enquanto grupo musical. Outro foco na fase interventiva foi a consciencialização de elementos analíticos da obra, pretendendo-se contribuir para o desenvolvimento auditivo dos alunos, conhecendo a obra no seu todo. Assim, foram falados no decorrer das aulas de padrões melódicos, o processo de imitação, o diálogo musical (pergunta/resposta), reexposição, bem como técnicas de composição como é o caso do ostinato que se verificava durante todo o 1º andamento de uma das peças trabalhadas.

Durante a fase de intervenção, as obras musicais trabalhadas foram *Quartour op. 96* de Dvorak e *Suite Hellénique* de Pedro Iturralde, que para ajudar à interpretação das obras foi feita uma contextualização das mesmas dada a diversidade musical e interpretativa existente entre ambas as peças. A grande diferença dá-se logo no facto da peça *Quartour op. 96* de Dvorak ser originalmente escrita para quarteto de cordas, sendo necessário pensar nos ataques, acentuações e vibrato não como característico do saxofone, mas sim como especificidade de um instrumento de cordas. Já a obra *Suite Hellénique* de Pedro Iturralde torna-se de um certo modo mais simples de interpretação uma vez que é escrito originalmente para quarteto de saxofone e atende às características do instrumento. Além da importância dada à comunicação visual durante a performance, bem como a memorização e elementos analíticos presentes na obra, visou-se também nas planificações das aulas trabalhar os seguintes aspetos musicais: afinação, dinâmica, articulação, equilíbrio sonoro, bem como um bom som do grupo através da fusão sonora. No decorrer das aulas verificaram-se melhorias relacionadas com os aspetos trabalhados de acordo com as planificações traçadas para a intervenção.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

4.1 Análise das entrevistas

4.1.1 Análise da entrevista realizada ao professor cooperante (M18)

Após uma análise da entrevista realizada ao professor cooperante, concluiu-se que o balanço do estágio foi positivo, sendo pertinente o tema escolhido, uma vez, que “a audição está na base da aprendizagem musical e, compreendendo melhor o que se ouve, vai ser mais fácil aprender e executar de uma forma mais eficiente” (E4, P4). De um modo geral, o professor cooperante considerou que as estratégias implementadas na intervenção ajudaram os alunos a memorizar, compreender o repertório, assim como, “cuidar melhor dos pormenores” (E4, P10), permitindo interpretá-lo de uma forma mais sólida.

4.1.2 Análise das entrevistas realizadas aos alunos participantes

O que acharam das aulas

De um modo geral todos os alunos participantes gostaram das aulas caracterizando-as como sendo divertidas, diferentes e interessantes Segundo o aluno H as aulas “(...) foram boas, divertidas” (E2, P2) Já o aluno B achou as aulas “interessantes” (E1, P2). Para o aluno E as aulas foram diferentes, segundo ele “são diferentes das aulas normais com o professor” (E3, P3).

Atividade de que gostaram mais

A atividade mais apreciada pelos discentes foi a de imitação de sons. Segundo o Aluno E esta atividade “(...) nos ensina a ouvir as notas, em vez de estarmos a ver estamos a ouvir. E também

aprendemos as músicas sem estar a olhar para a pauta” (E3, P14). Já o Aluno H considera que esta atividade é vantajosa “(...) porque treina a nossa audição e ajuda-nos a distinguir as notas” (E2, P7).

Atividade de que gostaram menos

De oito alunos entrevistados, quatro alunos responderam ter gostado de todas as atividades desenvolvidas. As atividades menos apreciadas por alguns alunos foram: imitar sons, tocar por frases, e completar a partitura. Segundo o aluno B, “a que eu gostei menos, por acaso foi a de imitar sons” (E1, P21). A aluna C disse, “(e)u gostei de todas, mas a de tocar por frases não achei tão divertido” (E1, P28). Já a opinião da aluna G foi “(e)u não gostava muito daquele de encaixar o que falta porque eu perdia-me muitas vezes” (E2, P17).

Frequência de atividades deste género na aula de saxofone

De um modo geral os alunos nunca desenvolveram atividades deste género na aula de saxofone. Apenas os alunos de iniciação e o aluno F que também frequentou a iniciação já tinham feito o exercício de imitar sons, tal como afirma o aluno B, “[n]ão foi a primeira vez para mim e para o aluno A a professora Juliana já tinha feito uma vez” (E1, P36). Já o aluno F diz, “[d]este género não. Fazer tipo outros jogos com a outra professora” (E3, P19).

O que aprenderam de novo

É de senso comum, para os alunos, que a maior aprendizagem no cerne das aulas planificadas e lecionadas incidiu sobre o desenvolvimento auditivo.

Para o Aluno F as atividades desenvolvidas requintaram-lhe a aptidão para poder tocar de ouvido as músicas que gosta. Segundo o mesmo, “aprendemos a ouvir e a tentar descobrir as notas. Agora se quisermos já podemos tentar tocar outras músicas de ouvido” (E3, P23). Em concordância com o colega, o aluno E diz, “agora o professor já pode tocar uma música e nós tentar tocar a música só com a parte auditiva” (E3, P28). Já o aluno H diz, “ah... aprendemos também a estudar a peça, e para além de estudarmos a peça, que é o que faríamos se a professora também não estivesse cá, aprendemos a ouvir melhor” (E2, P30). Na opinião do aluno B, a nova aprendizagem foi “as frases os movimentos

ondulatórios, descendentes e ascendentes e a forma de frase musical” (E1, P43). O aluno D diz que além da identificação dos diferentes movimentos melódicos, aprendeu também “os sons graves, médios e agudos” (E1, P45).

Identificação auditiva de sons graves, médios e agudos após as atividades

Deparados com a questão, de após a intervenção serem capazes de identificar auditivamente sons graves, médios e agudos a resposta é unânime: Sim.

Segundo o aluno F, “por exemplo, se ele tocasse uma aguda eu não podia tocar uma nota grave, ou se tocasse uma média não podia tocar uma aguda” (E3, P33). Concluindo o raciocínio do colega o aluno E disse “se ele tocasse uma nota aguda eu sabia que tinha de ir para uma nota “de cima”” (E3, P35). Já o aluno H responde ao ser confrontado com a questão “sim, sim, ao início não conseguia fazer muito bem tinha de tocar muitas notas e agora já vejo mais ou menos qual é logo” (E2, P35). Em sintonia responde a aluna G, “eu também...eu não conseguia distinguir as notas, assim muito bem por causa da audição, mas ainda não está a 100%, mas já melhorei” (E2, P38).

Capacidade de identificação auditiva de diferentes movimentos melódicos

Após a intervenção, todos os alunos consideram ter aprendido ou melhorado na identificação auditiva dos diferentes movimentos melódicos (ascendente, descendente e ondulatório). Para o aluno F os exercícios desenvolvidos com base na identificação de movimentos melódicos ajudaram-no no seguinte, “se tocar um fá eu consigo ver perceber se está a descer para ré ou para o mi ou se está a subir para o sol” (E3, P40). O aluno H diz, “eu já percebia mais ou menos, mas quando a professora fez aquele exercício que a aluna G fazia um desses três e eu tinha de adivinhar eu acho que melhorei” (E2, P 40).

Capacidade de reconhecer a estrutura formal das obras

Todos os alunos se sentem capazes, após os exercícios realizados com base na estrutura formal da obra, de identificarem a estrutura musical de uma próxima peça ou estudo a trabalhar. Quando questionados acerca da capacidade de identificarem a estrutura formal do repertório que venham a

trabalhar, os alunos B, D e C responderam: “Sim” (E1, P89, 90 e 92). Também os alunos E e F responderam que “sim” (E3, P47).

Os exercícios realizados ajudaram-vos na aprendizagem do repertório

A resposta está em conformidade entre os alunos, pois todos consideram que os exercícios os ajudaram na aprendizagem do repertório.

Segundo o Aluno E, “sim, ajudou-nos. Porque nós não fazíamos...porque naquele exercício de tocar de costas nós fazíamos as nossas peças, eu tocava a peça dele e ele tocava a minha peça. Por isso, noutra altura quando estiver a tocar outras peças, ouço e já consigo tocar a peça dele” (E3, P51). Para o aluno F o tocar de memória foi um fator determinante na aprendizagem da peça, “nós tínhamos de tocar de cor” (E3, P53). Já o aluno H diz, “ah sim, sim! Porque nós não víamos logo a peça de imediato. Íamos vendo partes até ficar bem e foi melhor para melhorar a peça” (E2, P45).

Já todos os alunos de iniciação (aluno A, B, C e D) concordam que os exercícios realizados os ajudaram a memorizar mais rapidamente o repertório. Segundo o aluno D, “eu numa aula já sabia” (E1, P103).

Preferência de tocar com ou sem partitura

Esta questão não foi colocada à turma de iniciação (aluno A, B, C e D), uma vez que toda a intervenção foi feita sem recorrer a qualquer suporte visual, nomeadamente a partitura.

Na turma de 5º e 6º ano as opiniões dividem-se no que diz respeito ao tocar com ou sem partitura. A turma de 5º ano (aluno E e F) disseram que preferem tocar sem partitura, segundo o aluno F, “prefiro sem partitura porque sem a partitura nós não temos de estar com a cabeça fixa nem o corpo a olhar para a pauta. Se tocarmos de cor não precisamos de estar tão atentos à pauta” (E3, P66), considerando ainda que pode comunicar melhor com o pianista ao tocar sem partitura.

Já a turma de 6º ano (aluno G e H) preferem tocar com partitura, por uma questão de segurança. Segundo o aluno H, “(...) se a seguir nos esquecermos de alguma nota podemos sempre ver” (E2, P51).

Utilidade de tocar sem partitura na aprendizagem do repertório

Ambas as turmas (5º e 6º ano) consideraram que tocar sem partitura os ajudou na aprendizagem do repertório. Considerando que quando tocam sem partitura o repertório está mais assimilado e que sempre que tinham dificuldade em executar uma passagem técnica, o facto de interiorizarem e tocarem de seguida sem partitura surtiu sempre efeito positivo. Segundo o aluno H, “(...) quando eu estava a tocar uma parte que não conseguia, a professora pedia-me para tocar sem partitura e depois já conseguia” (E2, P53).

Utilidade dos exercícios para a memorização da peça

A resposta foi sim pelos quatro alunos quando confrontados com a pergunta se os exercícios realizados os ajudaram a memorizar a peça. Segundo a aluna G, os exercícios “também ajudaram a memorizar a partitura, assim a treinar cada pauta fazer de cor e essas coisas” (E2, P59).

Excerto da Entrevista 3 (P 77 – P 81):

Professora estagiária: Eu recordo-me que houve uma aula a que tu faltaste (aluno F) e na qual nós trabalhamos um estudo, e o professor comentou comigo que te de uma aula para a outra memorizaste o estudo, penso que foi o 75.

Aluno E: Sim!

Aluno F: Sim, foi o 75.

Aluno E: Sim, foi aquele sol, lá, si, si dó ré...

Professora estagiária: Muito bem, quer dizer que surtiu efeito.

Opinião sobre tocar de ouvido

Os alunos consideraram este exercício o mais complexo. Segundo o aluno H, a realização da atividade de tocar de ouvido ajudou-o, “não só para decorar a peça, mas também para melhorar a audição e saber como é a peça para depois a tocarmos direito (E2, P 67).

Agrado ou desagrado na realização da atividade

De um modo geral os alunos gostaram e disseram que se sentiram motivados na realização dos exercícios propostos. Segundo o aluno E, “gostava mais do que das aulas normais, não, eram diferentes” (E3, P82). Já o aluno H disse sentir-se “motivado. Sentia que estava feliz e ao mesmo tempo a aprender” (E2, P69). Por outro lado, a aluna G disse que se sentia “motivado, mas também nervosa porque às vezes não sabia as notas e atrapalhava-me, mas acho que ajuda” (E2, P70).

Em suma, os alunos disseram que gostaram das aulas, considerando-as úteis, trazendo também novas aprendizagens. Quando questionado sobre em quanto avaliaria as aulas de um a 5, o aluno E respondeu: “hum... 6!” (E3, P92).

4.2 Análise do inquérito por questionário realizado aos professores de saxofone do ensino especializado na região Minho

Caracterização do contexto e participante

A amostra selecionada a participar no presente estudo centrou-se nos professores de saxofone no ensino especializado da música da região Minho. Num universo de quinze inquiridos foram apenas obtidas oito respostas, o que corresponde a uma taxa de resposta de 53,33%.

A idade dos inquiridos é compreendida entre os vinte e cinco e os quarenta e três anos de idade, sendo que 75% é do sexo masculino e apenas 25% do sexo feminino. Relativamente às habilitações académicas, três professores responderam ter a Licenciatura (37,5%) e 5 docentes disseram ter o Mestrado (62,5%). No que diz respeito ao tempo de serviço, as respostas variam entre o zero e os quinze anos de docência no ensino especializado, sendo desenvolvida a atividade profissional no estabelecimento do ensino particular e cooperativo por todos, à exceção de um inquirido que desenvolve também a sua prática profissional num estabelecimento do ensino público.

Competências musicais

No que concerne à questão 2.1 “(a)ssinale três das seguintes competências musicais, de acordo com o que trabalha mais com os seus alunos na aula de saxofone”, os inquiridos responderam que as competências musicais mais trabalhadas por eles são a auditiva e técnica (87,5%) e a de leitura (62,5%).

2.1. Assinale três das seguintes competências musicais, de acordo com o que trabalha mais com os seus alunos na aula de saxofone.

8 respostas

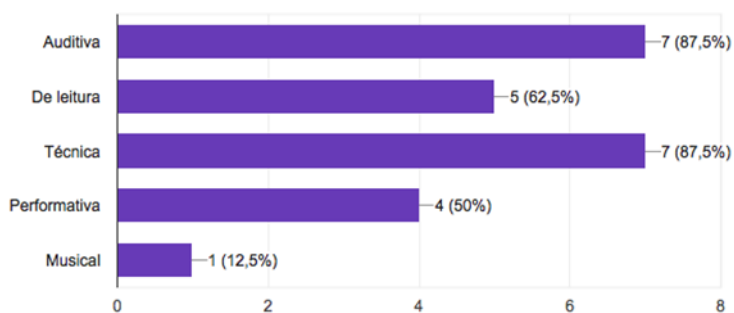


Gráfico 1: Competências mais trabalhadas com os alunos na aula de saxofone

Em concordância com a resposta anterior, apenas um inquirido respondeu que a aprendizagem musical deve iniciar-se quer pela leitura quer pela audição, sendo que os restantes responderam que a aprendizagem deve iniciar-se pela audição.

2.2. Considera que a aprendizagem musical deverá iniciar-se pela:

8 respostas

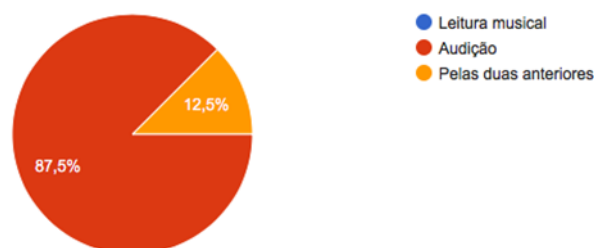


Gráfico 2: Como deve iniciar-se a aprendizagem musical

Relativamente à questão 2.3 “(a)ssinale três das seguintes competências de acordo com o que considera que o aluno melhora mais ao iniciar a sua aprendizagem através da audição”, os docentes responderam que melhoram as seguintes competências: de memorização; de tocar de ouvido e expressiva.

2.3. Assinale três das seguintes competências de acordo com o que considera que o aluno melhora mais a...sua aprendizagem através da audição.

8 respostas

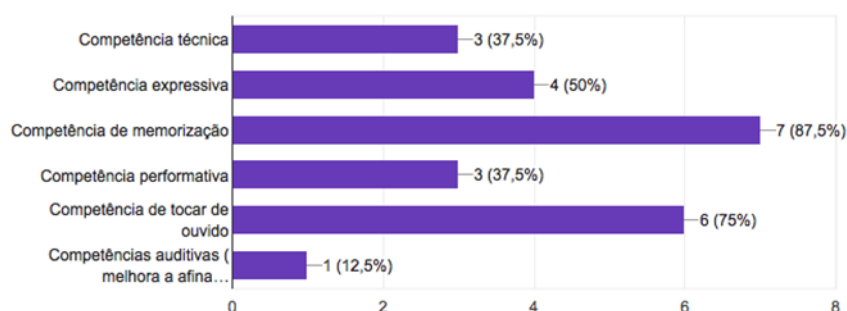


Gráfico 3: Competências que o aluno melhora mais ao iniciar a aprendizagem musical pela audição

Competências auditivas

Questionados acerca do que entendem por competências auditivas, as respostas recaem em dois pontos, sendo um deles é a capacidade de distinguir os sons, ritmos e timbres, e o outro a capacidade de “ouvir interiormente os sons”. Na opinião dos inquiridos nº 6, 3 e 5 as competências auditivas são: “(c)ompetências que permitem desenvolver a capacidade de “ouvir interiormente” os sons, assim como desenvolver capacidades a todos os níveis, quer seja a nível técnico e, ou musical” (Inquirido nº 6); “(i)dentificação auditiva, capacidade de autoavaliação e reflexão crítica da execução instrumental, audição, audição como instrumento regulador do estudo e competências adquiridas” (Inquirido nº3). “(d)esenvolver o ouvido interno: ser capaz de entoar/cantar melodias, reconhecer intervalos e afinar de forma autónoma” (Inquirido nº 5).

Relativamente à pergunta 3.2 “(a)ssinale as três competências auditivas que considera que o trabalho auditivo desenvolve mais”, os docentes responderam unanimemente que o trabalho auditivo desenvolve a identificação de altura dos sons. A segunda competência mais considerada foi a identificação rítmica, sendo que em terceiro lugar ficaram, com a mesma percentagem, a identificação tímbrica, o tocar de ouvido e a memorização.

3.2. Assinale as três competências auditivas que considera que o trabalho auditivo desenvolve mais.

8 respostas

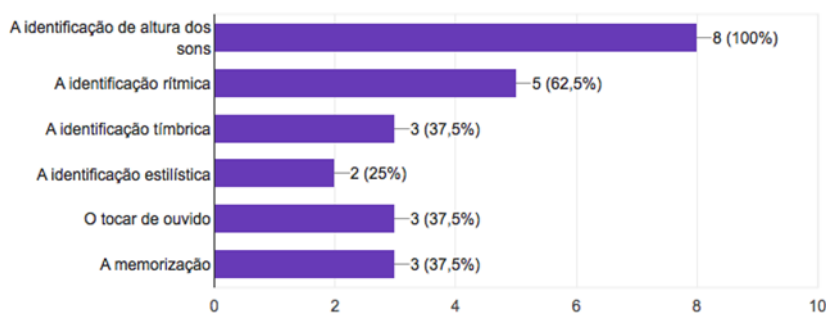


Gráfico 4: Competências que o trabalho auditivo desenvolve mais

Perante a análise do gráfico 3.3. conclui-se que sete dos docentes trabalham competências auditivas na aula de saxofone. Desses sete, quatro desenvolvem mensalmente a audição na aula de saxofone, dois trabalham todas as aulas e um semanalmente. Quanto à forma como o trabalho auditivo é desenvolvido na aula de saxofone, cinco inquiridos responderam que trabalham de forma deliberada, sendo que os restantes três trabalham de modo espontâneo.

Quanto à questão seguinte, “(a)o trabalhar deliberadamente as competências auditivas, que tipo de atividades costuma desenvolver”, a atividade predominante recai sobre a imitação. Segundo o inquirido nº 1, o “(t)rabalho relacionado com afinação, através da imitação do professor; Ditados/jogo de sons, através da tentativa de descobrir os sons tocados pelo professor ou colegas da classe; Trabalho diário com afinador” (Inquirido nº 1). Para o inquirido nº 3, “(a)udição ativa de gravações; aprendizagem por audição e imitação” (Inquirido nº 3). Também o inquirido nº 7 respondeu “(i)mitação. Sacar musicais. Desenvolver criatividade...” (Inquirido nº 7).

O inquirido que respondeu não trabalhar competências auditivas na aula de saxofone disse que não trabalha devido ao pouco tempo de aula.

Programa de saxofone

Segundo os inquiridos, a competência mais valorizada pelo programa de saxofone é a técnica instrumental, seguindo-se o repertório, depois a leitura, criatividade e por último a audição.

4.1. Ordene as seguintes competências de acordo com o que é mais valorizado no programa de saxofone na escola onde trabalha (competência 1 a mais valorizada e a competência 5 a menos valorizada).

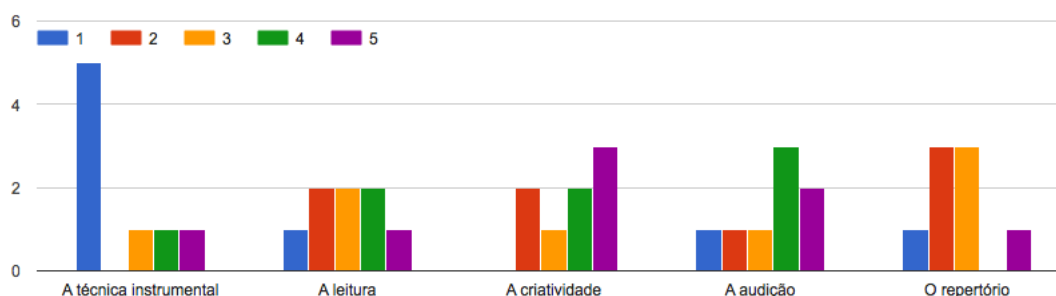


Gráfico 6: Competência mais valorizada pelo programa de saxofone

Questionados sobre que competências considera que deveriam ser mais valorizadas no programa de saxofone da escola onde trabalham os inquiridos responderam a técnica instrumental, seguindo-se a audição, depois a leitura, criatividade e repertório.

4.2. Ordene as competências que considera que deveriam ser mais valorizados no programa de saxofone na escola onde trabalha (competência 1 a que deveria ser mais valorizada e a competência 5 e menos valorizada).

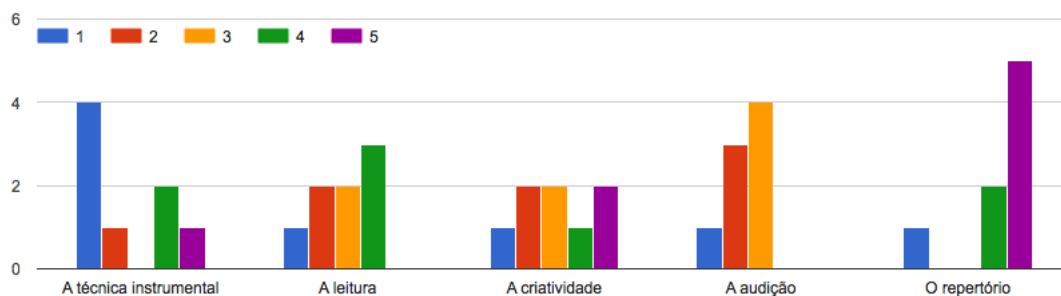


Gráfico 7: Competências que deveriam ser mais valorizadas no programa de saxofone

4.2.1 Discussão dos resultados do inquérito por questionário

Da análise dos resultados obtidos através do inquérito por questionário verifica-se a pertinência do trabalho auditivo nas aulas de saxofone, uma vez que 87,5% dos inquiridos o realiza de uma forma deliberada, apurando-se ainda que a competência auditiva é uma das competências musicais mais trabalhada pelos inquiridos. Por considerarem o desenvolvimento auditivo uma ferramenta fundamental, 87,5% da amostra diz que a aprendizagem musical deverá iniciar-se pela audição ao invés da tradicional leitura musical. Segundo a amostra, as vantagens em iniciar-se a aprendizagem musical pela audição centram-se num maior desenvolvimento de competências musicais ao nível da memorização, de tocar de ouvido e expressividade. Focando o trabalho no desenvolvimento auditivo, a amostra diz que os alunos desenvolvem essencialmente a competência de identificação de altura de sons, a identificação rítmica e tímbrica, o tocar de ouvido e a memorização.

Devido ao nosso ensino especializado da música estar muito focado para a parte tecnicista, descurando competências fundamentais a um músico, dois dos inquiridos dizem ter pouco tempo de aula para trabalhar a competência auditiva. Em concordância com o que acabou de ser mencionado relativamente ao ensino especializado da música, a amostra diz que a competência mais valorizada pelo

programa de saxofone da escola onde trabalha é a técnica instrumental, seguindo-se o repertório, pois além de um ensino muito tecnicista, o ensino da música está estruturado para se ensinar o aluno a ser intérprete, e como tal, a leitura é a terceira competência mais valorizada. Verifica-se um desagrado da amostra perante a desvalorização da competência auditiva no programa de saxofone, uma vez que estes consideram que audição deveria ser uma das competências mais valorizadas. Contudo, estes manifestam sintonia em relação à valorização da técnica instrumental por parte do programa.

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o ensino formal da música esteja estreitamente ligado à leitura e interpretação, a importância e a devida vantagem de se trabalhar a música de forma auditiva, ou seja, recorrendo a estímulo e sentido auditivo ao invés de visual é já mencionada por diversos autores. Autores estes que fazem um paralelismo entre a aprendizagem da língua materna e da música. Primeiro fala-se e só depois se lê e escreve, e na música o processo acontece de forma inversa, ou seja, a prioridade está na leitura, contrariando assim a natureza do processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Durante a implementação do projeto, foram desenvolvidas atividades com foco no desenvolvimento auditivo do aluno. Não desrespeitando o programa da disciplina (saxofone), pois há um programa a cumprir e provas a realizar, assim estas atividades estiveram no cerne do repertório específico do programa de saxofone. No período da implementação, pude verificar que os alunos se apresentavam com motivação e bastante predisposição para a realização dos exercícios propostos. O facto dos exercícios, bem como os jogos realizados no decorrer da intervenção despertaram interesse, curiosidade e expectativa aula após aula.

Aquando da entrevista aos alunos, estes descrevem as aulas de intervenção como sendo “divertidas”, “diferentes” e “interessantes”, e que acima de tudo foram pertinentes para o desenvolvimento auditivo, tal como afirma o aluno F “aprendemos a ouvir e a tentar descobrir as notas. Agora se quisermos já podemos tentar tocar outras músicas de ouvido” (E3, P23). Também o professor cooperante considera que a escolha do tema foi bastante pertinente, uma vez que “a audição está na base da aprendizagem musical e, compreendendo melhor o que se ouve, vai ser mais fácil aprender e executar de uma forma mais eficiente” (E4, P4). Relativamente às estratégias auditivas utilizadas para trabalhar o repertório, estas foram consideradas por todos os alunos participante como sendo úteis para os ajudar na aprendizagem do repertório. Na opinião do professor cooperante, as estratégias adotadas ajudaram “(a)prender e a tornar mais sólido. Ajudaram a compreender melhor as obras, a cuidar melhor dos pormenores e a executa-las de memória” (E4, P10). Também os alunos de iniciação (aluno A, B, C e D) consideram que as estratégias utilizadas os ajudaram a memorizar mais rapidamente o repertório.

No final da intervenção, todos os alunos intervenientes consideraram-se capazes de identificar auditivamente: o som grave, médio e agudo; o movimento melódico ascendente, descendente e

ondulatório; a estrutura formal das obras. Tanto os alunos participantes como o professor cooperante (M18) julgaram que os exercícios foram claramente eficazes no que concerne à eficácia da memorização do repertório, bem como a memorização como meio facilitador de ultrapassar dificuldades técnicas, tal como afirmou o aluno H, “(...) quando eu estava a tocar uma parte que não conseguia a professora pedia-me para tocar sem partitura e depois já conseguia” (E2, P53). Assim, verificou-se que com estratégias de abordagem ao repertório focadas no trabalho auditivo diminuiu-se o tempo do processo ensino/aprendizagem. Em concordância segundo a opinião do aluno D, “eu numa aula já sabia” (E1, P103). Também o aluno E confirmou ter memorizado o estudo nº 75 do livro *Saxologie* de uma aula para a outra (E3, P77 – P81).

O único aspeto apontado como menos positivo pelo professor cooperante prendeu-se com o facto de que o projeto deveria ter “mais tempo para ser implementado e medir os seus resultados” (E4, P12). Embora se tenha verificado melhorias em todos os intervenientes, segundo o professor cooperante, “pela amostra, dá para perceber que com mais tempo poderá dar mais e melhores resultados” (E4, P12).

Através do estudo empírico foi possível concluir a pertinência do trabalho auditivo nas aulas de saxofone, sendo a competência auditiva uma das competências musicais mais trabalhada pelos inquiridos e demonstraram o seu desagrado no que respeita ao facto da competência auditiva ser desvalorizada no programa de saxofone vigente das escolas onde trabalham. Confirma-se ainda o ensino muito tecnicista, uma vez que a competência mais valorizada pelos programas de saxofone das escolas do universo inquirido é a técnica instrumental, sendo também esta competência tida como a mais importante para a amostra.

Pessoalmente, o estágio foi bastante gratificante, pois ajudou a perceber a dinâmica de uma escola, bem como a gerir a imprevisibilidade, como por exemplo a falta de preparação dos alunos para a aula, mas acima de tudo refletir sobre o ensino da música e quais as expectativas dos alunos. De certo modo, os alunos desinteressam-se pela típica aula tradicional que consiste na execução da escala e da mera interpretação do estudo e peça. O professor deve ser criativo, desenvolvendo material didático para conseguir chegar aos interesses dos alunos sem nunca descuidar as competências que estes devem adquirir. Com atividades lúdicas e jogos é muito mais fácil chegar até ao aluno, motivando-o e fazendo-o perceber que há um sem número de possibilidades para trabalhar o repertório que têm de executar nas provas e audições. Tornar o aluno autor da sua própria aprendizagem, apelando à sua sensibilidade e fomentando o juízo crítico. Os exercícios desenvolvidos para a intervenção demonstraram isto mesmo,

que os alunos se sentiam mais motivados, uma vez que as atividades tinham um cariz mais lúdico e divertido através de jogos. Dessa forma os alunos inteiraram-se da importância do desenvolvimento auditivo na aula de saxofone.

Outro fator importante para gerir a ação educativa é o professor ter sensibilidade de entender as fases de crescimento/desenvolvimento dos alunos, a sua personalidade bem como o seu ritmo de aprendizagem. Só com esta consciência é que se é capaz de gerir eficazmente a aula. Assim, o professor deve ser flexível, adaptando-se ao tipo de aluno que tem.

Relativamente à parte investigativa foi enriquecedor aprender a elaborar instrumentos de recolha de dados, ou seja, estruturar um inquérito, uma entrevista semiestruturada, tendo sempre bem delineado os objetivos e informação a alcançar.

No que diz respeito aos objetivos traçados no Projeto de Intervenção, estes foram alcançados através das aulas planificadas tendo por base os objetivos propostos e o repertório que o professor da disciplina (Saxofone) estava a trabalhar.

Também os objetivos de investigação foram atingidos através da elaboração de um estudo empírico aos professores de saxofone do ensino especializado da região Minho, bem como as entrevistas semiestruturadas aos alunos participantes e professor cooperante (M18) e a observação participante.

Durante todo o estágio o professor cooperante demonstrou-se disponível para ajudar, dando dicas para uma melhor gestão da aula, assim como ferramentas para corrigir certos problemas técnicos. Este foi sempre muito recetivo a todas as atividades propostas a desenvolver com os alunos, sem nunca colocar qualquer restrição.

O balanço final do estágio é, portanto, bastante positivo, tendo contribuído para a melhoria da minha perceção sobre as práticas pedagógicas no contexto do ensino especializado de saxofone, para a melhoria da minha consciência crítica sobre a atividade de ensino instrumental e musical, e para o desenvolvimento da componente investigativa que deverá continuar a presidir ao meu desempenho profissional ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

- Albino, C., Lima, S. (2010) As escolas vocacionais e o terceiro ambiente de Hargreaves. *Música Hodie*, 1, 93-108.
- Araújo, T. (2014). *Audição Musical Orientada: aplicação de estratégias pedagógicas de audição para uma compreensão musical mais significativa*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino da Música. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Arroyo, M. (2001). Música popular em um Conservatório de Música. *Revista da abem*, 6, 59-67.
- Arroyo, M. (2003). PEDAGOGIAS EM MOVIMENTO – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? *Currículo sem Fronteiras*, 3, 28-49.
- Becker, F., Marques, T. (2007). *Ser professor é ser pesquisador*. Acedido a 22 de fevereiro de 2018, em: https://www.researchgate.net/profile/Andre_Da_Fonseca2/publication/322742818_SER_PROFESSOR_E_SER_PESQUISADOR/links/5a6c8a28458515d407567080/SER-PROFESSOR-E-SER-PESQUISADOR.pdf
- Borges, C. (2016). *A audição musical: estratégias para o seu desenvolvimento*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino da Música. Porto: ESMAE, ESE Politécnico do Porto.
- Borges, J. (2006). Partitura Musical: um instrumento de investigação em História da Educação. *XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM)*. Brasília.
- Campbell, P. S. (1991). *Lessons from the world: A cross-cultural guide to music teaching and learning*. New York: Schirmer Books.
- Campbell, P. S. (1995). Of garage bands and song-getting: The musical development of young rock musicians. *Research Studies in Music Education*, 4, 12-20.
- Caspurro, H. (2006). *Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação*. Dissertação de Doutoramento em Educação Musical. Aveiro: Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro.
- Caspurro, H. (2007). “Audição e audição. O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta”. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 127, 16-27.
- Castro, C. (s.d). Acedido a 21 de fevereiro de 2018, em: <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria Prática*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.

Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Couto, A. (2008). Música popular e aprendizagem: algumas considerações. *Revista Modus*, 6, 55-68.

Cruvinel, F. (2004). Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso. In: I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. Goiânia – Goiás, 30-36.

Cruz, C. (1995). *Conceito de educação musical de Zoltan Kodály e teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon: uma abordagem comparativa*. Acedido a 18 de janeiro de 2018, em: http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1442/1/conceito_1995.pdf

Cruz, C. (2010). Aprender a ler música sem partitura. *Revista de Educação Musical*, 135, 15-19.

Cruz, N. (2015). *A iniciação à leitura de partituras na disciplina de Formação Musical no 1º ano do curso básico de instrumentistas da Escola Profissional de Música de Viana do Castelo – Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado em Ensino da Música. Porto: Escola de Artes, Universidade Católica Portuguesa.

Dalcroze, E. (1898). *Os estudos musicais e a educação do ouvido*. Acedido a 23 de dezembro de 2017, em: <https://educacaofisicaufvjm.files.wordpress.com/2015/09/os-estudos-musicais-e-a-educac3a7c3a3o-do-ouvido.pdf>

Fernandes, P. (2015). *A Audição Interior – Estratégias para a sua Implementação*. Relatório de estágio do Mestrado em Ensino da Música. Porto: ESMAE, ESE Politécnico do Porto.

Ferreira, C. (2011). *A criatividade na aprendizagem de formação musical*. Dissertação Mestrado em Ensino da Música. Aveiro: Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro.

Ferreira, S., e Vieira, M. (2013). Práticas Formais e Informais no Ensino da Música: Questionando a Dicotomia. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 87 – 97.

Flix, C. (s.d). *El Oído Musical*. Acedido a 04 de janeiro de 2018, em: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/11525/1/EL%20OIDO%20MUSICAL.pdf>

Folhadela, P., Vasconcelos, A., Palma, E. (1998). *Ensino Especializado da Música Reflexões de Escolas e de Professores*. Lisboa: ME – Departamento do Ensino Secundário.

- Fonterrada, M. (2008). *De tramas e fios: um ensaio sobre música*. São Paulo: Unesp.
- Gaspar, A. (1990). A educação formal e a educação informal em ciências. Luzes no Oriente. *História em Revista*, 171-183.
- Gordon, E. (1999). All about audiation and music aptitudes. *Music Educators Journal*, 2, 41-44.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical, Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. (2003). *Learning sequences in music*. Chicago: GIA.
- Harder, R. (2008). Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: trajetória e realidade. *Revista Opus*, 127-142.
- Hargreaves, D., North, A. (2001). *Musical development and learning: The international perspective*. London: Continuum.
- Jaffurs, S. E. (2004). The impact of informal music learning practices in the classroom, or how I learned to teach from a garage band. *International Journal of Music Education*, 22, 189-200.
- Kochevitsky, G. (1967). *The Art of Piano Playing*. Secaucus, NJ: Summy-Birchard.
- Leão, D. (1999). Paradigmas contemporâneos de educação: Escola tradicional e escola construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, 7, 187-206.
- Leão, D. (2016). *Exploração de estratégias criativas para desenvolver uma melhor compreensão e interpretação da notação nas aulas de instrumento (flauta transversal)*. Relatório de Prática e Ensino Supervisionado do Mestrado em Ensino da Música. Aveiro: Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro.
- Libâneo, J. (1998). *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez.
- Lilliestam, L. (1996). On playing by ear. *Popular Music*, 15, 195-216.
- Macedo, A. (2016). *O papel da audição de música na aula gravada no processo de aprendizagem da flauta transversal: três estudos de caso enquadrados no 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Dissertação do Mestrado em Ensino da Música. Lisboa: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Lusíada de Lisboa.
- Maffioletti, L. (2001). Práticas musicais na escola infantil. In: *Educação infantil: para que te quero?* Porto Alegre: Artmed Editora, 123-134.
- Mainwaring, J. (1951). Psychological factors in the teaching of music. Part II: Applied musicianship. *British Journal of Educational Psychology*, 3, 199-213.

- Martinho, C. (2014). *O Potencial Pedagógico da Improvisação (Jazz) no processo Ensino/ Aprendizagem da Trompete*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino da Música. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- McPherson, G. (1995). The Assessment of Musical Performance: Development and Validation of Five New Measures. *Psychology of Music*, 23, 142–161.
- McPherson, G., Gabrielsson, A. (2002). *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. New York: Oxford University Press.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: Revista de Educação*, 2, 60- 83.
- Moreira, J. (2015). *A prevenção de Lesões por Esforço Repetitivo (LER) nas aulas de saxophone*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino da Música. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Musco, A. (2010). Playing by Ear: Is Expert Opinion Supported by Research? *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. 184, 49–63.
- Ockelford, A. (2007). A music module in working memory? Evidence from the performance of a prodigious musical savant. *Musicae Scientiae, Special Edition on Performance*. 5–36.
- O'Flynn, J. (2006). Vernacular. *Music-making and music education*. 2, 140-147.
- Oliveira, E. (1998). *O ensino coletivo dos instrumentos de corda: reflexão e prática*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.
- Oliveira, W. (s.d). Acedido em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_28_1391209402.pdf
- Palheiros, G., Wuytack, J. (2009). Audición musical activa com el musicograma. *Eufonia Didáctica de la Música*, 47, 43-55.
- Panaro, P. (2010). *Percepção musical: principais críticas e propostas metodológicas*. I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduamento em Música. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.
- Parra, J. (2011). *Piano e funcionalidade: Proposta para um modelo generativo*. Dissertação de Doutoramento em Música. Aveiro: Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro.
- Pinheiro, J. (1999). A iniciação musical: o necessário e o suficiente. Uma abordagem diferente. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 100, 19-25.

- Pintão, R. (2013). *O Ensino de Piano em Grupo para uma nova Literacia Musical. Impactos de um Projeto de Investigação-Ação numa Escola Pública*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança Especialidade em Educação Musical. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Priest, P. (1989). Playing by Ear: Its Nature and Application to Onstrumental Learning. *British Journal of Music Education*, 6, 173-191.
- Priest, P. (1993). Putting listening first: a case of priorities. *British Journal of Music Education*, 2, 103-110.
- Rhoden, S. (2010). *O sentido e o significado da notação musical das crianças*. Dissertação de Mestrado em Educação. Porto Alegre: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Robinson, K. (2006). *Do Schools Kill Creativity?* Acedido a 20 de janeiro de 2018, em: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity/transcript
- Rocha, J. (2015). *Aprendizagem criativa na aula de piano em grupo*. Dissertação de Mestrado em Música. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Rodrigues, H. (1996). *Entrevista a Edwin Gordon*. Acedido a 3 de janeiro de 2018, em: https://run.unl.pt/bitstream/10362/13080/1/Entrevista_EGordon.pdf
- Sampaio, T. (2014). *Estratégias de ensino-aprendizagem de obras musicais com e sem recurso à partitura. Vantagens e desvantagens*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino da Música. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Santiago, P. (2006). A integração da prática deliberada e da prática informal no aprendizado da música instrumental. *Per Musi, Belo Horizonte*, 3, 52-62.
- Santos, R. (2010). *O processo de formação do ouvido musical*. Trabalho de conclusão de curso de Licenciatura Plena em Música. Soure: Campus Universitário do Marajó, Universidade Federal do Pará.
- Saviani, D. (1991). *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez.
- Silva, A. (2013). *(Des)construindo percursos: Estudo de metodologias alternativas no ensino da guitarra*. Dissertação de Mestrado em Ensino da Música. Porto: Escola de Artes, Universidade Católica Portuguesa.
- Silva, N. (2016). *De ouvido para ouvidos – Uma experiência extracurricular instrumental em contexto de rupo: Ensemble pop/jazz*. Dissertação de Mestrado em Ensino da Música. Aveiro: Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro.
- Simões, A. (1990). Investigação-acção: natureza e validade. *Revista portuguesa de pedagogia*, 24, 39-51.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Suzuki, S. (1986). *Nurtured by love: The classic approach to talent education*. Miami: Suzuki Method International.

Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Varela, B. (2013). *EVOLUÇÃO DOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS E “NOVAS” TENDÊNCIAS NAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS-DIDÁTICAS*. Acedido a 15 de fevereiro de 2018, em: <http://portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/4702/1/Evolu%20%20paradigmas%20e%20pedagogicas.pdf>

Varvarigou, M. (2014). 'Play it by ear' – teachers' responses to ear-playing tasks during one-to-one instrumental lessons. *Music Education Research*, 4, 471-484.

Vasconcelos, A. (2017). Acedido a 11 de fevereiro de 2018, em: <http://antonioangelovasconcelos.blogspot.pt/>

Velho, S. (2011) *Compreendendo os procedimentos da atividade de “tocar de ouvido”*. Dissertação de Mestrado em Educação. Porto Alegre: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Vilaça, S. (2014). *Estratégias de leitura à primeira vista no ensino de piano em grupo*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino da Música. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Webster, P. (2001). Repensar o ensino da música no novo século. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 3, 5-16.

Woody, R., Lehmann, A. (2010). Student Musicians' Ear-Playing Ability as a Function of Vernacular Music Experiences. *Journal of Research in Music Education*, 2, 101-115.

ANEXOS

ANEXO I – GRELHAS DE OBSERVAÇÃO

Anexo I – A: Categorias de Análise de Interações de Ned Flanders

Categorias de Análise de Interações de Ned Flanders (FIAC – Flanders Interaction Analysis Categories)				
Falas da Professora		Categoria	Atividade	Nº de vezes
Influência Indireta*	Resposta	1	Aceita sentimentos	
		2	Elogia ou incentiva	
		3	Aceita ou usa ideias do aluno	
		4	Faz perguntas	
Influência Direta*	Iniciação	5	Palestras	
		6	Dá instruções	
		7	Crítica ou justifica autoridade	
Falas do Aluno	Resposta	8	Falas de resposta	
	Iniciação	9	Falas de iniciação	
Silêncio		10	Silêncio ou confusão	

Anexo I – B: Grelha de Observação de Comportamento de Ryans

Grelha de Observação de Comportamentos de Ryans									
Comportamento do Aluno									
1	Apático	1	2	3	4	5	6	7	Vivo
2	Obstrucionista	1	2	3	4	5	6	7	Responsável
3	Incerto	1	2	3	4	5	6	7	Autoconfiante
4	Dependente	1	2	3	4	5	6	7	Empreendedor
Comportamento da Professora									
5	Parcial	1	2	3	4	5	6	7	Justo
6	Autocrático	1	2	3	4	5	6	7	Democrático
7	Distante	1	2	3	4	5	6	7	Disponível
8	Estreito	1	2	3	4	5	6	7	Compreensivo
9	Duro	1	2	3	4	5	6	7	Amável
10	Sem rigor, triste	1	2	3	4	5	6	7	Sabe estimular
11	Estereotipado	1	2	3	4	5	6	7	Original
12	Apático	1	2	3	4	5	6	7	Vivo
13	Apagado	1	2	3	4	5	6	7	Insinuante
14	Evita as dificuldades	1	2	3	4	5	6	7	Responsável
15	Excêntrico	1	2	3	4	5	6	7	Sério
16	Excitável	1	2	3	4	5	6	7	Assente
17	Incerto	1	2	3	4	5	6	7	Confiante
18	Desorganizado	1	2	3	4	5	6	7	Metódico
19	Inflexível	1	2	3	4	5	6	7	Sabe adaptar-se
20	Pessimista	1	2	3	4	5	6	7	Otimista
21	Imaturo	1	2	3	4	5	6	7	Maduro
22	Estreito de Espírito	1	2	3	4	5	6	7	Largo de Espírito

Anexo I – C: Grelha de Registo de Feedback do aluno

Grelha de Registo do Feedback								
1	Oportuno e imediato	1	2	3	4	5	6	7
2	Oportuno e adequado	1	2	3	4	5	6	7
3	Individual ou adequado a ser dado em grupo	1	2	3	4	5	6	7
4	Enquadramento num processo pedagógico	1	2	3	4	5	6	7
5	Sem rodeios nem muitas preparações	1	2	3	4	5	6	7
6	Não avaliativo do carácter, mas do facto pedagógico	1	2	3	4	5	6	7
7	Educado e sensível	1	2	3	4	5	6	7
8	Coerente e constante	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO II – GUIÕES DAS ENTREVISTAS

Anexo II – A: Aferir o impacto da intervenção (entrevista aos alunos participantes no Projeto de Intervenção)

Aferir o impacto da intervenção

(Entrevista aos alunos participantes no Projeto de Intervenção)

Esta entrevista desenvolve-se no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada “O trabalho auditivo na aula de saxofone: Estratégias de abordagem ao repertório”, relativo ao estágio curricular do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. Destina-se aos alunos participantes no Projeto de Intervenção, de modo a aferir o impacto das aulas dadas em contexto de estágio.

Objetivos

- Avaliar as aulas lecionadas.
- Perceber as atividades de que os alunos gostaram mais.
- Perceber as competências desenvolvidas.
- Aferir a importância do desenvolvimento de competências auditivas no âmbito das aulas de saxofone

Avaliação geral do Projeto de Intervenção

Grupo I – Avaliação das aulas

1. O que acharam das aulas?
2. Gostaram das atividades desenvolvidas?
3. De qual atividade gostaram mais? Porquê?
4. De qual atividade gostaram menos? Porquê?
5. Alguma vez tinham realizado atividades deste género na aula de saxofone?

6. O que aprenderam de novo nestas aulas?

Grupo II - Avaliação de competências específicas desenvolvidas

7. Após as aulas sentes-te capaz de identificar auditivamente diferentes alturas de som? (sons graves, médios e agudos)?

8. E de identificar diferentes movimentos melódicos? (se a melodia desce, sobe ou é ondulatória)

9. Consegues reconhecer as frases iguais dentro da peça e as que são diferentes?

10. Achas que os exercícios desenvolvidos na aula te ajudaram na aprendizagem do repertório? De que forma?

11. Gostaste de tocar sem partitura? Porquê?

12. Preferes tocar com partitura ou sem partitura?

13. Achas que tocar sem partitura te ajudou na aprendizagem da música? A que nível?

14. Os exercícios realizados ajudaram-te a memorizar a peça?

Grupo III – Avaliação do prazer estético na realização das atividades

15. Como te sentias ao realizar as atividades?

16. A realização das atividades deixava-te ansioso ou confortável? Porque?

Aferir o impacto da intervenção

(Entrevista ao professor cooperante M18)

Esta entrevista desenvolve-se no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada “O trabalho auditivo na aula de saxofone: Estratégias de abordagem ao repertório”, relativo ao estágio curricular do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. Destina-se ao professor cooperante, de modo a aferir o impacto das aulas dadas em contexto de estágio.

Objetivos

- Avaliar o impacto da intervenção no progresso dos alunos.
- Aferir a pertinência do tema escolhido
- Verificar as competências desenvolvidas pelos alunos.

1. Qual o balanço acerca do projeto?
2. Considera pertinente o tema escolhido? Porquê?
3. O que considera ter sido mais positivo? E porquê?
4. E o mais negativo? E porquê?
5. Acha que as estratégias adotadas ajudaram os alunos na aprendizagem do repertório?
6. Se considera que as estratégias os ajudaram, pode indicar em que aspetos?
7. O que poderia ter sido melhor?

ANEXO III – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Anexo III – A: Transcrição das entrevistas realizadas aos alunos participantes

Transcrição da entrevista 1 – 1º Ciclo

P 1 - Professora estagiária: Então o que é que vocês acharam das aulas que eu vos dei? Gostaram, não gostaram?

P 2 - Aluno B: Interessantes.

P 3 - Professora estagiária: Foram interessantes. E porque achaste interessantes?

P 4 - Aluno B: Ah...foram divertidas e bastantes coisas.

P 5 - Aluno D: Eu gostei, porque estou a aprender instrumento e gosto de música.

P 6 - Aluno A: Eu gostei, porque gosto muito de música e gosto deste instrumento.

P 7 - Aluna C: Eu gostei, porque achei interessante estar a tocar, neste caso o saxofone, que nunca tinha tocado.

P 8 - Professora estagiária: E de que atividades é que vocês gostaram mais, dentro daquelas que eu fiz convosco?

P 9 - Aluno B: Ah...

P 10 - Professora estagiária: Vocês recordam-se de todas as atividades que eu fiz convosco?

P 11 - Aluno A e B: Sim!

P 12 - Aluno B: A das frases.

P 13 - Professora estagiária: A das frases? Foi a de nós identificarmos a forma musical, ou a de tocar cada um uma frase?

P 14 - Aluno B: Tocar cada um uma frase.

P 15 - Professora estagiária: Tocar cada um uma frase da música... foi do que tu gostaste mais?

P 16 - Aluno B: Sim.

P 17 - Aluno D: A minha também foi a mesma do aluno B.

P 18 - Aluno A: Os jogos de imitação de sons.

P 19 - Aluna C: A que eu gostei mais foi quando tu tocavas uma, uma nota e nós não sabíamos qual era e tínhamos de adivinhar.

P 20 - Professora estagiária: E de que atividade é que gostaram menos?

- P 21 - Aluno B:** A que eu gostei menos, por acaso foi a de imitar sons
- P 22 - Aluno D:** A minha não foi nenhuma.
- P 23 - Professora estagiária:** Gostaste de todas?
- P 24 - Aluno D:** Sim!
- P 25 - Aluno A:** A minha foi a do aluno B...há um bocado, antes.
- P 26 - Professora estagiária:** A de tocar por frases?
- P 27 - Aluno A:** Sim!
- P 28 - Aluna C:** Eu gostei de todas, mas a de tocar por frases não achei tão divertido.
- P 29 - Professora estagiária:** Alguma vez tinham feito atividades deste género na aula de saxofone?
- P 30 - Aluno B e C:** Não.
- P 31 - Professora estagiária:** Foi a primeira vez?
- P 32 - Aluno B e D:** Sim.
- P 33 - Aluno A e C:** Foi.
- P 34 - Aluno B:** Não.
- P 35 - Professora estagiária:** Não foi a primeira vez?
- P 36 - Aluno B:** Não foi a primeira vez para mim e para o aluno A a professora Juliana já tinha feito uma vez.
- P 37 - Aluno A:** Ah sim! Quando os outros faltaram!
- P 38 - Professora estagiária:** O jogo de imitar os sons. Esse já tinham feito e os outros?
- P 39 - Aluno B:** Os outros não.
- P 40 - Professora estagiária:** Mas gostaram?
- P 41 - Todos:** Sim!
- P 42 - Professora estagiária:** E o que é que aprenderam de novo nesta aula?
- P 43 - Aluno B:** Ah...as frases, os movimentos ondulatórios descendentes e ascendentes, a forma de frase musicais.
- P 44 - Professora estagiária:** O que é que aprendeste de novo comigo nas minhas aulas?
- P 45 - Aluno D:** Aprender a tocar saxofone, saber as notas, os movimentos ascendentes, descendentes e ondulatórios, os sons graves, médios e agudos.
- P 46 - Aluno A:** O mesmo que o aluno D.
- P 47 - Aluna C:** Eu aprendi a identificar sons...se a música estava em movimento descendente, ascendente e ondulatório e também...é assim, mas ou menos baseado no que o aluno D disse.

P 48 - Professora estagiária: Após as aulas que eu vos dei, vocês são capazes de identificar sons graves, médios e agudos?

P 49 - Todos: Sim!

P 50 - Professora estagiária: Qual é a nota mais aguda da música que nós tocamos hoje, a *Lazy Dayz*?

P 51 - Aluno B: Si!

P 52 - Professora estagiária: E a mais grave?

P 53 - Todos: Sol!

P 54 - Professora estagiária: E a média?

P 55 - Todos os alunos: Lá!

P 56 - Professora estagiária: O som mais agudo é aquele que tem o som mais fininho ou mais...

P 57 - Aluno B e D: Fininho.

P 58 - Professora estagiária: E o mais grave é aquele que tem o som mais...

P 59 - Todos: Grosso.

P 60 - Professora estagiária: Exatamente!

P 61 - Professora estagiária: E são capazes de identificar movimentos melódicos?

P 62 - Todos: Sim:

P 63 - Aluno B: Quando está a subir.

P 64 - Aluno D: A descer.

P 65 - Aluno B e C: Ou a subir e a descer.

P 66 - Professora estagiária: Exatamente. Quando é movimento ascendente, o que é que acontece à melodia?

P 67 - Aluno B: Descer!

P 68 - Aluno A: Ah Subir!

P 69 - Professora estagiária: No ascendente!

P 70 - Todos: Sobe!

P 71 - Professora estagiária: No descendente?

P 72 - Todos: Desce!

P 73 - Professora estagiária: E no ondulatório?

P 74 - Todos: Sobe e desce:

P 75 - Professora estagiária: Ok!

- P 76 - Professora estagiária:** E conseguem reconhecer frases iguais e diferentes?
- P 77 - Todos:** Sim!
- P 78 - Professora estagiária:** E o que é que nós fizemos com esse jogo das frases iguais e diferentes?
- P 79 - Aluno D:** Fizemos duas iguais e duas diferentes.
- P 80 - Aluno B:** E demos-lhe nomes.
- P 81 - Professora estagiária:** Demos nomes que eram letras.
- P 82 - Aluno D:** AB
- P 83 - Aluno B:** e AC
- P 84 - Professora estagiária:** Na última música que nós fizemos era...
- P 85 - Aluno A, B e D:** ABAC
- P 86 - Professora estagiária:** E a isto chama-se...
- P 87 - Aluno B:** Forma musical.
- P 88 - Professora estagiária:** Sentem-se capazes de, numa próxima música que toquem, de identificar a forma musical?
- P 89 - Aluno B:** Sim.
- P 90 - Aluno D:** Sim.
- P 91 - Aluno A:** Acho que sim.
- P 92 - Aluna C:** Sim.
- P 93 - Professora estagiária:** Vocês acham que estes exercícios que fizemos vos ajudaram a memorizar a peça?
- P 94 - Todos:** Sim!
- P 95 - Aluno A:** Eu já memorizei!
- P 96 - Professora estagiária:** E acham que memorizaram rápido a peça?
- P 97 - Todos:** Sim.
- P 98 - Professora estagiária:** Memorizaram mais rápido que o normal?
- P 99 - Aluno B:** Sim.
- P 100 - Aluno D:** Sim.
- P 101 - Aluno A:** Sim.
- P 102 - Aluna C:** Sim.
- P 103 - Aluno D:** Eu, numa aula, já sabia.
- P 104 - Professora estagiária:** Memorizaste numa aula?

P 105 - Aluno D: Sim!

P 106 - Aluno B: Também eu!

P 107 - Aluno A: Eu memorizei hoje!

P 108 - Professora estagiária: (Risos). Tu memorizaste hoje? Foi mesmo na última; então, quer dizer que não foi só numa aula.

P 109 - Aluna C: Eles tiveram mais aulas que é com essa música.

P 110 - Professora estagiária: Pois, tu faltaste a uma aula.

Transcrição da entrevista 2 – 2º Ciclo (6º ano)

P 1 - Professora estagiária: A primeira pergunta é, o que é que vocês acharam das aulas que eu vos dei?

P 2 - Aluno H: Acho que foram boas, divertidas.

P 3 - Aluna G: Foi fixe.

P 4 - Professora estagiária: E de que atividades gostaram mais?

P 5 - Aluno H: Ah... gostei muito daquelas auditivas, em que um tocava uma coisa e outro tinha de ir adivinhando o que o outro estava a tocar.

P 6 - Professora estagiária: E porque é que gostaste mais dessa?

P 7 - Aluno H: Porque acho que é bom, porque treina a nossa audição e ajuda-nos a distinguir as notas.

P 8 - Professora estagiária: E achas que isso te ajudou a melhorar a tua audição?

P 9 - Aluno H: Acho que sim.

P 10 - Aluna G: Procurar o erro. Porque não sou muito boa a ouvir as músicas e, então, ao fazer aquilo já percebi melhor.

P 11 - Professora estagiária: E achas que te ajudou o exercício a perceber melhor auditivamente?

P 12 - Aluna G: Sim.

P 13 - Professora estagiária: Ok. E de qual é que gostaram menos?

P 14 - Aluno H: Hum... eu gostei mais ou menos de todos igual.

P 15 - Professora estagiária: Gostaste de todos?

P 16 - Aluno H: Sim, acho que não houve assim nenhum que não gostasse.

P 17 - Aluna G: Eu não gostava muito daquele de encaixar o que falta, porque eu perdia-me muitas vezes

P 18 - Professora estagiária: O exercício de completar a partitura?

P 19 - Aluna G: Sim.

P 20 - Professora estagiária: Sentiste dificuldade nessa?

P 21 - Aluna G: Sim.

P 22 - Professora estagiária: Ok. Alguma vez realizaram atividades deste género na aula de saxofone?

P 23 - Aluno H: Não.

P 24 - Professora estagiária: Foi a primeira vez?

P 25 - Aluno H: Sim.

P 26 - Professora estagiária: E acham que foi útil?

P 27 - Aluno H: Acho que sim.

P 28 - Aluna G: Não. E acho que também foi útil, por causa de ouvir, audição e...

P 29 - Professora estagiária: Ok. E o que é que aprenderam de novo nas minhas aulas?

P 30 - Aluno H: Ah... aprendemos também a estudar a peça, e para além de estudarmos a peça, que é o que faríamos se a professora também não estivesse cá, aprendemos a ouvir melhor.

P 31 - Professora estagiária: A desenvolver auditivamente. Achas que isso foi o principal que tu aprendeste nas minhas aulas?

P 32 - Aluno H: Sim, acho que foi o principal.

P 33 - Aluna G: Eu também acho que foi isso o principal, e também para saber onde é que são as notas, para distinguir uma nota da outra.

P 34 - Professora estagiária: Sim senhora. E agora, após as aulas sentes-te capaz de identificar auditivamente as notas graves, médias e agudas? Vocês já conseguiam fazer isso, com mais ou menos dificuldade, mas acham que desenvolveram isso?

P 35 - Aluno H: Sim, sim, ao início não conseguia fazer muito bem; tinha de tocar muitas notas, e agora já vejo mais ou menos qual é logo.

P 36 - Professora estagiária: Já é mais imediato?

P 37 - Aluno H: Sim.

P 38 - Aluna G: Eu também...eu não conseguia distinguir as notas, assim muito bem por causa da audição, mas ainda não está a 100%, mas já melhorei.

P 39 - Professora estagiária: E de identificarem movimentos ondulatórios, ascendentes e descendente. Ascendentes é quando a melodia está a subir, descendente é quando desce e ondulatório é quando a melodia sobe e desce. Vocês quando ouvem uma música conseguem perceber isso?

P 40 - Aluno H: Eu já percebia mais ou menos, mas quando a professora fez aquele exercício que a Nádia fazia um desses três e eu tinha de adivinhar, eu acho que melhorei.

P 41 - Aluna G: Eu também.

P 42 - Professora estagiária: Ok. Acham que os exercícios que nós fizemos vos ajudaram na aprendizagem do repertório?

P 43 - Aluno H: Repertório?

P 44 - Professora estagiária: Sim, dos estudos e das peças.

P 45 - Aluno H: Ah sim, sim! Porque nós não víamos logo a peça de imediato. Íamos vendo partes até ficar bem e foi melhor para melhorar a peça.

P 46 - Aluna G: Também.

P 47 - Professora estagiária: Vocês gostaram de tocar sem partitura?

P 48 - Aluno H: Nós já tocávamos sem partitura.

P 49 - Professora estagiária: E acham que é mais fácil ou não tocarem com ou sem partitura?

P 50 - Aluna G: É mais fácil com.

P 51 - Aluno H: Sim é, porque se a seguir nos esquecermos de alguma nota, podemos sempre ver.

P 52 - Professora estagiária: Mas não acham que quando tocam sem partitura que têm a peça mais assimilada?

P 53 - Aluno H: Sim, quando eu estava a tocar uma parte que não conseguia a professora pedia-me para tocar sem partitura e depois já conseguia.

P 54 - Professora estagiária: Exatamente, nós fizemos isso na aula. Quando vocês tinham dificuldade com uma passagem técnica eu pedia-vos para vocês memorizarem essa passagem e o que é que acontecia de seguida?

P 55 - Aluno H: Tocávamos bem.

P 56 - Aluna G: E também o solfejar e assim, essas coisas que devíamos estar mais habituados a fazer. Devíamos fazer antes, por exemplo, quando nós não conseguimos fazer alguma coisa, por exemplo, antes de uma audição, fazer isso. E nós não costumamos fazer isso antes das audições.

P 57 - Professora estagiária: Achas que tocar sem partitura te ajudou na aprendizagem da música?

P 58 - Aluno H: Sim. Porque eu fazia as passagens e não conseguia, e quando a professora me pedia para fazer sem partitura e eu conseguia.

P 59 - Aluna G: E também ajuda a memorizar a partitura, assim a treinar cada pauta fazer de cor e essas coisas.

P 60 - Professora estagiária: E os exercícios que nós fizemos ajudaram-vos na memorização da peça?

P 61 - Aluna G: Sim.

P 62 - Aluno H: Acho que sim.

P 63 - Professora estagiária: E o exercício de tocar de ouvido? O último que nós fizemos.

P 64 - Aluna G: Essa é mais complicada porque depois uma pessoa começa a esquecer-se, mas na hora decora-se.

P 65 - Aluno H: Acho também.

P 66 - Professora estagiária: Achas que te ajudou? Achaste importante fazer isso?

P 67 - Aluno H: Acho que sim, não só para decorar a peça, mas também para melhorar a audição e saber como é a peça para depois a tocarmos direito.

P 68 - Professora estagiária: E agora, como se sentiam a realizar as atividades? Sentiam-se motivados, acharam desinteressante?!...

P 69 - Aluno H: Motivado. Sentia que estava feliz e ao mesmo tempo a aprender.

P 70 - Aluna G: Motivados, mas também nervosa porque às vezes não sabia as notas e atrapalhava-me, mas acho que ajuda.

P 71 - Professora estagiária: Sentiam-se ansiosos ou confortáveis ao realizar as atividades? Tu já disseste que te sentias um bocadinho ansiosa.

P 72 - Aluno H: Eu acho que me sentia confortável.

P 73 - Professora estagiária: Em suma, gostaram?

P 74 - Todos: Sim.

P 75 - Professora estagiária: Aprenderam algo de novo?

P 76 - Todos: Sim.

P 77 - Professora estagiária: Foi útil?

P 78 - Aluna G: Foi.

P 79 - Aluno H: Sim.

Transcrição da entrevista 3 – 2º Ciclo (5º ano)

P 1 - Professora estagiária: O que é que acharam das aulas que vos dei?

P 2 - Aluno F: Fixe

P 3 - Aluno E: Hum...eu também gostei. São diferentes das aulas normais com o professor. Com o professor é mais aulas para treinar para a audição e que é mais aulas para...

P 4 - Aluno F: também treinamos, mas é de outra forma

P 5 - Aluno E: Sim.

P 6 - Aluno F: Aprendemos de uma forma mais descontraída nas suas aulas.

P 7 - Professora estagiária: Aprendem de uma forma mais lúdica é isso?

P 8 - Aluno F: Sim.

P 9 - Professora estagiária: E de que atividade é que gostaram mais?

P 10 - Aluno E: Hum...

P 11 - Aluno F: Daquela que tínhamos de estar de costas um para o outro e o outro tinha que adivinhar o que estávamos a tocar.

P 12 - Aluno E: Eu também gostei dessa.

P 13 - Professora estagiária: E porque é que gostaram mais dessa?

P 14 - Aluno E: Porque também nos ensina a ouvir as notas, em vez de estarmos a ver, estamos a ouvir. E também aprendemos as músicas sem estar a olhar para a pauta.

P 15 - Professora estagiária: E de que atividades é que gostaram menos?

P 16 - Aluno E: De nenhuma, eu gostei de todas.

P 17 - Aluno F: Eu também.

P 18 - Professora estagiária: Alguma vez fizeram atividades deste género na aula de saxofone?

P 19 - Aluno F: Deste género não. Fazer tipo... outros jogos com a outra professora.

P 20 - Aluno E: Eu, como é o primeiro ano, nunca tinha feito.

P 21 - Professora estagiária: E o que é que aprenderam de novas nestas aulas?

P 22 - Aluno E: Aprendemos as músicas sem...

P 23 - Aluno F: Aprendemos a ouvir e ah... tentar descobrir as notas. Agora, se quisermos, já podemos tentar outras músicas de ouvido.

P 24 - Professora estagiária: Acharam que vos ajudou a melhorar esse aspeto?

P 25 - Todos: Sim!

P 26 - Professora estagiária: E acham isso gratificante para vocês?

P 27 - Aluno F: Sim.

P 28 - Aluno E: Agora o professor já pode tocar uma música e nós tentar tocar a música só com a parte auditiva.

P 29 - Professora estagiária: Ok! Após as aulas sentem-se capazes de identificar auditivamente diferentes alturas de som, os sons graves, médios e agudos?

P 30 - Todos: Sim!

P 31 - Professora estagiária: Acharam que melhoraram?

P 32 - Todos: Sim!

P 33 - Aluno F: Por exemplo, se ele tocasse uma aguda eu não podia tocar uma nota grave, ou se tocasse uma média não podia tocar uma aguda.

P 34 - Professora estagiária: Exatamente.

P 35 - Aluno E: Se ele tocasse uma nota aguda eu sabia que tinha de ir para uma nota “de cima”.

P 36 - Professora estagiária: Exatamente. Então isso ajudou-vos a identificar melhor os sons?!

P 37 - Todos: Sim!

P 38 - Professora estagiária: E a identificar diferentes movimentos melódicos? Quando a melodia desce, quando a melodia sobre e quando a melodia sobe e desce.

P 39 - Todos: Sim!

P 40 - Aluno F: Também porque se tocar um fá eu consigo ver perceber se está a descer para ré ou para o mi ou se está a subir para o sol.

P 41 - Professora estagiária: Então os exercícios foram importantes nesse aspeto também?

P 42 - Todos: Sim!

P 44 - Professora estagiária: Ok! E conseguem reconhecer frases iguais dentro de uma peça musical?

P 45 - Aluno E: Ah sim! Aquilo das frases A, B e do...

P 46 - Professora estagiária: Exatamente. Agora se tiverem outra peça já se sentem capazes de fazer a estrutura musical?

P 47 - Todos: Sim!

P 48 - Professora estagiária: Acham que os exercícios que nós fizemos vos ajudaram a aprender o repertório?

P 49 - Aluno F: O que é que é o repertório?

P 50 - Professora estagiária: O repertório são as peças e os estudos.

P 51 - Aluno E: Sim, ajudou-nos. Porque nós não fazíamos...porque, naquele exercício de tocar de costas, nós fazíamos as nossas peças, eu tocava a peça dele e ele tocava a minha peça. Por isso, noutra altura quando estiver a tocar outras peças, ouço e já consigo tocar a peça dele.

P 52 - Professora estagiária: E por exemplo, quando vocês estavam a tocar com a partitura e se enganavam numa parte, eu dizia...

P 53 - Aluno E: Nós tínhamos de tocar de cor.

P 54 - Professora estagiária: ...”memorizem essa parte e toquem sem partitura”.

P 55 - Aluno F: A professora tirava-nos a folha, que era para nós tocarmos bem.

P 56 - Professora estagiária: Sempre que memorizavam a passagem e tocavam de seguida sem partitura tocavam bem ou continuavam a errar?

P 57 - Todos: Bem!

P 58 - Aluno E: Porque decorávamos.

P 59 - Professora estagiária: Muito bem. E gostaram de tocar sem partitura?

P 60 - Todos: Sim!

P 61 - Aluno E: Porque depois no concerto, se tocarmos sem partitura é melhor.

P 62 - Professora estagiária: Fica mais interiorizado. E preferem tocar com ou sem partitura?

P 63 - Aluno E: Sem partitura. É mais difícil um bocado, mas...

P 64 - Professora estagiária: Mas significa que também está mais sabida a peça, não é?

P 65 - Aluno E: Sim!

P 66 - Aluno F: Prefiro sem partitura, porque sem a partitura nós não temos de estar com a cabeça fixa nem o corpo a olhar para a pauta. Se tocarmos de cor, não precisamos de estar tão atentos à pauta.

P 67 - Professora estagiária: E podem estar mais atentos à parte auditiva.

P 68 - Aluno F: E também podemos tipo...

P 69 - Professora estagiária: ...podem também comunicar melhor com o pianista, não é?

P 70 - Todos: Sim!

P 71 - Professora estagiária: Acham que tocar sem partitura vos ajudou na aprendizagem da música?

P 72 - Aluno F: Sim!

P 73 - Aluno E: Ajudou!

P 74 - Professora estagiária: E os exercícios realizados ajudaram-vos a memorizar a peça?

P 75 - Aluno F: Sim!

P 76 - Aluno E: Ajudaram!

P 77 - Professora estagiária: Eu recordo-me que houve uma aula em que tu faltaste (aluno F) e que nós trabalhamos um estudo, e o professor comentou comigo que te de uma aula para a outra memorizaste o estudo, penso que foi o 75.

P 78 - Aluno E: Sim!

P 79 - Aluno F: Sim, foi o 75.

P 80 - Aluno E: Sim, foi aquele sol, lá, si, si dó ré...

P 81 - Professora estagiária: Muito bem, quer dizer que sortiu efeito. Como se sentiam ao realizar a atividade.

P 82 - Aluno E: Gostava mais do que das aulas normais, não, eram diferentes.

P 83 - Aluno F: Sim, eram aulas diferentes.

P 84 - Professora estagiária: E vocês ficavam confortáveis na realização das atividades, ficavam ansiosos...

P 85 - Aluno E: Deixava confortável.

P 86 - Aluno F: Confortável, mas também um bocado ansiosos também para ver o que é que íamos fazer e que atividade é que íamos fazer...

P 87 - Aluno E: Porque nós fazíamos sempre atividades diferentes.

P 88 - Aluno F: Aprendíamos, mas também nos deixava um bocado ansiosos.

P 89 - Professora estagiária: De 1 a 5, assim de um modo geral como é que avaliavam as aulas que vos dei?

P 90 - Aluno E: De 1 a 5?

P 91 - Professora estagiária: Sim.

P 92 - Aluno E: Hum... 6!

P 93 - Professora estagiária: Hi!!! Arrebentei com a escala (risos). E tu (aluno F)?

P 94 - Aluno F: Também.

Transcrição da entrevista 4 realizada ao Professor Cooperante (M18)

P 1 - Professora estagiária: Qual o balanço acerca do projeto?

P 2 - Professor Cooperante: O balanço é bastante positivo. Principalmente no que toca às estratégias relacionadas com a memorização como forma de entender melhor a obra e interpretá-la de uma forma mais sólida.

P 3 - Professora estagiária: Em relação ao tema escolhido, considera-o pertinente?

P 4 - Professora Cooperante: Sim. A audição está na base da aprendizagem musical e, compreendendo melhor o que se ouve, vai ser mais fácil aprender e executar de uma forma mais eficiente.

P 5 - Professora estagiária: O que considera ter sido mais positivo?

P 6 - Professor Cooperante: Como já referi anteriormente, o que mais me agradou foi o recurso a jogos que permitiram uma melhor memorização e compreensão das obras.

P 7 - Professora estagiária: E o mais negativo?

P 8 - Professor Cooperante: Não tenho nenhum fator a apontar que tenha sido particularmente negativo.

P 9 - Professora estagiária: Acha que as estratégias adotadas ajudaram os alunos na aprendizagem do repertório?

P 10 - Professor Cooperante: Sim, sem dúvida. A aprender e a tornar mais sólido. Ajudaram a compreender melhor as obras, a cuidar melhor dos pormenores e a executa-las de memória.

P 11 - Professora estagiária: O que poderia ter sido melhor?

P 12 - Professor Cooperante: Penso que este tipo de projeto só peca por não ter mais tempo para ser implementado e medir os seus resultados. De qualquer forma, pela amostra, dá para perceber que com mais tempo poderá dar mais e melhores resultados.

ANEXO IV – GUIÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

A pertinência do trabalho auditivo nas aulas de saxofone

Este inquérito desenvolve-se no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada “O trabalho auditivo na aula de saxofone: Estratégias de abordagem ao repertório”, relativo ao estágio curricular do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. Destina-se a professores de saxofone (M18) de escolas de música de ensino especializado da região Minho. Desde já grata pela colaboração. Andreia Mendes.

*Obrigatório

1. Identificação do inquirido

1.

1.1. Idade *

2.

1.2. Sexo

Marcar apenas uma oval.

Masculino

Feminino

3.

1.3. Habilitações académicas *

4.

1.4. Tempo de serviço *

5.

1.5. Em que tipo de estabelecimento desenvolve a sua atividade profissional?
(Indique as opções que se aplicam) *

Marcar tudo o que for aplicável.

Estabelecimento do ensino público

Estabelecimento do ensino particular e cooperativo

2. Competências musicais

6. **2.1. Assinale três das seguintes competências musicais, de acordo com o que trabalha mais com os seus alunos na aula de saxofone. ***

Marcar tudo o que for aplicável.

- Auditiva
 De leitura
 Técnica
 Performativa
 Outra: _____

7. **2.2. Considera que a aprendizagem musical deverá iniciar-se pela: ***

Marcar apenas uma oval.

- Leitura musical
 Audição
 Outra: _____

8. **2.3. Assinale três das seguintes competências de acordo com o que considera que o aluno melhora mais ao iniciar a sua aprendizagem através da audição. ***

Marcar tudo o que for aplicável.

- Competência técnica
 Competência expressiva
 Competência de memorização
 Competência performativa
 Competência de tocar de ouvido
 Outra: _____

3. Competências auditivas

9. **3.1. O que entende por competências auditivas? ***

10. **3.2. Assinale as três competências auditivas que considera que o trabalho auditivo desenvolve mais. ***

Marcar tudo o que for aplicável.

- A identificação de altura dos sons
- A identificação rítmica
- A identificação tímbrica
- A identificação estilística
- O tocar de ouvido
- A memorização
- Outra: _____

11. **3.3. Trabalha competências auditivas nas aulas de saxofone? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

12. **3.3.1. Se sim, com que frequência?**

Marcar apenas uma oval.

- Trimestralmente
- Mensalmente
- Semanalmente
- Todas as aulas

13. **3.3.2. Se sim, trabalha essa competência deliberadamente ou espontaneamente?**

Marcar apenas uma oval.

- Deliberadamente
- Espontaneamente

14. **3.4. Ao trabalhar deliberadamente as competências auditivas, que tipo de atividades costuma desenvolver?**

15.

3.4.1. Caso não o faça mencione o porquê.

Marcar apenas uma oval.

- Não tenho tempo devido ao pouco tempo de aula
- Porque tenho um programa a cumprir
- Na aula de saxofone centro-me em aspetos técnicos
- Outra: _____

4. Programa de saxofone

16.

4.1. Ordene as seguintes competências de acordo com o que é mais valorizado no programa de saxofone na escola onde trabalha (competência 1 a mais valorizada e a competência 5 a menos valorizada). *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
A técnica instrumental	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A criatividade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A audição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O repertório	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17.

4.2. Ordene as competências que considera que deveriam ser mais valorizados no programa de saxofone na escola onde trabalha (competência 1 a que deveria ser mais valorizada e a competência 5 a menos valorizada). *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
A técnica instrumental	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A criatividade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A audição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O repertório	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Com tecnologia

