

Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

Relatório de Estágio

A diversidade nos fatores de motivação para o estudo de saxofone: Estudos progressivos para saxofone com acompanhamento de Música EDM (Electronic Dance Music)

Bianca Mendes

Orientador(es) | Mário Marques

Évora 2024



Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

Relatório de Estágio

A diversidade nos fatores de motivação para o estudo de saxofone: Estudos progressivos para saxofone com acompanhamento de Música EDM (Electronic Dance Music)

Bianca Mendes

Orientador(es) | Mário Marques

Évora 2024



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

Presidente | Monika Streitová (Universidade de Évora)

Vogais | Liliana Margareta Bizineche (Universidade de Évora) (Arguente)
Mário Marques (Universidade de Évora) (Orientador)

Agradecimentos

Aos meus pais que permitiram e proporcionaram a possibilidade de estudar música e terminar este mestrado.

À minha irmã por ser uma força da natureza.

Ao meu namorado Pedro Correia por todo o amor, carinho, dedicação e apoio emocional que me deu ao longo deste período. Pelo seu trabalho excepcional na criação dos play alongs deste projeto.

Ao professor e orientador, Mário Marques, toda a ajuda, paciência, compreensão e ensinamentos ao longo deste caminho.

Ao professor cooperante, Hélder Alves, por me ter aceitado e integrado de forma tão amável na sua classe. Levarei sempre comigo, a amizade e os ensinamentos que me deu.

Ao professor de licenciatura, José Massarrão, por todas as oportunidades e conselhos que me ofereceu. Por demonstrar que todos temos lugar e que a música não é só para quem tem um domínio técnico excepcional no instrumento. Obrigada pelos ensinamentos de vida.

Ao professor do Conservatório e ensino secundário, Pedro Carvalho, pela ajuda e dedicação e, principalmente, por me fazer acreditar.

A toda a chefia e naipe de saxofones da Banda Sinfónica do Exército por me facilitarem os estudos durante estes últimos quase seis anos de serviço.

A todos os alunos com quem tive oportunidade de trabalhar e aprender.

A todas as pessoas com quem tive a oportunidade de me cruzar neste mundo imenso que é a música e que contribuíram positivamente para aquilo que sou hoje, enquanto pessoa e profissional.

A diversidade nos fatores de motivação para o estudo de saxofone:
Estudos progressivos para saxofone com acompanhamento de EDM
(*Electronic Dance Music*)

Resumo

O presente documento encontra-se dividido em duas partes.

A primeira parte alude sobre o Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional da Música, onde a mestrandia, aqui como relatora, fará uma exposição sobre todas as aulas assistidas e lecionadas, analisando também todos os alunos acompanhados durante o estágio, assim como, a atividade da mestrandia durante estas horas letivas.

A segunda parte refere-se ao projeto de investigação realizado pela mestrandia durante a Prática de Ensino Supervisionada. A investigação tem como objetivo fulcral compreender de que modo o uso de meios tecnológicos podem afetar positivamente a motivação do aluno, enquanto se pretende também estabelecer o contacto entre o aluno e um género musical não tradicional, no ensino da música em Portugal. Prevê de igual forma entender de que modo a música eletrónica, preferencialmente a música EDM, poderá motivar o aluno para o seu estudo diário, assim como trabalhar elementos como a concentração, a afinação, o desenvolvimento sonoro e o fraseado. Aferir a pertinência da criação e utilização de um livro de estudos com acompanhamento de EDM nas práticas pedagógicas atuais é também um objetivo central deste projeto de investigação.

Palavras-chave: Ensino da Música, Saxofone, *Electronic Dance Music*, Livro de estudos, Motivação

Diversity in Motivational Factors for saxophone Studies: Progressive Studies for Saxophone with EDM (Electronic Dance Music) accompaniment

Abstract

The present document is divided into two parts.

The first part discusses the Internship Report on Supervised Teaching Practice in Vocational Music Education, providing an overview of all observed and taught classes. It also analyzes the students supervised during the internship and the activities of the master's student during these teaching hours.

The second part refers to the research project carried out by the master's student during the Supervised Teaching Practice. The research aims primarily to understand how the use of technological means can positively affect student motivation, while also aiming to establish contact between the student and a non-traditional genre of music in music education in Portugal. It also aims to understand how electronic music, preferably EDM, can motivate students for their daily study, as well as work on elements such as concentration, tuning, sound development, and phrasing. Assessing the relevance of creating and using a study book accompanied by EDM in current pedagogical practices is also a central objective of this research project.

Keywords: Music Education, Saxophone, *Electronic Dance Music*, Study book, Motivation

Abreviaturas

CGAD – Conservatório Geral de Arte Dramática

CNM – Conservatório Nacional de Música

CPISP – Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e Percussão

EDM – Electronic Dance Music

EAMCN – Escola Artística de Música do Conservatório Nacional

MED – Música Eletrónica de Dança

MIDI – Musical Instrument Digital Interface

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PESEVM – Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional da Música

RCA – Radio Corporation of America

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Material didático utilizado pelo aluno A ao longo do ano letivo	18
Tabela 2 – Material didático utilizado pelo aluno B ao longo do ano letivo	20
Tabela 3 – Material didático utilizado pelo aluno C ao longo do ano letivo	22
Tabela 4 – Material didático utilizado pelo aluno D ao longo do ano letivo	25
Tabela 5 – Material didático utilizado pela aluna E ao longo do ano letivo	27
Tabela 6 – Material didático utilizado pelo aluno F ao longo do ano letivo	29
Tabela 7 – Sistematização das etapas do projeto de investigação de Quivy e van Campenhoudt.....	52
Tabela 8 – Vantagens na utilização do <i>play along</i> como ferramenta pedagógica.....	82

Índice de figuras

Figura 1 – Excerto da Peça 1.....	94
Figura 2 – Excerto da Peça 2.....	96
Figura 3 – Excerto da Peça 3.....	98
Figura 4 – Excerto da Peça 4.....	100
Figura 5 – Excerto da Peça 5.....	103
Figura 6 – Excerto da Peça 6.....	105

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Gráfico relativo à questão 2.....	108
Gráfico 2 – Gráfico relativo à questão 3.....	109
Gráfico 3 – Gráfico relativo à questão 4.....	109
Gráfico 4 – Gráfico relativo à questão 5.....	110
Gráfico 5 – Gráfico relativo à questão 6.....	111
Gráfico 6 – Gráfico relativo à questão 7.....	111
Gráfico 7 – Gráfico relativo à questão 8.....	112
Gráfico 8 – Gráfico relativo à questão 9.....	113
Gráfico 9 – Gráfico relativo à questão 10.....	113
Gráfico 10 – Gráfico relativo à questão 11.....	114
Gráfico 11 – Gráfico relativo à questão 12.....	115
Gráfico 12 – Gráfico relativo à questão 13.....	115
Gráfico 13 – Gráfico relativo à questão 14.....	116
Gráfico 14 – Gráfico relativo à questão 15.....	117
Gráfico 15 – Gráfico relativo à questão 16.....	117

Índice de Códigos QR

Código QR 1 – Código QR correspondente à Peça nº 1 (com saxofone MIDI)	95
Código QR 2 – Código QR correspondente à Peça nº 1 (<i>play along</i>).....	95
Código QR 3 – Código QR correspondente à Peça nº 2 (com saxofone MIDI).....	96
Código QR 4 – Código QR correspondente à Peça nº 2 (<i>play along</i>).....	96
Código QR 5 – Código QR correspondente à Peça nº 3 (com saxofone MIDI)	99
Código QR 6 – Código QR correspondente à Peça nº 3 (<i>play along</i>).....	100
Código QR 7 – Código QR correspondente à Peça nº 4 (com saxofone MIDI)	101
Código QR 8 – Código QR correspondente à Peça nº 4 (<i>play along</i>).....	101
Código QR 9 – Código QR correspondente à Peça nº 5 (com saxofone MIDI)	103
Código QR 10 – Código QR correspondente à Peça nº 5 (<i>play along</i>).....	104
Código QR 11 – Código QR correspondente à Peça nº 6 (com saxofone MIDI)	105
Código QR 12 – Código QR correspondente à Peça nº 6 (<i>play along</i>).....	106

Índice

Abreviaturas	iii
Índice de Tabelas	iv
Índice de Figuras	v
Índice de Gráficos	vi
Índice de Códigos QR	vii
Índice	viii
Introdução	1

I Prática de Ensino Supervisionada

1. Caraterização da Escola de Música do Conservatório Nacional	3
1.1 Contextualização histórica e geográfica	3
1.2 Instalações e equipamentos.....	10
1.3 Missão e oferta formativa	11
1.4 Órgãos de gestão	13
1.5 Classe de saxofone.....	14
2. Organização da PES	15
2.1 Alunos acompanhados na PES	16
2.1.1 Caraterização dos alunos.....	16
Aluno A.....	16
Aluno B.....	18
Aluno C.....	20

Aluno D.....	22
Aluna E	25
Aluno F	27
3. Práticas Educativas Desenvolvidas	29
3.1 Aulas Lecionadas.....	29
Aulas lecionadas ao Aluno A.....	30
Aulas lecionadas ao Aluno B.....	32
Aulas lecionadas ao Aluno C.....	35
Aulas lecionadas ao Aluno D.....	39
Aulas lecionadas à Aluna E.....	41
Aulas lecionadas ao Aluno F	42
3.2 Atividades da escola	43
3.3 Análise crítica da atividade docente	44
4. Conclusão da Secção I	46

II Investigação

1. Objeto de investigação	49
1.1 Descrição e motivação para a escolha do projeto de investigação	49
1.2 Objetivos do projeto de investigação.....	50
2. Metodologias de investigação	51
3. Revisão da literatura	52
3.1 Contextualização da música eletrónica.....	53
3.1.1 <i>Electronic Dance Music (EDM)</i>	67

3.1.2 A utilização da tecnologia na educação e no ensino	79
4. Conceito de motivação	83
4.1 A importância da motivação em contexto escolar	85
4.2 Agentes de motivação.....	87
5. Metodologia	92
5.1 Explicação e apresentação dos exercícios propostos	93
5.2 Apresentação e análise dos resultados	108
5.3 Reflexões finais	118
6. Conclusão	120
7. Referências bibliográficas	123

Introdução

A unidade curricular designada de Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música (PESEVM) é parte integrante do plano de estudos do Mestrado em Ensino da Música da Universidade de Évora. A Prática de Ensino Supervisionada (PES) corresponde a um estágio de natureza profissional que tem como objetivo a integração dos mestrandos na área da docência e da educação, contando com a ajuda das Instituições cooperantes. Este é um mestrado profissionalizante que confere a habilitação necessária para a docência no ensino especializado de música, conforme o Decreto-Lei nº 79/2014.

A regulamentação da PES pressupõe a realização de 85 (oitenta e cinco) horas de estágio, no primeiro semestre, o que corresponde, idealmente, a 6 (seis) horas semanais. Das 85 (oitenta e cinco) horas, 6 (seis) horas correspondem às aulas lecionadas, 9 (nove) a atividades escolares e, as restantes, a aulas assistidas. No segundo semestre, a mestranda deverá concretizar 212 (duzentas e doze) horas no total, o que pressupõe, idealmente, a 14 (catorze) horas semanais. Da totalidade dos tempos letivos que a mestrada deve cumprir, 18 (dezoito) horas deverão corresponder a aulas lecionadas e 10 (dez) a atividades escolares, sendo que as restantes horas serão de aulas assistidas. Em suma, a mestranda deve cumprir um total de 297 (duzentas e noventa e sete) horas de aulas assistidas e, pelo menos, 24 (vinte e quatro) horas de aulas lecionadas e 19 (dezanove) de atividades escolares em ambos os semestres.

Durante o decorrer da PES, os mestrandos devem acompanhar os alunos nas atividades promovidas pela Escola ou Professor Cooperante, tais como, masterclasses, concertos, ensaios dos alunos com pianista acompanhador, estágios de orquestra, palestras, entre outros. As atividades a desenvolver pelos mesmos pressupõem, principalmente, a observação e a colaboração da mestranda no âmbito do ensino, proporcionando-lhe a experiência de planificar, lecionar e avaliar numa situação real, desenvolvendo as suas capacidades enquanto futura docente, assim como a sua atitude crítica, tendo em conta os desafios encontrados em sala de aula. Este processo teve início no dia 3 (três) do mês de outubro do ano letivo 2022/2023, sendo que as aulas decorriam às segundas-feiras e quintas-feiras. A classe é composta por 6 (seis) alunos: 1 (um) aluno de iniciação, 2 (dois) do ensino básico e 3 (três) do ensino secundário.

O presente documento estará dividido em duas partes. A primeira parte fará a contextualização histórica e geográfica da instituição onde se realizou a PES – Escola

Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN) -, descreverá todo o processo de estágio, como também a classe de Saxofone do Professor cooperante Hélder Alves. A relatora realizará uma reflexão e análise individual sobre todos os alunos acompanhados na PES, procedendo a uma explicação das aulas lecionadas, redigindo, por fim, uma consideração crítica sobre a sua atividade docente.

Na segunda parte, a autora deste documento irá expor o seu tema de investigação que visa a criação de um livro de estudos com *play along* de *Electronic Dance Music* (EDM) como fator de motivação no estudo diário de um aluno de saxofone. O objetivo é oferecer ao aluno, de iniciação e/ou ensino básico, uma motivação extra para o seu estudo diário do saxofone. Para isso, criaram-se estudos com melodias simples que visam assimilar diferentes técnicas básicas do saxofone e, com a utilização do programa de música *FL Studio*, acrescentou-se um acompanhamento áudio de EDM. Assim, e com a exploração dos resultados obtidos posteriormente, pretende-se aferir a pertinência da criação de um livro de estudos através da utilização de meios tecnológicos no ensino da música e do saxofone, que prevê sustentar e aumentar a motivação do aluno, assim como, a importância da introdução de géneros musicais não tradicionais no ensino da música, mais propriamente, da *Electronic Dance Music*, enquanto fator de motivação nos alunos de iniciação e de ensino básico.

Parte I

Prática de Ensino Supervisionada

1. Caraterização da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional

1.1. Contextualização histórica e geográfica

Com base na breve notícia histórica da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional disponível no site oficial da mesma, da autoria de Maria José Borges, musicóloga e professora de história da música, segue-se uma contextualização histórica da instituição, datando desde a sua génese até à data de hoje, 2024.

Até ao século XIX, Portugal possuía um ensino público, também direcionado para a área da música, que estava diretamente ligado ao Seminário da Patriarcal¹, ou seja, o principal objetivo desta arte e do ensino da mesma era estar ao serviço da religião, ministrando-se, assim, apenas música eclesiástica. Porém, após a revolução liberal, em 1834, após a extinção de várias ordens religiosas, assim como a diminuição crescente dos rendimentos da igreja, assistiu-se ao encerramento de várias escolas de música conventuais. Assim, inicia-se uma nova era no meio musical e no ensino do mesmo. João Domingos Bomtempo², nomeado professor de música de D. Maria II³, rainha de Portugal, cria a reforma do ensino da música no país. Esta alteração, realizada por Bomtempo, consistiu na transformação do ensino da música direcionado, até então, apenas para a vertente religiosa, para um modelo de ensino mais laico, desligado dos ideais até aqui defendidos. Assim, perante a reforma no meio musical, começa a dominar a música de carácter lírico e instrumental, ao invés da música eclesiástica que dominou até à altura, como referido anteriormente (Borges, 2017).

¹ Estabelecimento especializado no ensino da música, criado por D. João V, em 1713, seguindo a tradição das escolas que há vários séculos formavam os meninos do coro das grandes catedrais e das capelas de Cortes europeias. O Seminário da Patriarcal, que só foi encerrado em 1834, na sequência da extinção das ordens religiosas, é a mais importante escola de música em Portugal antes da criação do Conservatório, em 1835, tendo sido responsável pela formação dos mais importantes compositores portugueses setecentistas (Biblioteca Nacional de Portugal).

² (1755 - 1842) Compositor, pianista e pedagogo.

³ (1819 – 1853) Cognominada “A Educadora” e “A Boa Mãe”. Rainha de Portugal e dos Algarves entre 1826 e 1828 e de 1834 até à sua morte.

É no seio deste paradigma que surge um projeto que visou a conceção de um Conservatório de Música que substituirá o extinto Seminário da Patriarcal. Por conseguinte, a 5 de maio de 1835, com a direção do Conservatório de Música entregue a João Domingos Bomtempo, esta nova escola de música, de modelo de ensino parisiense, funcionou, inicialmente, interligada à Casa Pia, em Belém, em que os seus primeiros educandos foram os alunos dessa mesma instituição. Os professores dominantes da área em Portugal, eram todos, ou a grande maioria, estrangeiros. Por esse motivo, iniciou-se a formação de professores internos ao País, evitando a necessidade constante de contratação de docentes estrangeiros e, de forma a agilizar o processo, este pianista teve também um papel preponderante na formação progressiva de músicos e professores portugueses de ambos os sexos.

É de realçar que, para além do ensino da música, esta nova escola tinha uma função social importante a desempenhar, uma vez que estava edificada numa instituição de cariz social onde se acolhiam crianças e jovens órfãos. Nesta envolvente, o decreto que determinou a fundação do Conservatório suprarreferido faz referência ao papel social que o ensino da música desempenhava na época:

Desejando Eu promover a arte de musica, e fazer aproveitar os talentos, que para ela aparecem, principalmente no grande numero de Órfãos, que se educam na Casa Pia: Hei por bem Decretar que o Seminário da extincta Igreja Patriarchal seja substituído por um Conservatório de Musica, que se estabelecerá na referida Casa Pia [...] (Rosa, 1999, p. 4).

Esta nova escola lecionava em duas vertentes distintas. A primeira, e a mais tradicional, estava associada aos antigos Conservatórios italianos que eram tradicionalmente asilos. A segunda, seria uma versão mais moderna e reformada, onde se incutia formação musical laica a rapazes e raparigas, outra das inovações desta reforma. Segundo Gomes (2002), esta escola fora criada sobre os modelos dos conservatórios que surgiram no fim do século XVI e início do século XVII, em Nápoles e em Veneza. O projeto inicial contava com dezoito professores para dezasseis disciplinas, onde os docentes seriam ainda os antigos professores do Seminário da Patriarcal. No entanto, esta instituição não estaria a progredir da forma esperada. Por

questões económicas, ao fim de algum tempo, são reduzidas as disciplinas para seis, cada uma com um docente. Assim, por decreto real de D. Maria II, a 15 de novembro de 1836, é concebido o Conservatório Geral de Arte Dramática (CGAD) criado pelo dramaturgo Almeida Garrett ⁴. Esta nova instituição instala-se no antigo Convento dos Caetanos, em tempos ocupado por ordens religiosas, e passa a englobar três escolas distintas numa só instituição: a escola de música, cujo diretor continuaria a ser o pianista João Bomtempo, uma escola de teatro e declamação e, ainda, uma escola de mímica e dança. A escola de música inicia o seu funcionamento em primeiro lugar, a janeiro de 1837 e, só depois, em 1839, abre portas a vertente dramática. Os primeiros tempos desta instituição demonstraram-se conturbados, quer a nível monetário quer a nível burocrático, devido ao desinteresse do Ministério do Reino. Na tentativa de resolução dos dilemas referidos, em 1840, Bomtempo solicita proteção régia a D. Maria II que acaba por nomear D. Fernando ⁵, seu marido, presidente honorário do Conservatório. É neste mesmo ano, no dia 20 de julho, que esta instituição se passa a chamar de Conservatório Real de Lisboa, sendo, quase um ano depois, promulgados os seus estatutos.

Apesar da proteção régia, a situação financeira do Conservatório não melhora, devido aos estatutos rigorosos que fora apresentando, como também à falta de apoio monetário da tutela, a Corte Portuguesa. Assim, em 1841, foi criada a Academia do Conservatório. No sentido de ultrapassar as dificuldades económicas, abriu-se a possibilidade de entrada a diversos sócios que começam a pagar quotas, com o objetivo de colmatar as dificuldades económicas, destacando-se alguns elementos de renome a nível científico e artístico, como Rossini, Donizetti, Mercadante, Auber, Mayerbeer, entre outros. Contudo, não foi um método eficaz para ultrapassar as dificuldades, uma vez que estas entidades apenas procuravam destaque social, ao invés de auxiliar a instituição da qual passaram a ser associados.

Ligados a esta instituição estiveram várias entidades e, entre alguns dos seus diretores, no século XIX contam-se:

⁴ (1799 – 1854) Poeta, prosador e dramaturgo português. Impulsionador do teatro em Portugal e da edificação do Teatro D. Maria II.

⁵ (1816 – 1885) Cognominado “O Rei Artista”. Segundo marido de D. Maria II e Príncipe Consorte entre 1836 e 1837, enquanto Rei de Portugal e dos Algarves por direito da sua esposa. Presidente honorário do Conservatório Real de Lisboa, nomeado por D. Maria II, sua esposa.

o melómano Conde de Farrobo (entre 1848-1869), Duarte de Sá (entre 1870-1878), os dramaturgos Luís Augusto Palmeirim (entre 1878-1898) e Eduardo Schwalbach Lucci (entre 1895-1917). Quanto aos subdiretores da Escola de Música, propriamente dita, citam-se, entre outros, Francisco Xavier Migone (que sucedeu a Bomtempo), Francisco Baía e Augusto Machado (Borges, 2017).

Apesar dos vários esforços, da proteção régia e da integração de associados, esta instituição continuava a apresentar escassez de recursos. Estando o Conservatório inserido num antigo convento e, mesmo depois de realizadas diversas obras, esta escola, onde a apresentação ao público é essencial, não possuía uma sala de concertos adequada às várias audições públicas anuais existentes. Inicialmente, eram escolhidos lugares externos à instituição, mas, a partir de 1892, o Conservatório Real de Lisboa passa a dispor de um salão nobre onde se poderiam executar as apresentações públicas. As obras para este salão foram iniciadas com Luís Augusto Palmeirim, ficando as pinturas do teto e medalhões, com retratos de diversos compositores, ao encargo do pintor Malha e, as demais decorações, estiveram ao encargo de Eugénio Cotrim.

É na passagem do século XIX para o século XX que ocorrem reformas importantes (Gomes, 2002, p.61). Em 1869, extingue-se, do Conservatório Real de Lisboa, a Escola de Dança, através do Decreto de 29 de dezembro⁶, com o objetivo de diminuir a despesa pública. Em 1901, acontece uma reforma dentro do próprio conservatório. Germinada por Augusto Machado, esta mudança faz com que este subdiretor eleve a escola nos caminhos da modernidade, atualizando os planos de estudos da mesma, assim como os repertórios dos diferentes instrumentos, contando com um plano de estudos atual e coeso. É neste contexto

⁶ 20 Preâmbulo do Decreto de 29 de dezembro de 1869: “A legislação especial, pela qual se rege a inspecção geral dos theatros e o conservatório real de Lisboa carece de reformação, que, satisfazendo quanto é permitido os fins d'aquellas instituições, concorra para diminuir a despeza que sobrecarrega o orçamento do estado. Seria grave erro abandonar completamente á industria particular o ensino da arte dramatica e da música (...) É por isso que as duas escolas, a da arte dramatica e a da musica, não podem nem devem deixar de subsistir. (...) A escola de musica não só se tem mantido em um estado florescente, mas de anno para anno vae crescendo a sua frequencia a ponto de nalgumas aulas já ser impossivel a um só professor leccionar todos os alumnos; e outras ha que, alem de dois professores, carecem de um ajudante, taes são no actual anno lectivo as aulas de rudimentos, de canto e de piano, que contam 253 alumnos. (...) A escola de dança, cujas cadeiras estão vagas, é supprimida; (...)”.

que o foco da formação se altera e, com o Decreto de 24 de outubro de 1901, há uma diferenciação entre o ensino dos músicos profissionais e a formação dos músicos enquanto artistas. Segundo este decreto (1901),

A Arte é, como a terra, prodiga para quem a cultiva, mas, como a terra também, merece cuidados especiais para que os frutos sejam opimos. (...) É necessário que a educação musical do Conservatório corresponda a uma educação de espírito. (...) A arte musical não pode ser uma profissão; tocar bem um instrumento ou escrever corretamente uma cantata ou fuga, não é bastante para ser músico, para ser artista (Decreto de 24 outubro de 1901).

É em 1910, após a Implantação da República Portuguesa, que esta escola se passa a intitular de Conservatório Nacional de Música (CNM).

Em 1919, o pianista Viana da Motta, diretor do CNM, e o musicólogo Luís de Freitas Branco (1890 – 1955), subdiretor da área de música do CNM, atualizam o plano de estudos do ensino da música em Portugal. Como mudanças fulcrais temos:

a inclusão de disciplinas de Cultura Geral (História, Geografia, Línguas e Literaturas francesa e portuguesa); a criação da Classe de Ciências Musicais, dividida em História da Música, Acústica e Estética Musical; a introdução de uma nova disciplina de Leitura de Partituras; a adoção exclusiva do Solfejo entoado ao invés do “rezado”; o desenvolvimento do Curso de Composição e a criação das disciplinas de Instrumentação e Regência. Foi um dos períodos áureos da Escola de Música, que aumentou substancialmente a sua população escolar nessa época (Borges, 2017).

Alguns anos depois, devido a constrangimentos económicos, o programa é reformulado, existindo assim um retrocesso no plano de estudos do ensino da música, como também no processo evolutivo até aqui construído, saindo do plano de estudos disciplinas como a Estética Musical e a Leitura de Partituras. A afluência de discentes teve também um evidente decréscimo, voltando a subir apenas na década subsequente.

Em 1938, o Maestro e compositor Ivo Cruz, Diretor do Conservatório Nacional na época, em conjunto com Lúcio Mendes, o subdiretor da Escola de Música da mesma instituição, levaram a cabo uma nova reforma no ensino, com o objetivo de o igualar aos conservatórios europeus. No ano de 1946, ocorreu aquela que foi considerada, para muitos, a maior renovação e concretização a nível estrutural. Lideradas pelo Engenheiro Duarte Pacheco, foram realizadas obras de remodelação e modernização do edifício, onde se destaca a restauração e renovação do salão nobre, a renovação da biblioteca e a restauração de algumas salas que permitiram criar o Museu Instrumental (Nunes, 2018, p.6).

Nas décadas seguintes, destacam-se as atividades realizadas pelo corpo docente e discente da escola, como Recitais da Nova Geração e concertos de Intercâmbio Musical. No plano de cursos existentes foi também introduzido o estudo de instrumentos antigos, como o cravo, clavicórdio e viola da gamba, viola d'amore e, ainda, o estudo da guitarra hispânica.

Em 1971, foi nomeada, pelo Ministério da Educação, uma Comissão Orientadora para a reforma do Conservatório Nacional, que tinha como finalidade a reestruturação e reforma do ensino. Assim, um ano depois, surge um novo plano de estudos provisório. É, no entanto, uma “experiência pedagógica, uma reformulação do antigo plano que vigorava até à data” (Nunes, 2018, p.7). Este novo plano de estudos reunia mudanças onde constava “o aumento dos anos de estudo, atualização dos repertórios e a introdução de novos cursos de espécies instrumentais que ainda não faziam parte da oferta formativa da Escola de Música – Alaúde e Flauta de Bisel” (Nunes, 2018, p.7). Esta autora enfatiza que a viragem na história do Conservatório Nacional aconteceu em 1986. Pelo Decreto-Lei nº 310/83,

é dissolvida a estrutura quadripartida do Conservatório Nacional de Lisboa, surgindo, em sua substituição, várias Escolas Autónomas. Toda a aprendizagem artística e geral passou a ser integrante de uma estrutura comum alargada e mais global, na qual os níveis de ensino se organizam em graus secundários ligados a escolas de formação geral e os de nível superior ligados a Universidades ou Institutos Politécnicos (Nunes, 2018, p.7).

Como referido anteriormente, outra grande alteração está relacionada com as escolas de dança e música, quer na sua vertente de iniciação, quer na vertente de nível mais avançado.

Assim, houve a necessidade de diferenciar os dois níveis de ensino, o geral e o superior, sendo que, na vertente formativa geral, contamos com as Escolas de Música e de Dança de Lisboa, e, num grau mais avançado, com as Escolas Superiores de Música e de Dança de Lisboa, criadas na época. Por sua vez, a Escola de Teatro deu origem à Escola Superior de Teatro e Cinema de Lisboa (Borges, 2017). Posto isto, foi criada a Escola de Música do Conservatório Nacional (EMCN), onde se leciona o ensino básico e secundário.

Em 2002 e 2003, com o apoio das respetivas autarquias, começaram a lecionar os polos da EMCN em Sacavém e na Amadora.

Em 2008, por iniciativa do presidente da Comissão Diretiva da EMCN, Professor António Wagner Dinis, iniciou-se, com origem nesta Escola, o projeto Orquestra Geração, coordenado, na dimensão administrativa e pedagógica, pela EMCN. A iniciativa conta com a colaboração de maestros e pedagogos do Sistema Nacional das orquestras Juvenis e Infantis da Venezuela. O principal intuito desta iniciativa tem como sustento principal levar a música a bairros desfavorecidos e problemáticos. É, sobretudo, um projeto de inclusão e de acolhimento de crianças e jovens em situação social, familiar e de habitação desfavorável.

Após décadas de comissões diretivas na EMCN, é no ano letivo de 2009/2010 que volta a existir uma nova diretora eleita, a Professor Ana Mafalda Correia Pernão.

No ano de 2017, a EMCN alterou o seu nome, passando a designar-se Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN). A EAMCN conta com o título de Primeira Escola de Música Pública do País e é, na data de hoje, 2024, dirigida por Lilian Kopke, diretora, e Jorge Sá Machado, Subdiretor. A missão desta instituição é “qualificar os alunos através de uma sólida formação nas suas múltiplas vertentes, humanística, científica, histórica, ética, ecológica, estética, artística e musical, capacitando-os para uma opção profissional como músicos” (Site oficial da Instituição – Separador Instituição/ Apresentação, s.d.). Esteve instalada no Edifício dos Caetanos até ao verão de 2018, contribuindo sempre para o ensino musical do país e do Bairro Alto, bairro onde se encontra, assim como para a valorização musical e cultural dos mesmos. Por agora, encontra-se temporariamente nas instalações da Escola Secundária Marquês de Pombal até nova requalificação do Edifício de origem que não pretendem alienar.

1.2 Instalações e equipamentos

A luta pela requalificação do antigo Convento dos Caetanos – “Casa Mãe” da EAMCN – tem sido, nos últimos anos, uma constante, devido à falta de condições das salas de aula e do Salão Nobre, onde se realizavam concertos e audições. Por isso, a Câmara Municipal de Lisboa determinou a execução de obras de consolidação e reparação no edifício, concluindo que

não estão reunidas as condições mínimas de salubridade e segurança para a presença de pessoas e bens, até que sejam realizadas as obras preconizadas no presente auto. Deverão ainda ser tomadas as medidas necessárias e convenientes por forma a garantir a segurança de pessoas e bens na via pública, face ao risco de queda de elementos construtivos do imóvel (Coelho, 2015).

Na edição de 6 de junho de 2018, o Jornal “O Público” noticiava que o Ministério da Educação, daria início ao lançamento do concurso público internacional para a reabilitação das escolas artísticas de Música e de Dança do Conservatório Nacional nesse mesmo mês, num investimento superior a 9 (nove) milhões de euros. Nesta conformidade, ainda seguindo a mesma notícia, desde o ano letivo 2018/2019 e até à conclusão das obras, a Escola Artística de Música do Conservatório Nacional fica agora sediada nas instalações da Escola Secundária Marquês de Pombal, em Lisboa (Martins, 2020, p.12).

Assim, com a experiência no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, e na troca de impressões com os docentes da classe de saxofone e pianista acompanhador, a mestrandia conseguiu perceber que o edifício primordial seria sempre a primeira opção, assim que concluídas as obras necessárias para uma segurança de todas as pessoas e bens. Os mesmos docentes referem que a Escola Secundária Marquês de Pombal é uma boa opção, mas apenas temporária e não a longo prazo, uma vez que não existe uma sala apropriada para as diversas audições existentes e onde a maioria das salas tem um tamanho reduzido. Contudo, tem sido possível realizar as audições em locais de renome como o Centro Cultural de Belém, MAAT, Museu dos Coches, Museu da Música, Museu da Marinha, Palácio da Ajuda, Museu do Azulejo, entre outros. A presença dos alunos nestas salas de arte oferece aos discentes a

capacidade de adaptação a diferentes tipos de palcos e a situações distintas de som e acústica, assim como a aptidão para se adaptar a diferentes públicos. As salas existentes onde são lecionadas as aulas de instrumento também não serão as mais indicadas a nível de dimensões e acústica e, por isso, foi necessário um grande esforço de toda a equipa docente e de todos os auxiliares e alunos, para uma boa adaptação às novas instalações e à comunidade escolar já existente.

1.3 Missão e Oferta formativa

Segundo o Projeto Educativo de Escola (PEE) – EAMCN (2023),

é missão da EAMCN qualificar os alunos através de uma sólida formação nas suas múltiplas vertentes, humanística, científica, histórica, ética, ecológica, estética, artística e musical, capacitando-os para uma opção profissional como músicos, sendo que no cumprimento dessa sua Missão, a EAMCN rege-se por princípios e valores que norteiam toda a sua ação educativa.

Esta instituição promove princípios como cidadania, participação, integridade, responsabilidade, tolerância, transparência e solidariedade. Como apanágio histórico e de tradição daquela instituição defendem, ainda, valores como a excelência e exigência, curiosidade, reflexão, inovação e liberdade (site oficial da instituição - Separador Instituição/Missão, s.d.).

Têm como missão e objetivos preservar e desenvolver a tradição e a herança únicas de que a EAMCN é depositária; promover um ensino pautado pela qualidade, em todas as vertentes da formação do aluno; promover o desenvolvimento de competências musicais; motivar e mobilizar a comunidade escolar através de projetos artístico-musicais transdisciplinares e articulados; estimular e valorizar o espírito crítico, a capacidade de reflexão, a criatividade e a inovação; intervir ativamente na vida cultural e musical da cidade de Lisboa, da sua área metropolitana e do país.

Segundo o artigo 8.º do Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, o PEE é, nos devidos termos legais, um dos instrumentos essenciais à constituição e ao exercício da autonomia das

escolas públicas em Portugal. Desta forma, o Projeto Educativo constitui-se num documento essencial que consagra a orientação socioeducativa da escola, no qual são explicitados os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais esta se propõe a cumprir os seus objetivos, devendo o mesmo adequar-se às características e aos recursos existentes, bem como às solicitações e aos apoios da comunidade em que a referida escola se insere (Projeto Educativo de Escola 2021/2024 – EAMCN, p. 5).

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

1. Iniciação (1.º Ciclo do Ensino Básico);
2. Básico de Música (2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico);
3. Secundário de Música, nas variantes de Instrumento, Formação Musical e de Composição;
4. Secundário de Canto;
5. Profissional de Instrumentista de Sopros e Percussão;
6. Profissional de Instrumentista de Cordas e Teclas;
7. Profissional de Instrumentista de Cordas e Teclas, variante Voz;
8. Profissional de Instrumentista de Jazz, nas variantes de Instrumento e Voz.

Com base na legislação, os cursos Básicos e Secundários de Música podem ser frequentados nos seguintes regimes (site oficial da instituição - Separador Instituição/ Oferta Educativa, s.d.):

1. Integrado: com frequência de todas as componentes do currículo na EAMCN;
2. Articulado: a frequência do curso artístico especializado é assegurada por duas escolas distintas: a escola do ensino geral que ministra as disciplinas de formação geral dos cursos artísticos especializados, em vigor no nosso país, e a EAMCN que assegura as componentes de formação artística especializada do curso básico e as componentes de formação científica e técnica artística dos cursos secundários;
3. Supletivo: a frequência do curso do ensino artístico especializado restringe-se às componentes de formação artística especializada no Curso Básico, científica e técnica artística nos Cursos Secundários.

Para além das aulas de horário normal, a EAMCN oferece várias atividades, possibilitando aos alunos uma formação completa e integral. Estas atividades são

desenvolvidas ora autonomamente, ora em parcerias, no âmbito das disciplinas curriculares, podendo contar com: masterclasses, concertos, palestras, audições, seminários, conferências, exposições, concursos e visitas de estudo. A EAMCN tem ainda estabelecidas várias parcerias com diferentes entidades e instituições, tais como: Academia de Amadores de Música; Banda da Armada; Banda Sinfónica do Exército; Banda Sinfónica da GNR; AVA Musical Editions; DGPC – Direção-Geral do Património Cultural; Câmara Municipal de Lisboa, Amadora, Loures, etc; Instituto Piaget – Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares; GMCL – Grupo de Música Contemporânea de Lisboa; IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional; entre outras.

1.4 Órgãos de gestão

De acordo com o site oficial da EAMCN, esta instituição conta com os seguintes órgãos de gestão:

1. A Direção que corresponde ao órgão de administração e gestão da EAMCN em todas as áreas e é também responsável pela coordenação pedagógica do curso profissional de acordo com o n.º 2 do artigo 8.º da portaria n.º 74 - A/2013, de 15 de fevereiro. Tem como diretora Lilian Kopke e como subdiretor Jorge Sá Machado. Conta também com três adjuntos: António Wagner Diniz, Fernando Ribeiro e Rita Maia e Silva e quatro assessores de áreas distintas: Helena Lima, Hélio Correia, Francisco Pessoa Júnior e Maurílio Araújo;
2. O Conselho Pedagógico é o órgão que assegura a coordenação e orientação da vida educativa da EAMCN, no que diz respeito aos domínios pedagógico e didático, de orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. Para além da diretora Lilian Kopke, pertencem a este conselho vários orientadores das diferentes áreas, como: sopros e percussão; teclas; cordas friccionadas; FOCCA⁷; classes de conjunto; teóricas; música de câmara, canto, línguas e acompanhamento; matemática, ciências experimentais e expressões; ciências sociais e humanas e línguas; diretores de turma dos regimes integrado, articulado e supletivo; tutores; coordenadores dos regimes de iniciação básico,

⁷ Departamento da Escola de Música do Conservatório Nacional que inclui os instrumentos de música antiga.

secundário e profissional; departamento de música e intervenção social e projeto educativo.

3. O Conselho Geral é constituído por 8 (oito) representantes de pessoal docente, onde existe um presidente - João Pereira Coutinho - por 2 (dois) não docentes, 4 (quatro) pais e encarregados de educação, 2 (dois) alunos, 2 (dois) representantes da autarquia e 3 (três) representantes da comunidade local.

1.5 Classe de saxofone

Segundo sugere Martins (2020), a classe de saxofones na EAMCN não começou por ser lecionada por professores de saxofone, mas sim, de clarinete. Segundo Homem (2009, citado em Martins, 2020, p. 16),

A disciplina de saxofone foi inicialmente lecionada na E.M.C.N. por professores de clarinete, uma vez que não existiam ainda profissionais no instrumento devidamente habilitados. Marcos Romão dos Reis Júnior foi um desses professores; admitido como professor de clarinete na E.M.C.N. em 1957, formou não só alguns dos mais importantes clarinetistas portugueses (...) como também alguns dos primeiros saxofonistas profissionais do nosso país, dos quais destaco Vítor Santos. (citado por Martins, 2020, p.16)

Martins (2020) afirma que a exigência é a palavra-chave para caraterizar a Classe de Saxofone desta Instituição. Relata ainda que esta escola tem sido uma verdadeira “rampa de lançamento” para aqueles que ali passam, no que toca ao ingresso no mundo da música, destacando-se os concursos nacionais e internacionais, assim como o ingresso nas escolas Superiores de Música nacionais e internacionais. A mestranda arrisca-se ainda a acrescentar a esta autora, além da exigência, valores como trabalho, dedicação e interajuda. Na opinião da formanda, os resultados visíveis nesta classe de saxofones devem-se sobretudo ao profissionalismo e dedicação dos professores da classe, como também à orgânica da instituição, que oferece várias possibilidades extracurriculares, como masterclasses, concursos e conferências, que visam desenvolver e consolidar os conhecimentos adquiridos na oferta curricular geral.

A formanda, durante o ano letivo de 2022/2023, participou e assistiu a cerca de 297 (duzentas e noventa e sete) horas de aulas e atividades escolares, implícitas pelo regulamento da PES, lecionadas e organizadas pelo seu professor cooperante Hélder Alves. Teve ainda oportunidade de assistir a algumas aulas da professora Rita Nunes, também professora de saxofone, com o objetivo de atentar ideias e métodos de ensino de outro docente e, ainda, com vista à observação de outros alunos com características, naturalmente, diferentes.

2. Organização da PES

A unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música (PESEVM) é a disciplina que, de certo modo, faz a ponte entre o mundo escolar e o mundo profissional. Segundo o despacho 11705/2016 em Diário da República, artigo 2º, a PES “constitui - se como uma componente integradora da formação na área educacional geral, na área de docência, na área cultural, social e ética e na área das didáticas específicas que visa o desenvolvimento pessoal e profissional do/a futuro/a docente”. É através desta disciplina que o formando tem a oportunidade de estagiar em tempo e situação real, desenvolvendo e aprimorando competências pessoais e interpessoais, técnicas e musicais. Este estágio integra o plano de Estudos do Mestrado em Ensino da Música, fazendo parte do grupo das disciplinas do semestre I, sendo a única do semestre II do 2º ano do ciclo de estudos. Conforme já relatado anteriormente, a mestranda desenvolveu esta unidade curricular na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional de Lisboa, na classe do Professor Hélder Alves, no período letivo compreendido entre os meses de outubro e julho no ano letivo de 2022/2023. Durante este tempo letivo, a mestranda deveria cumprir o número de horas estipuladas que pressupõe o cumprimento de 85 (oitenta e cinco) horas no primeiro semestre e 212 (duzentas e doze) horas no segundo semestre. Todos estes tempos letivos são divididos entre aulas lecionadas, observadas e atividades escolares.

2.1 Alunos acompanhados na PES

Durante a realização da PES a mestranda acompanhou a classe do seu orientador cooperante, o professor Hélder Alves. A sua classe é composta por 6 (seis) alunos:

1. 1 (um) aluno de iniciação;

2. 2 (dois) alunos do ensino básico - 1 (um) no 4º (quarto) grau do ensino integrado e 1 (um) no 5º (quinto) grau em regime supletivo;
3. 3 (três) a frequentar o Ensino Secundário - 2 (dois) no ensino profissional e 1 (um) no ensino integrado.

Nos pontos seguintes irá dar-se destaque a todos os alunos referidos anteriormente, identificados, para este efeito, apenas com as letras do alfabeto de “A” a “F”, principalmente para a proteção da privacidade dos mesmos. Contudo, em termos de percurso de aprendizagem, a revelação da sua identidade não teria relevância académica face ao objetivo do presente documento.

2.1.1 Caraterização dos alunos

Do ponto de vista da mestrandia, será, em seguida, apresentada uma caraterização individual de cada aluno observado durante a PES, tendo em conta as aulas assistidas, lecionadas e demais atividades observadas durante o ano letivo.

Aluno A

O aluno A tem 7 (sete) anos e frequenta o regime de iniciação, tendo iniciado os estudos de saxofone com o Professor Hélder Alves, na Academia Amadores de Música. Após um ano de estudos musicais, ingressou na EAMCN na classe do mesmo docente. Este aluno tem uma aula de 45 (quarenta e cinco) minutos à segunda-feira a partir das 16:55. Normalmente, a aula estava dividida em 2 (duas) partes: uma primeira parte destinada ao aquecimento, onde se começava por exercícios de boquilha e se finalizava com escalas. A segunda parte estava destinada aos estudos e/ou pequenas peças. As aulas iniciavam, como referido, com exercícios de boquilha para trabalhar o som, a pressão de ar, a respiração e uma emissão sonora mais consistente, assim como para corrigir alguns erros na embocadura. Posteriormente, era pedida uma escala maior ao aluno, que diferia entre as seguintes: Dó Maior, Fá Maior, Sol Maior ou Ré Maior. As escalas eram sempre executadas em *stacatto* ou *legato*. A acompanhar as escalas estavam também os respetivos arpejos com as mesmas articulações.

O aluno A toca com um soprano curvo, que, devido à sua estatura, estrutura física e idade, acabou por se revelar a melhor solução encontrada entre o docente e os encarregados de educação do mesmo.

O aluno A demonstra grande aptidão e gosto na aprendizagem do saxofone e, apesar de apresentar, por vezes, alguma falta de concentração, podendo ser associada à sua idade, foi um aluno bastante aplicado tanto no estudo de casa como dentro da sala de aula. Revela também ter uma boa estrutura familiar que o incentiva e acompanha de perto no estudo da música e do saxofone, o que se torna, principalmente nesta idade, um dado preponderante para um bom resultado escolar. O aluno revela algumas facilidades a nível técnico, como já referido, contudo, existem algumas questões posturais a corrigir, que tendem a ser recorrentes durante as aulas, nomeadamente, a tendência para tocar com a correia demasiado para baixo ou com a mão esquerda demasiado para cima. Tanto a mestranda como o orientador cooperante estiveram atentos a estes pontos, no intuito de ajudar e incentivar o aluno na sua evolução, tentando evitar o cansaço muscular excessivo ou lesões musculares resultantes de uma má postura.

O aluno A começou a trabalhar o método de estudos *Learn as you Play Saxophone*, de Peter Wastall, logo nas primeiras aulas do primeiro período, tendo evoluído rapidamente. Foi-lhe entregue também um livro de pequenas peças com acompanhamento de piano - *Ploum ploum: mès premières mélodies for saxophone et piano*, de Sophia Berthommé. O aluno demonstrou grande interesse neste livro de pequenas melodias, levando algumas delas às audições de classe durante ou no fim do período letivo de aulas. Apresentou também alguma facilidade na junção com o acompanhamento de piano.

A mestranda considera o aluno A um discente aplicado, sociável, com vontade de aprender e com capacidades para a progressão dos estudos da música e do saxofone.

O material didático trabalhado por este aluno encontra-se, dividido pelos vários períodos, na tabela que se segue.

Tabela 1

Material didático utilizado pelo aluno A ao longo do ano letivo

Material didático utilizado pelo aluno A		
1º Período	2º Período	3º Período
Métodos <ul style="list-style-type: none">• <i>Learn as you play saxophone</i>, P. Wastall Peças <ul style="list-style-type: none">• <i>Ploum ploum: mes premières mélodies pour saxophone sib ou mib et piano</i>, Sophie Berthommé	Métodos <ul style="list-style-type: none">• <i>Learn as you play saxophone</i>, P. Wastall Peças <ul style="list-style-type: none">• <i>Ploum ploum: mes premières mélodies pour saxophone sib ou mib et piano</i>, Sophie Berthommé	Métodos <ul style="list-style-type: none">• <i>Learn as you play saxophone</i>, P. Wastall Peças <ul style="list-style-type: none">• <i>Ploum ploum: mes premières mélodies pour saxophone sib ou mib et piano</i>, Sophie Berthommé

Nota. Elaboração da autora.

Aluno B

O aluno B tem 13 (treze) anos e está no 4º (quarto) grau do regime integrado da EAMCN. Começou os seus estudos de saxofone com o Professor Hélder Alves na Academia Amadores de Música de Lisboa, onde fez 2 (dois) anos de iniciação e, posteriormente, ingressou na classe de saxofones do mesmo professor, na Escola de Música do Conservatório Nacional de Lisboa, no 1º (primeiro) grau. Este aluno tinha uma aula de 75 (setenta e cinco) minutos à segunda-feira com começo às 14:15.

Normalmente, a aula era dividida em 3 (três) partes: a primeira dedicada ao aquecimento com escalas, a segunda aos estudos e a terceira às peças. As escalas podiam ir até 5 alterações, podiam ser maiores ou menores, com bemóis ou sustenidos e eram realizadas com vários tipos de articulações, e em intervalos de terceiras e terceiras dobradas. Os arpejos também eram realizados com diferentes articulações e nas diferentes inversões. Seguidamente, era pedido o arpejo de 7ª (sétima) da dominante, com inversões, e a escala cromática com articulações distintas. Posteriormente, abordavam-se os livros de estudos atribuídos e, seguidamente, trabalhavam-se as obras musicais referentes a cada período escolar.

O aluno vem de uma família onde o ensino musical é importante e onde existe grande acompanhamento parental no mesmo, o que torna todo o percurso mais fácil, intuitivo e proveitoso. Houve sempre um grande interesse da encarregada de educação do aluno B, principalmente no que toca ao estudo e ao decorrer das aulas, pelo que a mesma procurava várias vezes entrar em contacto com o professor Hélder Alves de forma a manter-se ocorrente do percurso do seu educando. Contudo, apesar deste convívio com a música dentro e fora da sala de aula e a notável musicalidade natural do discente, por vezes, este demonstrava alguma falta de estudo, associada a momentos de menor motivação e, também, por ele referenciado, por alguma falta de organização em relação ao estudo e à carga horária do seu plano de estudos. Contudo, o desempenho nas aulas foi positivo, assim como a sua evolução no saxofone, tanto a nível sonoro como técnico.

Na opinião da mestrandia, este é um aluno com bastantes capacidades para seguir os estudos musicais, principalmente se mantiver o foco do final do ano letivo, assim como o ritmo e método de estudo. É um aluno empenhado e humilde, contudo, precisa de melhorar a disposição e a energia com que encara as aulas de saxofone. Considera, ainda, que o repertório pelo professor cooperante escolhido foi aliciante e desafiador, sendo que o aluno cumpriu o desafio, demonstrando que tinha as competências necessárias para a exigência do repertório. Ainda na ótica da mestrandia, era um aluno que não era beneficiado pelo material que usava, uma vez que o saxofone não era o mais indicado para as necessidades momentâneas do aluno, como também não estaria no melhor estado de conservação. Contudo, com a ajuda do professor cooperante, alterando a boquilha e trocando, por vezes, as tradicionais palhetas de cana pelas sintéticas, o discente acabou por ter uma boa evolução sonora.

É um aluno assíduo e responsável que participou várias vezes em concursos sugeridos pelo docente, assim como, em todas as atividades extracurriculares relevantes ao seu percurso.

O material didático trabalhado por este aluno encontra-se, dividido pelos vários períodos, na tabela que se segue.

Tabela 2

Material didático utilizado pelo aluno B ao longo do ano letivo

Material didático utilizado pelo aluno B		
1º Período	2º Período	3º Período
<p>Métodos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>50 études faciles et Progressives</i> (Vol. 2) – G. Lacour • <i>35 études techniques</i> – R. Decouais <p>Peças</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Histoires</i>, J. Ibert 	<p>Métodos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>50 études faciles et Progressives</i> (Vol. 2) – G. Lacour • <i>35 études techniques</i> – R. Decouais <p>Peças</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Histoires</i>, J. Ibert • <i>Suite Hellenique</i>, P. Iturralde 	<p>Métodos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>50 études faciles et Progressives</i> (Vol. 2) – G. Lacour • <i>35 études techniques</i> – R. Decouais <p>Peças</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Suite Hellenique</i>, P. Iturralde • <i>Chanson et Passepied</i>, J. Rueff

Nota. Elaboração da autora.

Aluno C

O aluno C tem 14 (catorze) anos e frequenta o 5º (quinto) grau do regime supletivo. É um aluno que iniciou os seus estudos musicais na EAMCN. Começou na iniciação com o estudo de violino, mas, na transição da iniciação para o 1º (primeiro) grau, terá sido colocado em saxofone na classe do Professor Hélder Alves, pela falta de vagas na classe de violino.

As aulas foram, à semelhança do aluno anterior, conduzidas segundo uma estrutura tripartida que consistia numa primeira parte de aquecimento com escalas e trabalho de som, uma segunda que se debruçava nos livros de estudos e uma terceira e última parte onde era trabalhada a peça.

Este foi sempre um aluno com algumas dificuldades, principalmente ao nível do som e da embocadura. Para além do uso de aparelho ortodôntico, que poderia não facilitar a técnica, o aluno tinha a tendência a ter uma embocadura torta, assim como a atacar as notas com a garganta e a colocar a língua por cima da palheta. Para além destes problemas, o aluno

apresentava ainda falta de estudo diário em casa e algumas dificuldades rítmicas e de pulsação. Para tentar minorar essas dificuldades, o professor tentava sempre incentivar o aluno ao estudo regular e com metrônomo, em frente ao espelho, em casa e durante a semana. Antes da realização dos estudos com saxofone, o aluno entoava os mesmos apenas com ritmo, depois com ritmo e nome de notas e, por fim, introduzia o saxofone. Contudo, o obstáculo mais alarmante era, sem dúvida, a articulação das notas com a língua por cima da palheta e a falta de pressão de ar. Para a resolução desta dificuldade, a mestrande e o orientador cooperante foram tentando várias técnicas, como por exemplo: pronunciar a sílaba *TU*,⁸ várias vezes, devagar, para que o aluno entendesse em que lugar se devia encontrar a língua na boca quando tocava. Seguidamente, este realizava o mesmo exercício com boquilha e depois com tudel. O espelho foi um objeto fulcral nestes exercícios para que o aluno tivesse uma melhor percepção da ação a executar. Realizou-se, ainda, o exercício da folha de papel segura na parede através da pressão correta e contínua do ar. Embora os problemas parecessem amenizados naquela aula, não ficavam resolvidos, uma vez que o aluno voltava sempre com a mesma questão semana após semana.

Apesar da complexidade observada no processo de ensino – aprendizagem do saxofone, é um aluno bastante humilde e com gosto pela música, contudo, com algumas dificuldades para o instrumento. É um discente que necessita de muito trabalho, empenho, estudo e dedicação para que possa progredir no saxofone. Trata-se de um aluno assíduo e que, apesar da exigência, participava sempre nas atividades extracurriculares como, por exemplo, *masterclasses*. Devido às dificuldades existentes, o aluno, por opção pessoal e, apesar da frequência nas aulas até ao final do ano letivo, decidiu não realizar o exame de 5º (quinto) grau do regime supletivo em que se encontrava.

Devido às dificuldades descritas anteriormente e apresentadas durante o ano letivo, o aluno apenas conseguiu ver uma peça durante todo o ano, assim como não evoluiu de forma significativa nos livros de estudos.

O material didático trabalhado por este aluno encontra-se, dividido pelos vários períodos, na tabela que se segue.

⁸ Vocábulo que o instrumentista pode utilizar aquando articula uma nota no saxofone, influenciando a forma como a língua se movimenta e toca na palheta e, conseqüentemente, produz som.

Tabela 3

Material didático utilizado pelo aluno C ao longo do ano letivo

Material didático utilizado pelo aluno C		
1º Período	2º Período	3º Período
<p>Métodos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>50 études faciles et progressives</i> (vol. 2) - G. Lacour <p>Peças</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Petite Suite Latine</i> - J. Naulais 	<p>Métodos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>50 études faciles et progressives</i> (vol. 2) – G. Lacour • <i>Exercises Mecaniques</i> (vol. 1) - J. M. Londeix • <i>Vingt- Quatre études faciles</i> – M. Mule <p>Peças</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Petite Suite Latine</i> - J. Naulais 	<p>Métodos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>50 études faciles et progressives</i> (2º vol.) – G. Lacour • <i>Exercises Mecaniques</i> (vol. 1) - J. M. Londeix • <i>Vingt- Quatre études faciles</i> – M. Mule <p>Peças</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Petite Suite Latine</i> - J. Naulais

Nota. Elaboração da autora.

Aluno D

O aluno D tem 15 anos e frequenta o 1º (primeiro) ano do Curso Profissional de Instrumentistas de Sopros e Percussão (CPISP). Iniciou os seus estudos musicais na Filarmónica de Reguengos de Monsaraz e, posteriormente, ingressou no Conservatório Regional do Alto Alentejo na classe de saxofone. Em 2022, ingressou na classe de saxofones do professor Hélder Alves na EAMCN. Estando a frequentar o CPISP, o aluno tem aulas 2 (duas) vezes por semana: a 1º (primeira) de 45 (quarenta e cinco) minutos, na segunda-feira, com início às 17:40 e a 2ª (segunda), na quinta - feira, de 90 (noventa) minutos com começo às 16:55.

As aulas técnicas, de noventa minutos, estavam divididas em 2 (duas) partes: a primeira direcionada para o aquecimento e postura corporal e a segunda para a leitura dos estudos. As escalas trabalhadas em aula eram escolhidas de uma semana para a outra, com o objetivo de oferecer ao discente o tempo necessário para as trabalhar, uma vez que demonstrava

múltiplas dificuldades. Eram executadas escalas maiores e menores, com diferentes tipos de articulações e intervalos de terceiras, assim como os respetivos arpejos, escala cromática e arpejo de 7ª (sétima) da dominante. As aulas de 90 (noventa) minutos eram direcionadas para um trabalho mais técnico, debruçando-se nas escalas e nos livros de estudos, trabalhando aspetos como: a articulação, a técnica, a pressão e condução de ar. É de apontar que, apesar de frequentar o primeiro ano do CPISP, o aluno demonstrava várias dificuldades de caráter técnico, postural e sonoro, pelo que a escolha de todos os exercícios e livros de estudos foram bastante refletidos pelo professor cooperante, de modo a conseguir uma evolução consistente do aluno, mas sempre com o intuito de o incentivar e ajudar a ultrapassar os obstáculos existentes. As aulas de 45 (quarenta e cinco) minutos estavam divididas em 2 (duas) partes, sendo a primeira um aquecimento simples e pouco demorado com uma escala à escolha. A segunda parte destinava-se ao trabalho e leitura das obras musicais escolhidas.

Apesar de ser um aluno bastante assíduo e afirmar que o objetivo dele seria seguir os estudos superiores de música, o educando demonstrava pouca organização e cuidado com o material, assim como desleixo no estudo diário e semanal. Manifestava ainda algumas dificuldades de socialização e, principalmente, apresentava uma notória falta de bases musicais consistentes. Era notório que o estudo não era realizado da forma mais eficiente possível e, também, que não colocava em prática os conselhos do professor Hélder Alves, tais como, tocar em frente a um espelho, de modo a corrigir a embocadura e a postura, o uso de metrónomo para amenizar dificuldades rítmicas e de pulsação e, ainda, o estudo diário imprescindível ao melhoramento do som e da técnica. Perante as dificuldades semanais em aula, o aluno D chegou a admitir, durante a aula, que não tinha estudado saxofone durante aquela semana. Era evidente a desorganização e confusão no aluno D, principalmente devido às mudanças drásticas que se sucederam na sua rotina diária, como começar a viver sozinho, numa nova cidade, para que conseguisse estudar na EAMCN e ingressar no CPISP. No primeiro período, devido às dificuldades técnicas demonstradas pelo aluno, o professor cooperante decidiu entregar livros de estudos correspondentes a graus de dificuldade inferior, como, por exemplo, os *23 mini puzzles*, de H. Prati, com o objetivo de colmatar e corrigir alguns hábitos errados na técnica do saxofone, quase como se voltasse ao início do estudo do mesmo. Assim, a perceção da produção sonora enquanto tocava, uma vez que a dificuldade técnica diminuía, seria também facilitada. Contudo, no 3º (terceiro) período, apesar das

dificuldades técnicas que não ficaram completamente resolvidas, o professor cooperante decidiu que o aluno deveria voltar aos estudos correspondentes ao seu grau, como por exemplo os *18 études d'après Berbiguier*, de Marcel Mule. Para tentar colmatar algumas dificuldades de produção e qualidade sonora, com a supervisão do professor cooperante, foram alteradas as tradicionais palhetas de cana para as sintéticas, assim como experimentadas várias boquilhas e abraçadeiras de forma a tentar atingir os melhores resultados possíveis. O aluno também experimentou vários saxofones com vista à aquisição de um modelo melhor para o próximo ano letivo.

Ao longo do ano letivo, o aluno melhorou e demonstrou-se mais esforçado e focado, contudo, com dificuldades em atingir o nível esperado e necessário para a frequência do 1º (primeiro) ano do curso profissional de saxofone. Durante este período letivo, o discente demonstrou-se várias vezes desmotivado, existindo aulas onde foi visível essa falta de motivação intrínseca do discente. Mostrou-se várias vezes desconcentrado, apático, desinteressado e indiferente ao que o professor cooperante e a mestrandia iam referindo durante as aulas. Contudo, pelo contrário, existiram aulas em que o aluno demonstrava alguma motivação, foco e estudo diário.

Concluindo, foi um aluno que chegou com várias dificuldades, mas, apesar de ter evoluído bastante, de acordo com a opinião do professor cooperante e da mestrandia, ainda não se encontrava no nível desejado para o CPISP no final do ano letivo. Contudo, apesar de atribulado, terminou o ano com uma maior motivação intrínseca e foco no saxofone e nos estudos. Foi um aluno que participou sempre nas atividades escolares, como *masterclasses* de saxofone e orquestra, desafiando-se a si mesmo. Foi sempre um aluno educado, assíduo e pontual. É de realçar que durante o ano letivo melhorou significativamente a sua socialização entre os colegas e os docentes.

O material didático trabalhado por este aluno encontra-se, dividido pelos vários períodos, na tabela que se segue.

Tabela 4

Material didático utilizado pelo aluno D ao longo do ano letivo

Material didático utilizado pelo aluno D		
1º Período	2º Período	3º Período
Métodos <ul style="list-style-type: none">• <i>24 Petite Études Melodiques</i> - G. Senon• <i>Exercises Mecaniques</i> (vol. 1) - J. M. Londeix• <i>Vingt- Quatre études faciles</i> – M. Mule• <i>23 Mini-Puzzles</i> – H. Prati Peças <ul style="list-style-type: none">• <i>Solo de concert, op. 74</i> - J. B. Singelée	Métodos <ul style="list-style-type: none">• <i>50 études faciles et Progressives</i> (vol. 1/2) - G. Lacour• <i>23 Mini-Puzzles</i> - H. Prati• <i>Exercises Mecaniques</i> (vol. 1) - J. M. Londeix Peças <ul style="list-style-type: none">• <i>Suite</i> - P. Bonneau	Métodos <ul style="list-style-type: none">• <i>18 études d'après Berbiguier</i> - M. Mule• <i>25 Daily exercises for saxophone</i> - H. Klosé• <i>Exercises Mecaniques</i> (vol. 1) - J. M. Londeix Peças <ul style="list-style-type: none">• <i>Cantiléne et Dance</i> - D. Joly

Nota. Elaboração da autora

Aluna E

A aluna E tem 17 anos e frequenta o 8º grau do regime integrado. Esta aluna iniciou os estudos musicais no Conservatório Regional do Alto Alentejo com 10 (dez) anos e ingressou na EAMCN no ano letivo de 2020/2021, na classe do professor Hélder Alves. Esta aluna tinha 2 (duas) aulas semanais, uma de 45 (quarenta e cinco) minutos à segunda-feira, às 18:40, e outra de 90 (noventa) minutos, à quinta-feira a partir das 15:15.

Por norma, nas aulas de segunda-feira a aluna apresentava as peças e, nas aulas de quinta-feira, demonstrava escalas e estudos. Esta estrutura de divisão das aulas era ajustada e reajustada de acordo com as necessidades mais momentâneas da aluna, como a preparação de material para concursos, provas de ingresso no ensino superior, *masterclasses* ou audições internas.

A evolução da aluna E foi bastante clara ao longo do ano letivo. O primeiro ponto a constatar está diretamente ligado ao aumento progressivo da confiança da mesma, que subiu

tanto em contexto de aula, como em contexto de provas e audições. Para este aumento de confiança, para além do incentivo do professor cooperante, ajudou o grande progresso sonoro, conseguido essencialmente pela troca do material com que a aluna E tocava. O seu som deixou, então, de ser tão nasalado e com pouca projeção, soando agora mais brilhante e com uma maior projeção. Foi uma aluna dedicada, contudo, com alguns momentos menos bons, devido a uma lesão física que a obrigou a faltar a várias aulas e a diminuir o tempo e foco de estudo. Por este motivo, a aluna acabou por desmotivar um pouco e os resultados nem sempre foram os esperados. Contudo, com o passar do tempo, a situação melhora e a discente consegue encontrar o seu foco, principalmente quando experimentou o saxofone soprano para o qual demonstrava uma grande aptidão. Mostrava, cada vez mais, uma evolução enquanto intérprete, assim como confiança enquanto pessoa e saxofonista. Nesta mudança de atitude e de postura, as aulas de música de câmara, onde tocava saxofone soprano, detiveram também uma importância preponderante. O facto de ter de assumir um papel de algum destaque perante um grupo, ajudou a aluna a ficar mais confiante, desinibida e a ganhar outro tipo de desenvoltura e desembaraço no que toca a liderar um grupo, definindo e acreditando nas suas próprias ideias musicais.

A aluna E foi uma aluna dedicada, atenta, esforçada e pontual. Realizou várias provas de acesso ao ensino superior tendo ingressado no Curso de Música, no ramo de interpretação/saxofone, na Universidade de Évora, progredindo assim os seus estudos musicais pelos próximos anos letivos.

O material didático trabalhado por esta aluna encontra-se, dividido pelos vários períodos, na tabela que se segue.

Tabela 5

Material didático utilizado pela aluna E ao longo do ano letivo

Material didático utilizado pelo aluno E		
1º Período	2º Período	3º Período
<p>Métodos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Quarante - huit études</i> - Ferling • <i>18 études d'après</i> Berbiguier - M. Mule • <i>25 Daily Exercises for saxophone</i> - H. Klosé • <i>24 Petite Études Melodiques</i> - G. Senon <p>Peças</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Concerto</i> - A. Glazounov • <i>Caprice en forme de valse</i> - P. Bonneau 	<p>Métodos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Quarante - huit études</i> - Ferling • <i>18 études d'après</i> Berbiguier - M. Mule • <i>25 Daily Exercises for saxophone</i> - H. Klosé • <i>24 Petite Études Melodiques</i> - G. Senon <p>Peças</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Tableaux du Provence</i> - P. Maurice • <i>Suite</i> - Giofranco Gioia • <i>Concerto</i> - A. Glazounov 	<p>Métodos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Quarante - huit études</i> - Ferling • <i>18 études d'après</i> Berbiguier - M. Mule <p>Peças</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Suite</i> - Giofranco Gioia • <i>Concerto</i> - A. Glazounov • <i>Divertimento</i> - Boutry • <i>Improvisação III</i> - Ryo Noda

Nota. Elaboração da autora.

Aluno F

O aluno F tem 17 (dezassete) anos e encontra-se no último ano do CPISP. Iniciou os seus estudos musicais com o professor Hélder Alves na EAMCN, no 1º (primeiro) grau. Teve aulas de saxofone duas vezes por semana. A primeira à segunda-feira, de 45 (quarenta e cinco) minutos com início às 13:30 e, à quinta-feira, de 90 (noventa) minutos, à mesma hora. Normalmente, a aula de segunda-feira era dividida em estudos e peças e a de quinta-feira em escalas e estudos. Porém, por vezes esta estrutura era alterada de acordo com as necessidades letivas do aluno, como provas de ingresso ao ensino superior, concursos, provas internas ou *masterclasses*.

Por ter sido sempre aluno do professor Hélder, era notório um ritmo de trabalho bastante definido, consistente e regular, assim como uma boa relação entre ambos, o que ajudava visivelmente no seu desempenho escolar.

Sempre com a relembrança do professor cooperante sobre o ingresso ao ensino superior e as dificuldades agregadas a este percurso, como a necessidade de realizar um estudo coerente, o aluno demonstrou-se sempre atento e determinado a alcançar os seus objetivos. Foi um aluno no qual era visível o seu domínio no instrumento, tanto a nível técnico, em escalas e estudos, em que o aluno dominava completamente os exercícios, como de som e interpretação, onde se notava já uma grande independência no seu estudo diário. O seu som veio a evoluir ao longo do ano letivo, assim como a sua postura enquanto saxofonista. Foi notável o repertório que o discente conseguiu trabalhar, tanto a nível da dificuldade do mesmo como a nível de tempo para o preparar. Na opinião da mestrada o aluno F demonstrava já uma independência considerável e bastante interessante.

O aluno F participou durante o ano letivo em vários *masterclasses* e concursos. Realizou também provas de acesso ao ensino superior e ingressou na Escola Superior de Música de Lisboa no ano letivo seguinte. Demonstrou-se um aluno determinado, dedicado e humilde, com objetivos traçados.

O material didático trabalhado por este aluno encontra-se, dividido pelos vários períodos, na tabela que se segue.

Tabela 6

Material didático utilizado pelo aluno F ao longo do ano letivo

Material didático utilizado pelo aluno F		
1º Período	2º Período	3º Período
<p>Métodos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Quarante - huit études</i> - Ferling • <i>18 études d'après Berbiguier</i> - M. Mule • <i>25 Daily Exercises for saxophone</i> - H. Klosé <p>Peças</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ballade</i> - H. Tomasi • <i>Prélude et Saltarelle</i> - R. Planel 	<p>Métodos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Quarante - huit études</i> - Ferling • <i>18 études d'après Berbiguier</i> - M. Mule • <i>25 Daily Exercises for saxophone</i> - H. Klosé <p>Peças</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Sonata</i> - P. Creston • <i>Tableaux du Provence</i> - P. Maurice • <i>Sonate en UT#</i> - F. Decruck 	<p>Métodos</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Quarante - huit études</i> - Ferling • <i>18 études d'après Berbiguier</i> - M. Mule • <i>15 Études</i> – C. Koechlin <p>Peças</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Liberation</i> - Joel Love • <i>Fantasia</i> - Ronaldo Miranda • <i>Prélude et Saltarelle</i> - R. Planel

Nota. Elaboração da autora

3. Práticas educativas desenvolvidas

Durante o estágio, para além das horas letivas referentes às aulas de saxofone, previstas na PES, a mestranda teve a oportunidade de participar e acompanhar os alunos em diversas atividades, onde os mesmos estiveram presentes. Nesta secção, a mestranda irá apresentar as atividades escolares onde acompanhou os alunos, relatar as aulas lecionadas e algumas das práticas pedagógicas e de planeamento utilizadas para auxiliar os diferentes alunos nos obstáculos no âmbito do processo de ensino-aprendizagem dos mesmos.

3.1 Aulas lecionadas

Segundo o regulamento da PES, pressupõe-se que a mestranda faça parte do processo de ensino-aprendizagem dos alunos da classe do professor cooperante, onde assumirá voz ativa no papel de docente e onde será supervisionada pelo mesmo e, posteriormente, avaliada pelo seu orientador, uma vez que algumas das aulas lecionadas pela mestranda contarão, também,

com a presença do seu orientador. As visitas do mesmo estão divididas pelos dois semestres, sendo uma no primeiro semestre e as restantes duas no segundo.

Seguidamente, a formanda fará uma exposição das aulas lecionadas aos alunos da classe de saxofone que acompanhou durante a PES.

Aulas lecionadas ao aluno A

A mestranda lecionou 4 (quatro) aulas de 45 (quarenta e cinco) minutos ao aluno A. Uma aula foi realizada no primeiro período, duas no segundo período, em que uma delas teve a presença do orientador, e uma outra no terceiro período, que contou também com a presença do orientador.

No início do ano letivo, aquando da chegada da mestranda, o professor cooperante Hélder Alves informou o aluno A que, a mestranda, enquanto estagiária, iria assistir às aulas e lecionar algumas delas. As aulas decorreram na normalidade, uma vez que o aluno se demonstrou bastante à vontade com a presença da mestranda na sala de aula, aceitando facilmente as suas ideias e intervenções, criando-se, também, uma boa relação.

A primeira aula lecionada decorreu segundo a estrutura e os moldes pré-estabelecidos pelo professor cooperante, já anteriormente definida no precedente retrato do aluno. A aula dividiu-se em 2 (duas) partes. A primeira pressupôs um aquecimento com exercícios de boquilha e tudel, seguidos da escala de Sol Maior. Os exercícios de boquilha e tudel foram realizados em frente ao espelho para que o aluno conseguisse corrigir a embocadura de uma forma mais simples e consciente, uma vez que o discente, por vezes, colocava os dentes na boquilha demasiado para trás. Para a resolução deste problema, a mestranda propôs a colocação de uma pequena fita colorida colada na boquilha, para que o aluno soubesse sempre onde colocar os dentes. Futuramente, aquando da habituação do aluno, a fita seria retirada. Seguidamente, continuando com os exercícios de boquilha, com a nota que o aluno retirava ao soprar da forma mais natural possível, foram realizados exercícios de notas longas para o controlo da pressão de ar e da qualidade do som. Após as notas longas, com o tempo definido por semínima a 72 (setenta e dois) bpm, controlado por metrónomo, trabalhou-se a qualidade e precisão dos ataques, realizando ritmos distintos por imitação. Contudo, é de realçar que o tempo dedicado a este exercício foi limitado, de forma a não criar desmotivação nem cansaço inapropriado e desnecessário no aluno. Posteriormente, a escala foi realizada

de forma articulada e ligada, seguindo-se o arpejo com as mesmas articulações. A segunda parte da aula foi dedicada ao livro de estudos *Learn as you play saxophone*, de Peter Wastall. Cada unidade deste método tem vários exercícios. Os primeiros podemos considerar mais técnicos e curtos e os segundos mais longos e melódicos. Os exercícios iniciais fazem a introdução a novas notas no saxofone, de forma a mecanizar as posições das mesmas, assim como novos intervalos melódicos, uma vez que os exercícios seguintes poderão corresponder a melodias já conhecidas ou a pequenos estudos melódicos de maior dificuldade. Tenta-se que, por aula, o aluno consiga apresentar uma unidade deste livro de estudos.

As aulas seguintes foram conduzidas no mesmo molde, já descrito precedentemente, diferindo, ao invés da escala de Sol Maior, para a escala de Dó Maior, Ré Maior e Fá Maior, assim como na unidade do livro de estudos. Ambas as aulas assistidas pelo professor orientador decorreram com normalidade dentro da mesma estrutura, com exceção da aula do terceiro período em que o aluno tocou as 4 (quatro) primeiras minipeças do livro *Ploum Ploum*, de Sophia Berthommé, apresentando-as posteriormente em audição de final de período.

Com esta subdivisão das aulas, foi possível trabalhar a respiração, a pulsação, a pressão de ar, a qualidade do som e algumas dificuldades posturais e técnicas que o aluno apresentava ao longo das aulas. A preocupação da mestrandia para com este discente assentou, essencialmente, em garantir que o aluno dominava os exercícios, ajudando-o a manter a pulsação correta ao longo dos estudos e peças, assim como uma postura confortável e correta ao longo das aulas, fazendo algumas breves pausas sempre que o aluno demonstrava sinais de cansaço muscular ou de alguma desconcentração durante os exercícios. Nesses momentos de desatenção durante a aula, a mestrandia conversava com o aluno, reconhecendo o esforço do mesmo durante a aula e no estudo de casa, dando também atenção aos interesses do mesmo fora da escola, como o seu passatempo ou desenho animado favorito, de forma a oferecer novamente alguma concentração, após uma breve pausa. O aluno A tocava, por vezes, com a mão esquerda demasiado tensa e levantada, pelo que a mestrandia tentou corrigir essa postura, demonstrando-lhe em frente ao espelho como deveria colocar a mão, para uma técnica mais correta e, acima de tudo, para evitar qualquer tipo de lesão. Assim, nesse sentido, a mestrandia, no fim das aulas que lecionou, realizava alongamentos dos pulsos e do pescoço com o aluno.

A mestranda considera que as aulas do aluno A foram benéficas e positivas, tanto a nível musical como humano.

Aulas lecionadas ao aluno B

Durante a frequência da PES foram lecionadas 3 (três) aulas ao aluno B: 1 (uma) em cada período, sendo que duas delas foram assistidas pelo orientador.

Todas as aulas tiveram a duração de 75 (setenta e cinco) minutos e foram subdivididas em três partes: 1 (uma) primeira que se debruçou numa escala, a segunda nos estudos e a última parte da aula nas peças.

A primeira aula iniciou-se pela escala de Mi Maior. Foi realizada primariamente em notas longas e, progressivamente, aumentou-se a velocidade, contudo, deixando o aluno confortável com a pulsação. Além do *stacatto* e do *legato*, utilizaram-se outras articulações distintas, tais como: ligadas duas a duas, duas ligadas e duas articuladas, quatro ligadas e duas articuladas, entre outras. Posteriormente, realizaram-se os intervalos de terceiras simples e dobradas, seguindo-se os exercícios do arpejo, desde o estado fundamental às inversões, em *stacatto* e *legato*, terminando com o arpejo de sétima da dominante, também com inversões. Para concluir esta parte da aula, o aluno realizou a escala cromática na extensão total do saxofone com diferentes tipos de articulações. Na segunda parte da aula, o educando executou 2 (dois) estudos de cada um dos seguintes métodos: *35 études techniques*, de René Decouais e *50 études faciles et Progressives* (vol. 2), de Guy Lacour. A preocupação da mestranda durante este momento foi auxiliar o aluno na procura de respirações musicais e confortáveis, assim como em garantir o equilíbrio sonoro nos diferentes registos. Por fim, a aula termina com a apresentação da peça *Histoires*, de Jacques Ibert, onde o aluno mostrava algumas oscilações na pulsação e incoerências técnicas nalgumas passagens. Por conseguinte, a mestranda auxiliou o educando com as devidas passagens, sugerindo que as realizasse devagar, com ritmos diferentes, aumentando a velocidade de forma gradual. O vibrato, foi também elemento de atenção, de forma a criar tensão e intenção nas frases melódicas. Para o resultado pretendido realizaram-se exercícios, com metrónomo, semínima a 72 (setenta e dois) bpm, onde se alternava entre um vibrato mais rápido e fechado com um vibrato mais aberto e lento, aumentando e diminuindo a pulsação para um maior ganho de

flexibilidade e agilidade. Assim, foi possível ao aluno ter um melhor entendimento e domínio da técnica, podendo aplicá-la de forma mais consciente e coerente.

Na segunda aula lecionada, a escala realizada foi a de Mib Maior, nos mesmos moldes referidos anteriormente. O aluno realizou, ainda, um estudo do método *50 études faciles et Progressives* (vol. 2), de Guy Lacour e outro do livro de estudos de René Decouais. Por fim, apresentou a peça *Suite Hellenique*, de Pedro Iturralde. Nesta peça, a mestranda debruçou-se, sobretudo, no segundo andamento, pelo seu caráter de improviso, distinto daquilo que o aluno estaria habituado até então. A ideia que a formanda tentou transmitir ao aluno estava diretamente ligada com o caráter deste andamento que, apesar de um improviso escrito, deveria soar a algo inopinado e descontraído, contudo, com algum rigor rítmico. Neste andamento, trabalhou-se ainda a emissão das notas Sol e Lá sobreagudas, necessárias na obra supra indiciada. Analisaram-se e experimentaram-se várias posições, de modo a facilitar a emissão das mesmas, assim como, as passagens técnicas. Contudo, inicialmente, os exercícios foram direcionados apenas para a emissão das mesmas e, só numa segunda fase, para a passagem técnica presente na obra musical. Os sobreagudos foram treinados com afinador a partir da oitava inferior. O aluno tocava a nota e, seguidamente, tentava retirar o sobreagudo. Após ganhar alguma agilidade, trabalharam-se os sobreagudos com diferentes tipos de dinâmicas e acentuações, para uma maior facilidade na emissão e na afinação, assim como um melhoramento no som, que ao início era fino, fechado e com pouco corpo. Por fim, o aluno tentou realizar a passagem, experimentando várias posições das que a formanda sugeriu, tendo em conta a passagem técnica em questão. Inicialmente, realizou esse excerto devagar e articulado, progredindo na velocidade de forma gradual, alterando os ritmos, de modo a mecanizar os intervalos e a ganhar um maior conforto na técnica dos sobreagudos e naquela passagem técnica específica. Por fim, realizou esse excerto, com o ritmo escrito, embora a uma pulsação mais baixa que a sugerida pelo compositor, tendo, nas aulas seguintes, aumentado a velocidade gradualmente. Foi também sugerido ao aluno que estudasse a técnica dos sobreagudos através dos exercícios presentes no livro *Top Tones for the Saxophone*, de Raschér (1941).

Por fim, na terceira aula, o discente apresentou a escala de Ré Maior dentro do mesmo paradigma das aulas anteriores. Na porção de aula relativa aos métodos, o aluno apresentou 2 (dois) estudos do livro *35 études techniques*, de René Decouais, em que a mestranda deu

mais importância a alguns ritmos errados e à pulsação irregular. No término da aula, interpretou a obra de Jeanine Rueff, *Chanson et passepied*. Trabalharam-se as dinâmicas, que estavam pouco diferenciadas, para além da qualidade do som dos vários registos, que não se encontravam equilibrados. Seguidamente, foi referida a importância do contraste entre os diversos andamentos, a nível de som, intenção e articulação, de forma a oferecer a cada um deles o carácter necessário.

Uma das maiores dificuldades do aluno B residiu no controlo do som e, por consequência, da pressão de ar, principalmente quando diferiam os registos. A mestranda tentou coadjuvar e consciencializar o discente para que o mesmo tentasse criar um som mais uniforme em todos os registos do seu instrumento, incentivando-o a realizar notas longas, a ouvir mais música, a gravar o que tocava e a experimentar outro tipo de boquilhas, abraçadeiras e palhetas, de modo a ajudá-lo neste obstáculo. Explicou ainda que para trabalhar o som é, mesmo que em notas longas, necessário trabalhar os intervalos melódicos, controlando a embocadura, a postura, a respiração e a afinação, tentando perceber se existem buracos de som na passagem de uma nota para a outra. Se não existirem falhas entre as notas e soar a algo contínuo e ininterrupto, a pressão e condução de ar estará correta. Assim, a mestranda sugeriu dois exercícios principais, tendo em conta as dificuldades encontradas. O primeiro exercício fora realizado sem instrumento e apenas com ar. Sugeriu-se ao discente que articulasse o vocábulo “F” de forma contínua e que idealizasse, de seguida, uma linha constante de ar, mantendo sempre a velocidade e pressão ao soprar. Foi sugerido, ainda, que o aluno colocasse a mão no diafragma, de modo a entender melhor o mecanismo e que respirasse em vogal aberta “A”. A execução foi realizada durante 4 (quatro) tempos, pensando num compasso quaternário simples e tendo como referência a pulsação de semínima igual a 72 (setenta e dois) bpm. O segundo exercício, que poderá também ser eficaz para a resolução deste obstáculo no processo de ensino-aprendizagem e, porventura, mais motivante para o aluno, consiste em conseguir manter uma folha de papel junto da parede, onde apenas com a pressão uniforme do ar, suportada pelo diafragma, não se poderá deixar cair a folha. Se o aluno exercer a pressão de ar correta, conseguirá manter, com a continuidade de ar, a folha na parede.

Contudo, apesar do ambiente musical em que este discente vivia inserido e da facilidade visível para a música e o saxofone, o aluno B apresentava, por vezes, falta de estudo e algum

descrédito pelas observações realizadas, assim como alguma falta de energia durante as aulas. Por estas razões, nem sempre foi fácil a comunicação entre a mestrande e o aluno, uma vez que o mesmo, muitas vezes, não reagia às observações proferidas.

Apesar dos obstáculos, a mestrande considera ter sido realizado um trabalho musical positivo nas aulas lecionadas ao aluno B.

Aulas lecionadas ao aluno C

O aluno tinha uma aula de 90 (noventa) minutos por semana e, durante a frequência da PES, foram lecionadas pela formanda 5 (cinco) aulas ao aluno C: 1 (uma) no primeiro período, 2 (duas) no segundo e 2 (duas) no terceiro período, ou seja, uma no primeiro semestre e quatro no segundo semestre.

As cinco aulas lecionadas pela formanda tiveram a seguinte subdivisão: uma primeira parte dedicada ao aquecimento corporal e instrumental, uma segunda destinada aos métodos de estudos e, por fim, uma terceira parte onde se trabalhou a peça atribuída pelo professor cooperante.

Na primeira aula lecionada, foram realizados alguns exercícios corporais de alongamento e relaxamento, uma vez que o aluno aparentava, frequentemente, algum cansaço acumulado, uma vez que a sua aula era a uma quinta-feira ao final do dia. Seguidamente, o aluno executou a escala de Ré Maior com diferentes tipos de articulações, seguindo-se o arpejo nas diferentes inversões e articulações. Tocou, ainda, o arpejo de 7^a (sétima) da dominante, com as devidas inversões, e a escala cromática na extensão toda do saxofone. A grande preocupação da formanda esteve relacionada com o som e a articulação do aluno, uma vez que a sua grande dificuldade estava na colocação da língua por cima da palheta e, por consequência, no ataque das notas com a garganta. Após a realização da escala e os exercícios a ela agregados, o aluno C apresentou 2 (dois) estudos do método *50 études faciles et Progressives* (vol. 2), de Guy Lacour. Nos estudos, a mestrande pediu ao aluno que os entoasse primeiramente com nome de notas e, só posteriormente, que os executasse com o saxofone. O cuidado inicial foi ajudar o aluno a corrigir alguns ritmos e notas erradas, contudo, a maior dificuldade assenta constantemente no som e na articulação das notas quando toca saxofone. Por fim, a aula termina com a execução do primeiro andamento da peça *Petite Suite Latine*, de J. Naulais. Foram trabalhados de forma mais afincada os

primeiros cinco compassos devido à dificuldade rítmica e de carácter que os mesmos apresentavam para o aluno.

Nas duas aulas seguintes, correspondentes às aulas do segundo período, foram realizadas as escalas de Fá Maior e Sib Maior, respetivamente. Realizaram-se, ainda, no início de ambas as aulas, exercícios de relaxamento e aquecimento corporal. As escalas foram realizadas de forma ligada e articulada e com diferentes articulações, tais como: duas ligadas e duas articuladas, quatro ligadas e duas articuladas. Foi também realizado o arpejo com inversões, o arpejo de 7^a da dominante e a escala cromática. Na primeira aula com a formanda no segundo período, para além da escala de Fá Maior, o aluno C apresentou dois estudos, um do método *50 études faciles et Progressives* (vol. 2), de Guy Lacour e outro do livro de estudos *Vingt- Quatre études faciles*, de M. Mule. Os estudos seriam os mesmo da aula da semana anterior, dirigida pelo professor cooperante, uma vez que o aluno tinha apresentado várias dúvidas em determinados ritmos e onde existiam notas erradas em ambos os estudos. Assim, na aula direccionada pela formanda, o processo foi idêntico para ambos os estudos e em ambas as aulas. Primariamente, o aluno C entou os estudos apenas com o ritmo dos mesmos e, seguidamente, com o ritmo e as notas. Posteriormente, apresentou-os com o saxofone. Assim, após a correção das notas erradas, consolidadas as passagens técnicas e do aluno demonstrar ter entendido as falhas em determinados excertos rítmicos, a formanda resolveu realizar exercícios de embocadura, respiração e pressão de ar, uma vez que o aluno apresentava dificuldades evidentes nesse sentido. O discente tinha tendência a ter uma embocadura ligeiramente torta, a colocar a língua por cima da palheta e, ainda, a articular as notas com a garganta, como anteriormente mencionado. Inicialmente, a formanda pediu ao aluno que soprasse de forma contínua, sem instrumento e apenas com ar, através do vocábulo “F”. Após este exercício, a formanda realizou o exercício da folha na parede, no qual o aluno demonstrou bastante interesse e entusiasmo. Após conseguir segurar a folha na parede através de uma pressão contínua de ar, a formanda solicitou, ainda, que fosse articulando em sílaba “TU”, mas sempre com a mesma pressão de ar, de forma a não deixar cair a folha, explicando que esse era o processo que teria de realizar no saxofone. A relatora consciencializou o aluno para o facto de não poder colocar a língua por cima da palheta, uma vez que não iria conseguir realizar nem uma articulação correta, nem uma emissão sonora eficiente, uma vez que o ar não passaria, lembrando o aluno C para os exercícios anteriormente realizados. Assim,

seguidamente, a formanda explicou novamente ao discente a técnica da embocadura, em frente ao espelho, aproveitando a explicação de Carina Rascher (2014) que refere que o lábio inferior deve cobrir os dentes inferiores e que os dentes superiores devem ser colocados em cima da boquilha, mordendo cuidadosamente. Seguidamente, os lábios rodeiam a boquilha, como se dessemos um beijo. Já com saxofone, com semínima a 72 (setenta e dois) bpm, o discente articulou quatro semínimas por nota, em sílaba “TU”, de forma a pôr em prática todo o trabalho anteriormente realizado. O resultado foi positivo e, assim, a formanda deu seguimento ao exercício da respiração. A mestranda pediu que o aluno colocasse a mão no diafragma e respirasse em vogal “A” ou “O”, consideradas as vogais abertas. Ao realizar o exercício, a formanda notou que o aluno mexia os ombros, tentando corrigi-lo. Seguidamente, explicou ao discente que a respiração devia ser realizada sem o prejuízo da embocadura e, com o ar armazenado nos pulmões, seria necessário realizar uma consciente expiração do ar inalado enquanto toca saxofone. Assim, sem saxofone, o aluno C realizou exercícios em que respirou em vogal “A” e articulou em sílaba “TU”. Seguidamente, expirou de forma consciente durante quatro tempos, variando gradualmente os bpm da semínima. Por fim, executou o mesmo exercício no saxofone. A aula termina com a execução da peça de J. Naulais. Na segunda aula no segundo período, após exercícios de alongamento e relaxamento, o aluno C realizou a escala de Sib Maior, com vários tipos de articulação como referido anteriormente. Seguidamente, interpretou dois estudos do livro *Vingt- Quatre études faciles*, de M. Mule, sendo um correspondente ainda ao da aula anterior. Primeiramente, entoou os estudos só com ritmo e, posteriormente, com notas e ritmo. Por fim, tocou-os com o saxofone. Foram realizados ainda alguns exercícios de pressão de ar, sem o saxofone. Até ao final da aula, o discente interpretou a peça atribuída, *Petite Suite Latine - J. Naulais*. A formanda dedicou-se, principalmente, a aspetos interpretativos e sonoros.

Na quarta aula realizada pela formanda, já no terceiro período, o aluno realizou exercícios de alongamento e, em seguida, a escala de Lá Maior com diferentes tipos de articulações. Executou também os arpejos e a escala cromática, correspondentes à escala referida, na extensão toda do saxofone. O aluno executou apenas um estudo dos *Vingt- Quatre études faciles*, de M. Mule, e, seguidamente, apresentou a peça atribuída, *Petite Suite Latine - J. Naulais*. Nesta aula, após os exercícios de relaxamento, a mestranda questionou o aluno sobre quais seriam as maiores dificuldades que o mesmo constatava na obra, assim

como se existia alguma dúvida nalgum ritmo ou passagem técnica, de modo a colmatar de vez essas dificuldades. Todavia, é de realçar que esta peça foi trabalhada semanalmente, durante todo o ano letivo, tanto pelo professor cooperante como pela formanda, contudo, o aluno apresentava uma constante falta de estudo apresentando sempre em todas as aulas os mesmos problemas de articulação, postura e embocadura colmatados e amenizados, inevitavelmente, em todas as aulas. O mesmo afirmou que a suas maiores dificuldades residiam no andamento I e III, devido à velocidade e aos elementos de caráter técnico, rítmico e de articulação existentes nos mesmos. No primeiro andamento, trabalhou-se, inicialmente, os primeiros cinco compassos, onde a maior dificuldade estava na articulação. O aluno não conseguia realizar a articulação de forma a soar algo contínuo e calmo. O discente estava a articular as notas com a garganta, com a língua por cima da palheta e, ao invés de pensar numa linha contínua de ar, estaria também a soprar quase de nota em nota, alterando alguma da articulação pedida pelo compositor. Após explicar mais uma vez ao aluno que não poderia colocar a língua por cima da palheta e que devia articular em vocábulo “TU”, ao invés de articular com a garganta, a mestranda tocou os compassos e pediu que o aluno tentasse imitar a articulação da mesma. Amenizadas estas dificuldades, foram trabalhados alguns ritmos sincopados que estariam a criar alguma confusão no aluno. Por fim, trabalhou-se o terceiro andamento. Os problemas residentes seriam os mesmos suprarreferidos, dificuldades na articulação. Ajudou-o, ainda, em passagens técnicas em que o compositor pedia articulações distintas e o discente não conseguira fazer notar a diferença devido às suas dificuldades em ter uma embocadura correta, assim como à sua forma incorreta de soprar e articular as notas, problema associado a todo o seu percurso enquanto aluno de saxofone. Por fim, o aluno realizou ambos os andamentos do início ao fim.

Na última aula realizada pela mestranda ao aluno C, a formanda pediu ao aluno que realizasse uma escala à sua escolha, na qual o mesmo escolheu a de Dó Maior. Realizou-a de forma ligada e articulada, em intervalos de terceiras, o arpejo com inversões e, ainda, a escala cromática com duas articulações distintas: duas articuladas e duas ligadas; ligadas três a três. Por fim, por ser a última aula antes da audição do respetivo período, o aluno simulou uma pequena audição para a formanda, onde apresentou oralmente a peça que ia tocar e, em seguida, a interpretou. Por último, a formanda aconselhou o educando sobre a postura a adotar enquanto fala e toca, assim como alvitrou sobre alguns ritmos errados, respirações

desaconselhadas e, ainda, para a falta de dinâmicas e para uma ligeira flutuação da pulsação. Relembrou-o para outras questões já recorrentes, como a articulação das notas e o som.

Em suma, a mestranda considera que, apesar dos variados e distintos obstáculos encontrados no processo de ensino-aprendizagem deste aluno, as aulas lecionadas acabaram por ter um desfecho positivo, conseguindo uma boa relação e interação com o discente, de forma a promover alguma motivação e eficácia nas aulas. Contudo, sente que nem todas as dificuldades ficaram colmatadas.

Aulas lecionadas ao aluno D

O aluno D tinha duas aulas por semana, uma de 90 (noventa) minutos e uma de 45 (quarenta e cinco) minutos. A formanda realizou 2 (duas) aulas de 45 (quarenta e cinco) minutos. Uma das aulas foi realizada no primeiro semestre e a segunda no segundo semestre da formanda.

Na primeira aula, o aluno realizou a escala de Sib Maior de forma articulada e ligada e, ainda, com as seguintes articulações: duas ligadas e duas articuladas, duas articuladas e duas ligadas, quatro ligadas e duas articuladas, duas ligadas e quatro articuladas. Realizou o arpejo em grupos de três e quatro notas, com as diferentes inversões, o arpejo de sétima da dominante com inversões e, ainda, a escala cromática articulada e ligada duas a duas. Seguidamente, o aluno executou três estudos do livro *50 études faciles et Progressives* (vol. 2), de G. Lacour. A formanda pediu ao aluno que colocasse o metrónomo à velocidade pedida e, aquando do término do mesmo, debruçou-se, essencialmente, sobre ritmos errados e a qualidade do som entre registos, dificuldade patente ao aluno em questão. Depois de trabalhados os estudos, e lidos, ainda, os da próxima aula, fomentando a leitura à primeira vista, a formanda pediu ao aluno D que interpretasse a peça referente ao segundo período, *Suite*, de Paul Bonneau. Foi apenas, na aula em questão, trabalhado o primeiro andamento, *Improvisation*. Após ter os ritmos e as passagens técnicas consolidadas, a formanda achou conveniente abordar a técnica do vibrato, uma que vez que o vibrato é considerado o mais importante de todos os ornamentos musicais que contribui para a qualidade do som na forma de flexibilidade e riqueza (2012, citado por Muiño, p. 3). A mestranda explicou que o vibrato é considerado uma oscilação na afinação da nota e, assim sendo, a amplitude da onda pode variar no máximo até meio tom de diferença em relação à afinação real da nota. Assim, a

formanda solicitou ao discente que executasse o seguinte exercício: com uma nota que o aluno considerasse de fácil execução, em que o mesmo escolheu o dó médio, deveria primeiro estabilizar a nota e, depois, mexendo ligeiramente o maxilar, criar oscilações na mesma, mexendo na sua afinação. Seguidamente, a formanda solicitou os seguintes exercícios: após a escolha da escala de Fá Maior, o aluno realizaria duas colcheias por pulsação, ou seja, oito ondulações por nota, duas em cada tempo. Após concluído o exercício, o aluno executou o mesmo, subdividindo o tempo numa tercina, ou seja, três ondulações por pulsação e, por fim, tocou quatro semicolcheias por pulsação. Estes exercícios foram feitos na pulsação de semínima igual a 60 (sessenta) bpm, aumentando de forma gradual e de modo a criar resistência e flexibilidade no aluno D. É de realçar que os exercícios foram feitos por imitação, ou seja, a formanda realizava sempre primeiro o exercício pedido e depois o aluno executava. Por fim, nos últimos minutos da aula, o aluno tentou utilizar a técnica trabalhada nalguns dos momentos do primeiro andamento da *Suite*, de P. Bonneau.

Na segunda aula lecionada ao aluno D pela formanda, o discente executou a escala de Lá menor, na forma natural, harmónica e melódica com vários tipos de articulações, sendo elas, para além de *legato* e *stacatto*: ligadas duas a duas, duas ligadas e duas articuladas, quatro ligadas e duas articuladas, ligadas quatro a quatro e três articuladas e três ligadas. Realizou, ainda, o arpejo em grupos de três e quatro notas com as diferentes inversões e ainda a escala cromática, com a articulação de colcheia pontuada e semicolcheia, na extensão toda do saxofone. Em seguida, o aluno apresentou a peça *Cantiléne et Dance*, de D. Joly. Foi estudado, nesta aula, apenas o segundo andamento da obra - *Dance* - de forma a auxiliar o aluno com algumas passagens técnicas. Perante as dificuldades do mesmo, a formanda pediu que entoasse, apenas com ritmo, os excertos que considerava mais difíceis e, posteriormente, entoou-os com ritmo e nome de notas. Por fim, executou-os com saxofone, devagar, com metrónomo e tempo a 68 (sessenta e oito) bpm, evoluindo gradualmente na velocidade, até chegar ao tempo esperado. Nalgumas passagens, onde existiam dificuldades técnicas bastante visíveis, a formanda pediu que o aluno realizasse diferentes ritmos e articulações para que mecanizasse mais facilmente as passagens.

É de salientar que, segundo o ajuste das aulas aos conteúdos programáticos pelo professor cooperante, as aulas de 45 (quarenta e cinco) minutos eram voltadas para a leitura e trabalho da peça do período. Contudo, perante as dificuldades técnicas do aluno, a formanda

entendeu que, nas aulas por ela lecionadas, devia também dar importância às escalas e, quando pertinente, aos estudos, fomentando uma evolução técnica mais rápida, consciente e eficaz do aluno. Por vezes, nas aulas de 90 (noventa) minutos, lecionadas pelo professor cooperante, destinadas à parte mais técnica do estudo de saxofone, como escalas e estudos, era também vista a peça, de forma a tentar ajudar ao máximo o aluno D, considerando que o mesmo apresentava várias dificuldades, tanto a nível técnico do instrumento como a nível de organização do estudo diário. Assim, as aulas lecionadas pela formanda foram igualmente organizadas e ajustadas de acordo com as necessidades e dificuldades momentâneas do aluno.

Apesar do aluno D apresentar várias lacunas, tanto a nível musical como de organização, comunicação e socialização, a mestrandia considera que conseguiu auxiliar o mesmo nessas dificuldades, considerando que o trabalho realizado fora favorável.

Aulas lecionadas à aluna E

A aluna E tinha duas aulas por semana, uma de 90 (noventa) minutos e uma de 45 (quarenta e cinco) minutos. A formanda lecionou 2 (duas) aulas de 45 (quarenta e cinco) minutos a esta aluna. Uma das aulas foi realizada no primeiro semestre e a segunda no segundo semestre da formanda.

A primeira aula iniciou-se com um aquecimento rápido da escala de Si Maior com as seguintes articulações: *legato*, *stacatto*, duas ligadas e duas articuladas, duas articuladas e duas ligadas. Seguidamente, tocou o arpejo com inversões e, por fim, a escala cromática na extensão toda do saxofone. Nesta aula apresentou o *Concerto*, de A. Glazunov, onde a formanda se dedicou, essencialmente, com a aluna, à cadência. Incentivou a discente a tocar de várias maneiras diferentes, aplicando ideias distintas, até que encontrasse uma fórmula que a agradasse, fosse confortável e fizesse sentido, musicalmente falando. A formanda aconselhou a aluna E a ouvir várias gravações de modo a retirar mais ideias que enriquecessem a sua cadência.

Na segunda aula, a aluna E iniciou com a escala de Sol# menor em que realizou a forma natural ligada e articulada, a forma harmónica articulada e ligadas duas a duas e, por fim, a forma melódica articulada e quatro ligadas e duas articuladas. Por fim, realizou o arpejo em grupos de três e quatro notas com as inversões. Na segunda parte da aula, a aluna interpretou a *Improvisation III*, de Ryo Noda. Nesta obra, a formanda dedicou-se mais a ajudar a aluna

e a aperfeiçoar técnicas, como o vibrato ou os glissandos, que estão patentes na obra de forma muito evidente e específica. A par das técnicas pré referidas, trabalharam-se as mesmas com diversas dinâmicas, assim como a qualidade do som, essencialmente em fim de frases ou na dinâmica de *pianíssimo*.

A aluna E demonstrou ser uma aluna aplicada e com objetivos definidos, aceitando as ideias e os conselhos da formanda, proporcionando assim uma maior facilidade na interação da formanda com a aluna E. Em suma, a mestranda considera ter sido realizado um trabalho positivo e interessante com a aluna E.

Aulas lecionadas ao aluno F

O aluno F tinha duas aulas por semana, uma de 90 (noventa) minutos e uma de 45 (quarenta e cinco) minutos. A formanda efetuou 2 (duas) aulas de 45 (quarenta e cinco) minutos, com a presença do seu orientador. Uma das aulas foi realizada no primeiro semestre e a segunda no segundo semestre da formanda. Ambas as aulas contaram com a presença do seu orientador.

Na primeira aula, o aluno F apresentou a escala de Mib Maior com as seguintes articulações: *legato*, *stacatto*, ligadas duas a duas, duas articuladas e duas ligadas, ligadas quatro a quatro e quatro ligadas e duas articuladas. Seguidamente tocou o arpejo com inversões e a escala cromática ligada e articulada. Na segunda parte da aula o aluno F interpretou a obra *Tableaux du Provence*, de Paul Maurice, onde o aluno tocou o primeiro e o segundo andamento, onde foram, inicialmente, corrigidos alguns ritmos e notas. A mestranda sugeriu, também, algumas posições auxiliares que achou pertinentes para as passagens técnicas daqueles andamentos, de forma a facilitar o aluno nas mesmas.

Na segunda aula lecionada, o aluno F tocou a escala de Sib Maior com diversas articulações, tais como: *legato*, *stacatto*, uma articulada e duas ligadas, duas articuladas e duas ligadas, quatro articuladas e duas ligadas. Realizou o arpejo nas diferentes inversões e, por fim, a escala cromática articulada e ligada. Na segunda parte da aula o aluno F apresentou a obra de Joel Love - *Liberation*. Foram trabalhadas algumas passagens técnicas, aconselhando o aluno a realizar as mesmas a uma velocidade mais baixa, com metrónomo e, posteriormente, com ritmos diferentes, de modo a assimilar e a mecanizar as passagens. Seguidamente, trabalhou-se a qualidade, o controlo e a equidade sonora nos diversos registos

do saxofone, uma vez que aparece na peça em questão, algumas vezes, na mesma linha melódica, uma grande diferença de registos, existindo uma necessidade de um bom controlo e domínio da técnica, do som e da afinação. A formanda aludiu ao aluno para que tentasse realizar as dinâmicas existentes de uma forma mais eficaz e notória.

Em suma, o aluno F foi sempre um aluno com objetivos definidos, com bastante autonomia a nível do estudo diário e de casa, o que facilitou bastante a tarefa da formanda. A relação entre o aluno e a formanda também foi bem conseguida, contribuindo para um trabalho bastante recompensador e positivo para a mesma. Com o aluno F, a mestranda pôde trabalhar repertório mais exigente e desconhecido para a mesma, sendo uma tarefa mais exigente, contudo, recompensadora.

3.2 Atividades da escola

Durante o ano letivo 2022/2023, dentro das atividades desenvolvidas em que a mestranda participou, para além das aulas de saxofone habituais, podem destacar-se:

- novembro: audição da classe de saxofones no Museu Nacional da Música;
- fevereiro: audição do aluno de 4º (quarto) grau de integrado e do aluno do 1º (primeiro) ano do CPISP no Museu dos Coches;
- março: *masterclass* com o Professor José Massarrão inserido nos “*Dias do saxofone no Conservatório Nacional*”, onde participou toda a classe; Provas de admissão a alunos do secundário; Audições internas de toda a classe;
- maio: audição do aluno do 4º (quarto) grau do regime integrado e dos alunos do secundário de regime integrado e do CPISP no Museu do Azulejo/Igreja Madre de Deus; provas de admissão a alunos de iniciação e ensino básico;
- junho: audição de solistas do aluno do 4º (quarto) grau do regime de integrado no Palácio da Ajuda, na sala D. Luís; provas técnicas de avaliação dos alunos do ensino secundário;
- julho: provas de aptidão artística dos alunos finalistas do secundário.

3.3 Análise crítica da atividade do docente

O estágio realizado pela formanda no âmbito da PES foi uma experiência bastante gratificante. Torna-se imperativo referir a forma como a formanda foi aceite pelo professor

cooperante, bastante generosa e disponível, principalmente tendo em conta todos os afazeres e encargos profissionais do professor cooperante Hélder Alves. A formanda teve, ainda, uma completa abertura do mesmo para qualquer tipo de intervenção ou dúvida, o que ajudou num bom ambiente dentro da sala de aula, assim como um maior à vontade entre a formanda e o professor cooperante. Esta abertura e aceitação do mesmo para com a formanda ajudou à fácil aceitação dos alunos à presença contínua da mesma na sala de aula.

A formanda considera igualmente importante referir que, para além do professor cooperante, com quem desejou trabalhar desde o início, devido ao seu brio e notoriedade no mundo do saxofone e da pedagogia, a experiência foi ainda mais enriquecedora, devido ao estabelecimento de ensino no qual teve o privilégio de realizar a PES, uma escola que carrega consigo um enorme historial e importância musical.

A mestranda considera que, com esta vivência, esteve rodeada por vários tipos de conhecimentos de desenvoltura profissional, conseguindo absorver diversos tipos de conhecimentos, principalmente a nível da pedagogia, da metodologia, da didática e do conhecimento científico e humano, que poderá utilizar de forma consciente e assertiva no seu futuro enquanto docente. Esta experiência proporcionou a oportunidade de aplicar os saberes, previamente adquiridos na teoria, a um ambiente de trabalho prático e verídico. Conseguiu igualmente absorver algumas técnicas de trabalho e de pedagogia através da observação das aulas lecionadas pelo professor cooperante, aprimorando, também, algum conhecimento anteriormente adquirido e estudado. Acredita que conseguiu desenvolver as suas capacidades de comunicação verbal e não verbal, saberes que foram inevitavelmente aprimorados nas aulas lecionadas aos vários alunos.

Durante as aulas em que a mestranda assistiu, principalmente nas iniciais, a mesma dedicou-se a traçar o perfil de cada aluno, ou seja, a forma como tocavam, como encaravam as aulas de saxofone, os estudos e, até mesmo, de certo modo, a personalidade de cada um. Para além disso, a formanda deteve também bastante atenção no modo como o professor cooperante conduzia as aulas e a forma como cada aluno reagia às interações e conselhos do mesmo, tentando criar uma linha de ação/pensamento o mais eficaz possível para, futuramente, lidar com cada educando, visando, nesta questão, que cada aluno tem características e personalidades próprias, necessitando, também, de trabalho individualizado e personalizado. A mestranda foi, à medida que o tempo foi correndo, trocando impressões

com o professor cooperante relativamente aos alunos e à forma como reagem a diferentes estímulos e se empenham ou não no estudo diário e nas aulas.

Uma das características mais patentes, encontrada pela mestranda no professor cooperante, foi a sua exigência para com os seus alunos. Relembrava-lhes sempre a oportunidade que era estudar música na EAMCN, contudo, a lembrança passava também pela necessidade de estudar bastante, de forma organizada e coerente. O professor Hélder demonstrou-se sempre muito preocupado e dedicado para com os seus alunos, dando aulas ou horas extra aos mesmos, várias vezes, quer aos fins de semana, quer no prolongamento de aulas, apenas conduzido pela abnegação e generosidade que apresenta ter para com todos os seus educandos. Assim, uma das lições que a mestranda retira do estágio, e que o professor Hélder demonstrou tão claramente, é que dar aulas vai muito além da sala de aula. É preciso conhecer os alunos, é necessário que o docente se preocupe com o discente e entender os seus problemas, dentro e fora da sala de aula, criando uma relação de confiança. Percebeu que, por vezes, perante as dificuldades dos alunos, o tempo de aula não é o suficiente para que os mesmos evoluam da forma necessária e esperada. Constatou que a melhor forma de ser professor é ser-se generoso, preocupado, altruísta e abnegado.

Durante o ano letivo, nas aulas em que a formanda teve a oportunidade de conduzir, assumindo o papel de docente, conseguiu testar e pôr em prática a sua prévia aprendizagem teórica, os ensinamentos adquiridos pela sua própria experiência anterior enquanto discente e, ainda, de experimentar todo o conhecimento adquirido aquando da assistência das aulas do professor cooperante. Nas primeiras aulas lecionadas, a mestranda sentiu-se ligeiramente nervosa, principalmente na presença do seu orientador, pela responsabilidade com que encarou a função de docente, assim como a sua avaliação. Contudo, no decorrer do ano letivo, a formanda foi-se libertando, ficando mais tranquila e à vontade para lecionar, ajudar e interagir com os alunos. Esta alteração deveu-se, essencialmente, ao *feedback* positivo de ambos os professores, à experiência que foi adquirindo durante o estágio, à relação de confiança que foi desenvolvendo com o docente cooperante e, por consequência, pela recetividade crescente e gradual de cada aluno.

Nas aulas lecionadas, a mestranda teve em conta o método estrutural das aulas do professor cooperante, uma vez que também concordava com o mesmo, achando necessário todos os momentos. Contudo, a formanda, nalgumas dessas aulas, orientou exercícios de

aquecimento e/ou relaxamento muscular, tentou auxiliar os alunos em estudos ou peças específicas, onde os mesmos sentiam e referiam dificuldade, reajustando, assim, a estrutura programada da aula, quando necessário. Ainda teve oportunidade e espaço nas aulas do professor cooperante para a experimentação de exercícios relacionados com o seu projeto de investigação.

Com o prosseguir do tempo e da presença da formanda nas aulas dos discentes, a relação entre os mesmos foi evoluindo, dando origem a aulas mais fluídas, leves, eficazes e positivas, onde existiu partilha de ideias entre a mestranda, o professor cooperante e os discentes, contribuindo assim para uma experiência bastante positiva e benéfica para a formanda e respetivos alunos.

4. Conclusão da Secção I

Em retrospectiva, a presença da mestranda na PES foi uma experiência bastante enriquecedora, considerando-a a melhor vivência a nível académico que pôde perceber. A mestranda sentiu-se verdadeiramente parte da instituição, sentindo simpatia por parte de todos os alunos, todo o pessoal docente e não docente da instituição com quem teve oportunidade de interagir, assim como se sentiu com voz ativa e incluída, por parte do professor cooperante, Professor Hélder Alves, e dos restantes docentes da classe, nos diversos assuntos e atividades realizadas. Teve a oportunidade de, para além das aulas de saxofone do professor Hélder Alves, assistir às aulas da professora Rita Nunes, interagindo com alguns dos seus alunos e, ainda, de assistir aos ensaios com piano dos diversos discentes da classe, como a outras atividades realizadas na instituição.

Ser professor é uma profissão extremamente exigente, mas, ao mesmo tempo, torna-se numa das mais importantes e gratificantes, na opinião da relatora, quer no âmbito humano quer no âmbito pedagógico. Um professor acarreta consigo diversas responsabilidades e deveres, como, por exemplo, o dever social, respeitando a dignidade pessoal de todos quantos se cruzam nesse caminho, ou o dever de estimular as capacidades de cada aluno, desenvolvendo a autonomia e criatividade de cada um. Exercer esta profissão requer flexibilidade e imaginação para adaptar o ensino às necessidades individuais de cada aluno; é necessário ter a capacidade para lidar com comportamentos desafiadores, de forma a garantir um ambiente positivo na sala de aula, criando um ambiente e uma relação de

confiança entre aluno e professor; pressupõe que o docente tenha disponibilidade emocional para conseguir lidar com as diferentes características e individualidades que cada aluno apresenta; é igualmente uma profissão de constante dedicação e estudo contínuo. Neste sentido, a mestranda conseguiu entender em contexto real, no papel de docente, o mundo do ensino da música, desenvolvendo as suas capacidades pessoais e profissionais, sendo apoiada pelo professor cooperante que fora sempre dedicado e atento. O facto de conseguir ajudar alguém a evoluir, a desconstruir dificuldades, principalmente pelo facto de serem crianças e jovens, em que o seu pensamento crítico e a sua personalidade ainda se estão a desenvolver, criando um impacto positivo na vida daquele aluno, tornou-se numa experiência bastante gratificante a nível profissional e pessoal. Observar a superação dos alunos e a confiança que os mesmos depositam no docente foi algo muito recompensador para a mestranda em todo este processo.

Sendo este relatório uma retrospectiva da PES, é imperativo referir todas as dificuldades encontradas para a frequência e conclusão do mesmo. É de realçar que a formanda beneficiou, durante todo o seu percurso universitário, do estatuto de trabalhadora-estudante, o que conjectura direitos, mas carrega deveres. Assim, tendo uma profissão com horários bastante díspares, tanto diariamente como semanalmente, tornou-se difícil a conciliação de horários, assim como, cansativo e desgastante a nível monetário, físico e emocional. Contudo, é de realçar o apoio e agradecer a compreensão do professor cooperante a alguns e pontuais atrasos. Outra dificuldade encontrada relaciona-se com as inúmeras horas necessárias cumprir no âmbito da PES, e o número de horas diminuídas que o professor cooperante apresentava, necessitando, a mestranda, de se reajustar, participando, para além das aulas de saxofone, em todo o tipo de atividades da classe, assim como nos ensaios de piano dos alunos.

Em modo de conclusão, a mestranda retira uma experiência bastante feliz, positiva e enriquecedora de todo o tempo despendido na EAMCN. Importa ainda realçar o apoio do orientador Professor Doutor Mário Marques, também professor de saxofone durante o Mestrado em Ensino da Música, exemplo enquanto ser humano, profissional e pedagogo. As experiências e conhecimentos na PES adquiridos, contribuirão, com toda a certeza, para uma experiência futura melhorada e mais madura da formanda, ultrapassando, com certeza, mais

facilmente os obstáculos que poderão surgir no futuro, enquanto docente, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem dos seus futuros discentes.

Parte II

Investigação

1. Objeto de investigação

Inicia-se neste ponto, a abordagem da matéria concernente ao Projeto de Investigação que a mestrandia levou a cabo, de forma a alcançar o objetivo geral a que se propôs aquando do início do mesmo. Este capítulo inicia com a descrição do projeto de investigação relatando a motivação subjacente ao mesmo, assim como os objetivos que a ele deram origem.

1.1 Descrição e motivação para a escolha do projeto de investigação

O objeto de investigação do presente relatório tem como foco a criação de um método de estudos, didático, inspirador e em português, para alunos de iniciação e/ou ensino básico, que vise a estimulação da motivação intrínseca dos alunos de saxofone, enquanto método vanguardista, tanto pela utilização de acompanhamentos originais de *electronic dance music*, como pela escassez de métodos de saxofone em português.

A fase inicial da aprendizagem de um instrumento musical é crucial para estabelecer a motivação adequada num aluno, como também desenvolver as técnicas fundamentais do instrumento. Nesse contexto, o papel do professor deve ser altamente ativo e criativo, de forma a influenciar positivamente o aluno no estudo diário e em sala de aula. É de realçar que o tempo de aula poderá ser insuficiente para a evolução do discente, principalmente se o mesmo não desenvolver hábitos de um estudo metódico, consistente e coerente. Assim, a importância da criação de um método que proporcione, a par das aulas e de outros métodos de carácter técnico-musical, a motivação certa e necessária, para que o aluno desenvolva, por iniciativa própria, o seu estudo quotidiano, será um dos objetivos fulcrais deste projeto de investigação. Segundo Fernandes (2018, citado por Martins, 2020, p. 53), inventar, criar e brincar com o aluno pode motivar e incutir mais interesse pela aprendizagem, uma vez que quando tudo se torna demasiado rigoroso, as crianças acabam por perder o interesse. O facto de o método estar escrito em português pode oferecer também, na opinião da autora, uma motivação extra, uma vez que não existirão barreiras de foro linguístico, transmitindo uma maior confiança ao aluno pelo facto de se conseguir oferecer um melhor entendimento sobre

quaisquer indicações ou sugestões que possam existir. Dentro desta linha de pensamento, embora existam diversos métodos para o instrumento, ainda que noutras línguas e alguns também com acompanhamentos, a mestranda considera que o *play along*, por norma, quando existente, pode não seguir, a nível de género e estilo, aquilo que são os interesses musicais da população mais juvenil. Desse modo, todas as ferramentas são necessárias e úteis para que o professor consiga manter a motivação do aluno, permitindo que evolua de uma forma saudável e criativa (2018, citado por Martins, 2020, p. 53). Como refere Cardoso (2007),

o desenvolvimento da motivação interna depende, em muito, da forma como os pais e professores de instrumento interagem com as crianças ao longo do processo de aprendizagem. Portanto, para além da natural preocupação com a aquisição de competências, requer-se muito mais dos professores de instrumento.

É nesta linha de pensamento que a autora deste relatório defende a criação de material didático que dê ânimo ao aluno e que, para além das competências técnicas e musicais, ofereça estímulos diversos e auxilie, igualmente, o docente na estimulação e criação da motivação intrínseca do discente, tão importante para a aprendizagem e evolução no processo de ensino-aprendizagem de um instrumento musical.

1.2 Objetivos do projeto de investigação

A presente investigação tem como objetivo central entender de que modo um método de estudos com acompanhamento de EDM pode incentivar um aluno, de iniciação e/ou de ensino básico, no estudo quotidiano do saxofone. Assim, a mestranda procurará:

- Compreender de que forma o uso de meios tecnológicos podem afetar positivamente a motivação do aluno;
- Entender de que forma a música eletrónica, preferencialmente, o género EDM, influenciará o aluno na motivação para o seu estudo diário;
- Aferir a pertinência da criação e utilização de um livro de estudos com acompanhamento de EDM nas práticas pedagógicas atuais.

Em suma, no que diz respeito aos objetivos, a mestranda pretende que este projeto possa vir a contribuir enquanto material didático e pedagógico para a comunidade educativa do saxofone em Portugal.

2. Metodologias de investigação

Após alguma pesquisa e análise de literatura, o processo de investigação apresentado em seguida despertou interesse à autora, pois proporcionou-lhe um caminho apropriado para a metodologia de investigação do seu projeto, razão pela qual julgou adequado segui-lo apenas por conformidade. Segundo Quivy e van Campenhoudt (1998, citado por Jacquinet, 2021, p. 4) devemos, num trabalho de investigação, romper com as nossas ideias pré-concebidas. Seguidamente, construir a investigação, elaborando propostas explicativas do objeto estudado, prevendo e preparando um plano de investigação. Por fim, deve-se experimentar e testar a investigação, aproximando-a da realidade. Estes três elementos - romper, construir e experimentar - subdividem-se em sete etapas:

Tabela 7

Sistematização das etapas do projeto de investigação de Quivy e van Campenhoudt (1998, citado por Jacquinet, 2021, pp. 4 - 8)

Fase	Etapa	Investigação
I	1) Definição da pergunta inicial	De que forma pode a EDM incentivar o aluno no seu estudo diário do saxofone?
	2) Exploração	Leitura de artigos científicos, trabalhos académicos e documentos escritos.
	3) O problema de investigação ou problemática	1. Compreender de que modo o uso de meios tecnológicos e a música eletrónica podem afetar positivamente a motivação do aluno; 2. Aferir a pertinência da criação e utilização de um livro de estudos com <i>play along</i> de EDM nas práticas pedagógicas atuais.
II	4) Construção do modelo de análise	Construção e composição dos estudos e <i>play along</i> .
III	5) A observação	Aulas assistidas na EAMCN durante o ano letivo 2022/2023.
	6) Análise da informação e dos dados	Análise e discussão dos resultados observados.
	7) Concluir a investigação	Reflexão sobre as conclusões face à problemática.

Nota. Elaboração própria.

3. Revisão da Literatura

Da revisão teórica realizada, a autora sustenta a convicção de que a elaboração de um livro de estudos para saxofone com acompanhamento de música eletrónica tem o potencial de proporcionar motivação adicional aos alunos de saxofone no seu estudo diário. Dada a complexidade dos processos e das competências envolvidas na aprendizagem instrumental é essencial que os professores desenvolvam uma atitude pedagógica que instigue a motivação dos discentes. Assim, a formanda sustenta o benefício da utilização de elementos educativos vanguardistas, criativos e tecnológicos enquanto meios auxiliares, numa proposta de educação ativa e inovadora, que podem sustentar os alunos na construção da sua motivação intrínseca durante o seu processo de aprendizagem.

Assim, nos parâmetros seguintes, será feita uma contextualização sobre os conceitos relativos ao processo de investigação que a relatora considera essenciais.

3.1 Contextualização da música eletrônica

Se nos questionarmos sobre quando surgiu a música eletrônica podemos não conseguir ter uma resposta inequívoca, ou uma data precisa, uma vez que podemos dizer que poderá ter aparecido em 1759 com o cravo elétrico⁹, em 1874 com o telégrafo musical¹⁰, ou em 1897 com o telarmónio¹¹. Embora haja quem defenda aí o início de uma nova era musical, a autora deste documento, após a análise cuidada sobre o percurso da música eletrônica e os seus primórdios, considera que associar as datas de criação dos novos instrumentos ao início de uma nova era musical pode ser uma consideração ambígua e prematura. Contudo, a relatora tentará apresentar uma linha condutora desde o aparecimento destes instrumentos, que possuíam algumas características eletrônicas e distintas dos instrumentos tradicionais, até alcançar o tema principal – o aparecimento da *electronic dance music*.

No final do século XIX, um empresário empreendedor de Washington D.C. teve a ideia de construir um instrumento musical eletrônico - telarmónio¹² -, difundindo a sua música pelas linhas telefônicas recentemente instaladas por todas as residências, restaurantes e hotéis. Esta ideia, foi intitulada como *The Art of and Apparatus for Generating and Distributing Music Electronically*. Em 1901, Thaddeus Cahill (1867 – 1934) fundou a *New*

⁹ *Clavecin Électric* (cravo elétrico) era um instrumento de teclado que empregava cargas de eletricidade estática para provocar o choque de pequenas plaquetas metálicas contra sinos. Foi criado em França, em 1759, por Jean-Baptiste de La Borde.

¹⁰ Instrumento criado nos Estados Unidos da América por Elisha Gray, em 1874. Gray utilizou o princípio da eletroacústica, no qual um conjunto de palhetas de aço estavam ajustadas adequadamente e, quando ativadas, por meio de uma série de teclas que abrem ou fecham os circuitos elétricos, produziam “expressões ou sons musicais” que poderiam ser transmitidas por linha telefónica.

¹¹ Instrumento desenvolvido por Thaddeus Cahill em 1897. Este instrumento tinha indutores eletromagnéticos associados que produziam diferentes frequências sonoras. Estes sinais eram comandados por um teclado e um painel de controlos e, posteriormente, difundidos pela linha telefónica, cujos terminais estavam equipados com amplificadores acústicos, colocados em locais públicos. Contudo, a emissão musical interferia com as chamadas telefónicas, o que era insustentável.

¹² Instrumento musical, criado, em 1897, por Thaddeus Cahill, nos EUA. Consistia num dínamo elétrico, associado a indutores eletromagnéticos capazes de produzir diferentes frequências sonoras. Estes sinais eram comandados por um teclado e um painel de controlos e difundidos por uma linha telefónica, cujos terminais estavam equipados com amplificadores acústicos, colocados em locais públicos. O instrumento tinha a capacidade de sintetizar sons com timbres desejados, por sobreposição de parciais harmónicos. O sistema que permitia este desempenho tornava a máquina extremamente complexa e de grandes dimensões.

England Electric Music Company e, em 1902, a companhia arrenda um espaço onde começou o melhoramento do instrumento. Uns anos depois, devido a problemas técnicos a nível das transmissões, que interferiam com as linhas telefónicas, e pela falta de tecnologia necessária para o melhoramento do instrumento, o mesmo é desativado. Em 1914, a empresa de Cahill declara falência, acabando por colocar este instrumento no esquecimento (Lima, 2014, p. 13).

Nos términos da Primeira Guerra, o pensamento relativo à criação de instrumentos voltava-se para equipamentos mais económicos e compactos. Numa dessas invenções de época, destaca-se o Taremim, instrumento criado por Leon Theremin, em 1920. Chadabe (2014), intitula-o de “instrumento mágico”, uma vez que era desprovido de teclado e dotado de dois sensores de movimento que controlavam o volume e a altura do som a partir do movimento livre das mãos do executante. Uma mão era dirigida junto da antena vertical, controlando a frequência do som, sendo a segunda mão dirigida de forma a equilibrar o volume do som na antena horizontal. O mesmo autor (2014) refere, ainda, que se o Taremim tem sido inventado na época do MIDI¹³, teria sido reconhecido como um “controlador alternativo”. Deste período, destaca-se Clara Rockmore, a primeira e mais reconhecida teremista.

Ainda aos instrumentos já referidos, podemos acrescentar o Trautónio¹⁴ que produzia som através da pressão que o instrumentista exercia no fio de metal contra a barra sobre o qual estava colocado. Assim, tendo em conta a pressão e o movimento do músico, conseguia-se alterar subtilmente o volume e a altura do som, produzindo facilmente glissandos idênticos aos do violino, contudo, o volume geral era controlado através de um pedal. Projetada por Oskar Sala, apareceu uma versão do Trautónio com a adaptação de dois teclados – mixturtrautonium. Este equipamento surgiu essencialmente para servir os efeitos sonoros cinematográficos. Foi utilizado no filme *Os Pássaros*, de Alfred Hitchcock.

A maioria dos instrumentos previamente apresentados foram construídos pela necessidade e pelo fascínio de criar formas de fazer música que acompanhassem a evolução

¹³ MIDI - Musical Instrument Digital Interface. É um protocolo de comunicação que permite a interação de instrumentos num ambiente digital. O que o MIDI faz é criar uma série de sinais e controlos que serão traduzidos - por outro instrumento ou num editor de áudio digital - em som.

¹⁴ Instrumento musical electrónico criado na Alemanha (Berlim), por Friedrich Trautwein, em 1930. Numa barra de metal foi colocado um fio metálico, o processo seria idêntico a uma corda de violino pressionada contra a escala. Uma segunda barra de metal era usada para controle do volume e articulação de cada nota, enquanto o timbre era escolhido por manipulação de chaves independentes.

geral da época. Contudo, foram criados quase como maquetes experimentais, uma vez que não havia mercado nem estratégia de negócio para os mesmos, nem forma de os conseguir produzir em massa. Assim, acabaram por cair no esquecimento, não havendo capacidade para continuarem a ser utilizados. O teremim é a exceção de todos os instrumentos referidos precedentemente, uma vez que continua viável de utilizar e na sua forma original. Foi ainda utilizado em grupos de música, como os Led Zepplin. Apesar de vários e distintos, com timbres novos e diferenciados, estes instrumentos não ofereciam possibilidades musicais aos compositores, pois apesar dos timbres desiguais, eram, muitas vezes, difíceis de obter. Desta forma, apesar do aparecimento dos mesmos, a escrita da música eletrónica não se desenvolveu como seria de esperar. Todavia, Pierre Boulez¹⁵ (1925 – 2006) ou Olivier Messiaen¹⁶ (1908 – 1992), compositores vanguardistas, detiveram, ainda que momentâneo, algum interesse sobre outros instrumentos como o *ondes martenot*, enquanto Paul Hindemith ainda compôs algumas peças para o traútónio. Segundo Chadabe (2014), tanto o traútónio como o *ondes martenot*, apesar de criados numa linhagem evolutiva, que se destinavam ainda a produzir música composta para instrumentos musicais tradicionais, tiveram impacto no processo de evolução da música eletrónica, uma vez que lançaram as bases para a flexibilização da afinação e para a microtonalidade (Chadabe, 2014, p.14). O *Ondes Martenot*,

na primeira versão, (...) era tocado puxando uma fita ligada a um anel que era colocado no dedo, de modo que, ao puxar a fita, a frequência era alterada em um glissando contínuo.

Enquanto se puxava a fita com a mão direita, usava-se a mão esquerda para variar o volume

¹⁵ Compositor, maestro e professor francês, nascido na região do Rhône-Alpes, França. Desde cedo começou a estudar piano e, entre 1942 e 1945, frequentou o Conservatório de Paris, onde foi aluno do compositor Olivier Messiaen. Em 1948, tornou-se diretor de música da Companhia Reanud-Barrault, no Teatro Marigny, em Paris. Recebeu vários prémios, como o Prémio da Fundação Siemens, Prémio Imperial do Japão, Prémio de Música Polar, Prémio Leonie Sonning, Prémio Grawemeyer pela composição *Incises* e Prémio Grammy pela obra *Répons*, na categoria de Melhor Composição Contemporânea. Recebeu os doutoramentos *Honoris Causa* das Universidade de Leeds, Cambridge, Basel e Oxford. Foi distinguido com o título de Comendador do Império Britânico, de Cavaleiro da Ordem de Mérito da República Federal da Alemanha e, em janeiro de 2001, recebeu do Presidente da República portuguesa, Jorge Sampaio, a Grã-Cruz da Ordem de Santiago.

¹⁶ Compositor, organista e professor francês. Começou a compor com sete anos e, aos onze, ingressou no Conservatório de Paris. Obteve cinco primeiros prémios nas seguintes áreas: Composição, Contraponto e Fuga, Órgão e Improvisação, Acompanhamento ao Piano e História da Música. Em 1931, concluiu os seus estudos e foi designado organista da Igreja da Trindade, em Paris.

e escolher as configurações de timbre de um banco de chaves. Atendendo a pedidos, mais tarde, Martenot incorporou um teclado ao instrumento. Também adicionou uma alavanca sob o teclado para ser operada movimentando-se o joelho – com ela o músico poderia controlar mudanças contínuas do timbre (Lima, 2014, p. 11).

Outro equipamento que, na opinião da autora, poderá ter tido alguma importância neste caminho foi o *RCA Mark II*, construído por Harry Olson (1901 – 1982) e Herbert Belar (1901 – 1997), nos laboratórios de *Samoff RCA (Radio Corporation of America)*, na Nova Jersey (Princeton), em 1957. Foi excepcional na forma como conseguiu oferecer novas possibilidades musicais a nível de ritmo e textura, assim como era detentor de um grande espectro de novos sons eletrônicos. “O *Mark II* continha 750 válvulas eletrônicas de vácuo e cobria uma parede inteira de uma sala, horizontal e verticalmente. Era efetivamente um leitor de fita de papel perfurada que controlava um sintetizador analógico” (Chadabe, 2014, p. 13). Lima (2014) explica que

primeiramente, a informação era registada nessa fita usando-se um dispositivo perfurador de rolo de papel similar a uma máquina de escrever. Depois, quando o rolo de papel passava através de um leitor, as informações eram lidas pelo contato entre hastes de metal que se tocavam através dos furos no papel, fechando um circuito e acionando os procedimentos para iniciar ou interromper a emissão do som. Considerando-se o tempo em que foi construído, o *Mark II* era poderoso, mas sua interface de usuário era um pesadelo: era tão difícil de operar que teve apenas seu primeiro usuário. Adquirido pelo Centro de Música Eletrônica Columbia-Princeton, em 1959, foi usado quase exclusivamente por Milton Babbitt, compositor e professor na Universidade de Princeton. (Lima, 2014, p. 13)

Este instrumento ainda existe no Centro de Música Computacional da Universidade de Columbia, apesar de severamente danificado devido a um assalto ao estúdio em 1976.

Recuando e fazendo uma análise da história e evolução musical, parece à autora que, apesar da criação destes equipamentos e da curiosidade notável e subjacente a uma nova tendência, o início desta mudança na forma de ver e fazer música não esteve diretamente associada ao aparecimento dos mesmos. Contudo, de uma forma ou de outra, todos esses primeiros instrumentos auguraram o futuro:

O Trautónio e *Ondes Martenot* lançaram as bases para a flexibilização da afinação e para a microtonalidade. A Cítara Eletrónica foi a precursora do sintetizador controlado por voltagem. O sintetizador RCA Mark II, com seu leitor de fita de papel perfurado, prefigurou os softwares sequenciadores da era MIDI (Chadabe, 2014, p.14).

Todos os acontecimentos relatados anteriormente, assim como as criações de novos instrumentos, podem ser enquadrados na primeira metade do século XX. A Segunda Guerra Mundial forçou o desenvolvimento tecnológico a vários níveis, num deles, esteve incluída a música eletrónica. A partir do fim da década de 1950, “o termo música eletroacústica começa a ser adotado”. Ele designa a música que é produzida através “de instrumentos acústicos gravados, cujas gravações podem ser manipuladas, combinadas, montadas e sobrepostas”. Por volta da mesma década, é colocada no mercado, na passagem do século XIX para o século XX, a fita magnética. Este objeto permitia captar qualquer som em qualquer lugar e, posteriormente, organizá-los em qualquer ordem. Assim, surge o conceito de *Tape Music* que se refere à gravação de elementos em fita magnética na possibilidade de seguidamente serem editados. Após esta descoberta, várias foram as pessoas que tentaram explorar essa invenção, contudo, apenas algumas foram bem-sucedidas. A aplicação de gravadores para produzir composições musicais foi emergente. Ao invés de se compor com sons musicais propriamente ditos, produzidos através dos instrumentos musicais, agora, nesta altura, fazia-se música gravando os sons encontrados quase que aleatoriamente no meio ambiente. Como um dos primeiros protótipos, temos o *Balé Parade*, composto por Jean Cocteau, em França, em 1917, que utilizava o som de sirenes, de um motor a vapor, assim como outros elementos

mecânicos. Conquanto, o compositor John Cage ¹⁷ (1912 – 1992) foi o primeiro a explorar de forma consistente o uso de sons não tradicionais, ao estilo de Ferruccio Busoni ¹⁸(1866 – 1924) e Edgard Varèse ¹⁹(1883 – 1965). Em 1966, no artigo *Liberation of Sound*, Edgard Varèse e Wen-Chung²⁰ (1923 – 2019) escreveram sobre como a música deveria ir ao encontro dos pensamentos e do ritmo interior de cada um:

Our musical alphabet is poor and illogical. Music, which should pulsate with life, needs new means of expression, and science alone can infuse it with youthful vigor. (...) I dream of instruments obedient to my thought and which with their contribution of a whole new world of unsuspected sounds, will lend themselves to the exigencies of my inner rhythm (Wen-Chung & Varèse, 1966, p.11).

É nesta perspectiva que estes autores defendem a criação de novas sonoridades. Desafiando a música produzida até então, assumem-na pobre e ilógica, acreditando na utilização da eletrônica para produzir novos sons e atingir frequências até agora ininteligíveis. Num paradigma inicial, enfrentam críticas que afirmavam querer destruir toda a música existente e produzida até então. Contudo, estes autores afirmam que a música eletrônica seria sempre um aditivo e um complemento da arte e da música e não um fator destrutivo. Contudo, Varèse (1966) acrescenta ainda a necessidade de criar símbolos para esta nova maneira de fazer música. Faz uma analogia entre a escrita primitiva e a necessidade de criar um conjunto de símbolos, idêntico ao sistema de notação musical nos primórdios da música, que conseguisse transparecer o pensamento do compositor no papel, defendendo que a pauta e a escrita musical tradicional não era já suficiente para transmitir todas as ideias vanguardistas destes compositores. Enumera, ainda, várias vantagens que a música eletrônica poderá oferecer, tais como:

¹⁷ Compositor norte-americano nascido a 15 de setembro de 1912, em Los Angeles. Um dos mais controversos e influentes compositores do séc. XX.

¹⁸ Célebre pianista, maestro, professor e compositor italiano, nascido a 27 de julho de 1924.

¹⁹ Célebre pedagogo, maestro e compositor norte-americano de origem francesa, nascido a 22 de dezembro de 1883.

²⁰ Compositor contemporâneo nascido na China, a 28 de julho de 1923. Passa a maior parte da sua vida nos Estados Unidos da América, começando lá os seus estudos musicais.

(...) the possibility of obtaining any number of cycles or if still desired, subdivisions of the octave, consequently the formation of any desired scale; unsuspected range in low and high registers; new harmonic splendors obtainable from the use of sub-harmonic combinations now impossible; the possibility of obtaining any differentiation of timbre, of sound-combinations; new dynamics far beyond the present human powered orchestra; a sense of sound-projection in space by means of the emission of sound in any part or in many parts of the hall as may be required by the score; cross rhythms unrelated to each other, treated simultaneously, or to use the old word, "contrapuntally" (since the machine would be able to beat any number of desired notes, any subdivision of them, omission or fraction of them)-all these in a given unit of measure or time which is humanly impossible to attain.

Nesta linha de pensamento, Cage afirmou acreditar na utilização de ruído para fazer música, num caminho gradual e de crescente evolução até se alcançar a música produzida por instrumentos eletrónicos. No seio deste paradigma, entre 1940 e 1950, temos a utilização, pelo mesmo compositor, de rádios, discos de vinil, latas e outros elementos não tradicionais nos seus diversos trabalhos musicais (Chadabe e Lima, 2014, p. 15).

Neste contexto, aparece Pierre Schaeffer (1910 – 1995), radialista da *Radio France*, em Paris, cujo seu objetivo era registar o seu próprio trabalho. Em 1948, sem televisão e utilizando-se o rádio para expressar tudo o que pudesse inspirar criatividade, Schaeffer acaba por criar o termo de Música Concreta²¹ que marca a diferença entre a forma abstrata de fazer música, através da interpretação de uma partitura, e a utilização da técnica de gravação de

²¹ A corrente da música concreta, surge em Paris no final dos anos 40, através da vontade de Pierre Schaeffer de registar o seu próprio trabalho. Para a música concreta, não existe qualquer necessidade de músicos, uma vez que só poderia ser ouvida através de altifalantes. “Toda e qualquer notação foi igualmente posta em questão. Esta nova corrente distinguia-se das correntes tradicionais, essencialmente, devido ao material utilizado na criação de obras concretas e à atitude adotada durante o processo composicional. O contacto concreto com o som gravado, fosse dito musical, do quotidiano ou ruído era a base para qualquer peça. O som era retirado do seu contexto causal (dissociado da fonte), “transformado” em “objeto sonoro” e recomposto musicalmente, numa atitude que consistia no estudo e observação do som e dos seus caracteres concretos antes de os integrar numa composição”.

sons e posterior combinação dos mesmos. Em 1948, transmite na rádio, no programa *Concerto de Ruídos*, que teve grande sucesso na época, alguns estudos criados por si dentro desta vertente de música concreta em que se compunham músicas utilizando sons previamente gravados. Dentro desta realidade musical vivida na época, para Cage,

a música era o som, fossem ruídos ou sons “dignos” de pertencerem à partitura. Na sua obra *Silence: Lectures and Writings* (1961), (re)conceptualiza o que é considerado música explorando os desenvolvimentos tecnológicos, como a possibilidade de gravação áudio, bem como a condição obsoleta da partitura face à notação dos novos sons. Na verdade, não era difícil perceber que as panólias de sons existentes na natureza iam além da notação musical convencionada, mas a força dos cânones e de uma tradição de séculos sonegou insistentemente essa realidade (citado por Ferreira e Rabot, 2017, p. 2).

Em suma, John Cage foi um compositor que marcou este novo conceito de ver e fazer música, causando bastante controvérsia com as suas obras, rompendo com o conceito de música vigente. Este compositor tinha uma conceção de música muito vanguardista para o seu tempo. Mais tarde, assoberbado pela gravação de sons em fita, cria o projeto “Música para Fita Magnética” com o objetivo de conceber uma biblioteca de sons gravados através da fita magnética. Em 1972, compôs a obra *Gaiola de Pássaro* que justapunha os registos sonoros de aves de aviário com sons aleatórios do quotidiano e, ainda, com a voz do próprio a cantar uma composição originalmente sua. O fim da era fica marcado com a obra *Roaratorio* que registou o maior número de sons utilizados e gravados em fita e é considerado, por Chadabe e Lima (2014), “um verdadeiro jogo de encaixe”.

Indubitavelmente, este período musical assinala um momento importante na história da música em que, para muitos compositores da época, aparentava ser tudo possível, sendo o principal e objetivo comum criar um estilo de música baseado na disponibilidade de todos os sons. Ao longo dos anos 1950 e 1960, os avanços tecnológicos levaram muitos compositores a perceber “as possibilidades musicais dos sons gravados em fita”. Assim, o objetivo era compor “o próprio som” e, para isso, usaram-se computadores e sintetizadores analógicos que proporcionavam os meios de produção. O primeiro som concebido por computadores foi

ouvido em 1957 nos *Laboratórios Bell Telephone*, em Murray Hill, na Nova Jersey. O *Music I* foi o primeiro programa criado para gerar música e som através de um computador. Com o tempo, deste programa inicial criaram-se várias versões como o *Music II*, *Music III*, *Music IV* e *Music V*. Este último software “simulava osciladores, misturadores, amplificadores e outros módulos de áudio” (Chadabe e Lima, 2014, p. 19). A par desta evolução, eram desenvolvidos outros trabalhos no Instituto de Tecnologia de Massachusetts e na Universidade de Princeton. No entanto, toda a música realizada com o auxílio do computador estava em torno dos *Laboratórios Bell*. Em meados da década de 1960, os projetos expandem-se para novos centros, como por exemplo, para a Universidade de Stanford. Com o crescimento deste estilo de música, nos anos 70, o governo francês cria, em Paris, o Instituto de Pesquisa e Coordenação de Acústica e Música, em 1977. O gosto pela aleatoriedade mantinha-se, mas, nesta altura, utilizava-se o computador para tomar as decisões musicais. *Diálogo* (1963), obra produzida pelo compositor James Tenney (1934 – 2006), demonstra os métodos estocásticos para determinar a sequência de sons. Esta técnica resulta em sons e texturas com contínuas mudanças, como se de um tecido com vários materiais, formas e cores se tratasse (Chadabe e Lima, 2014, p. 19). Em 1963, foi publicado um artigo referente a “música computacional”, na revista *Science*, intitulado *O computador digital como um instrumento musical*. Um dos problemas apresentados no mesmo e inerentes a esta prática estava assente no facto dos compositores necessitarem de formação em programação computacional para que conseguissem realizar as suas composições com sucesso. Para atenuar esta dificuldade, aparecem os sintetizadores analógicos, em 1964. O crédito desta novidade é atribuído a Robert Moog (1934 – 2005), em Nova Iorque, Paul Ketoff (1921 – 1996), em Roma e Donald Buchla (1937 – 2016), em San Francisco. Os primeiros sintetizadores, o *Moog* e o *Buchla*, utilizavam a síntese subtrativa, que retirava elementos indesejados de um sinal. Contudo, o mais tradicional e usual dos três foi o sintetizador Moog, uma vez que “o seu teclado se assemelhava ao teclado de um piano tradicional. As teclas tinham aproximadamente o mesmo tamanho que as de um piano e o móvel era feito de madeira”. “O sistema modular Buchla foi o menos tradicional dos três. O teclado era constituído por uma série de tiras metálicas de posições fixas sensíveis por capacitância, cada uma gerando tensão quando tocada” (Chadabe e Lima, 2014, p. 22). Segundo os mesmos autores (2014),

os primeiros sintetizadores analógicos eram constituídos por sistemas modulares controlados por tensão – um conjunto de módulos separados, cada um com uma determinada função de controle ou de áudio. Os módulos de áudio incluíam osciladores, geradores de ruído, filtros e amplificadores. Com esta técnica, o compositor ligava os osciladores em configurações de modulação por frequência ou amplitude para gerar formas de onda complexas e, em seguida, concentrava-se em elementos sonoros dentro da forma de onda, usando filtros para subtrair parciais. Os sons dos primeiros sintetizadores, de modo geral, eram gerados por síntese subtrativa.

De forma a compreender um pouco melhor a citação anterior, Robert Moog define oscilador como um módulo que

(...) produz um sinal eletrônico que se repete regularmente entre 20 e 20.000 vezes por segundo, no qual percebemos como altura definida. (...) Um oscilador controlado por tensão produz uma altura definida cuja frequência pode ser alterada rapidamente ao se mudar a tensão (2002, citado por Ribeiro et al, 2022, p. 7).

Os anos 70 corresponderam ao auge do mercado de instrumentos musicais eletrônicos, provocando um impacto profundo na forma como os músicos pensariam o som e a música. A ideia clara de que os sons eletrônicos eram sedutores e que a música eletrônica poderia tornar-se num mercado praticável e duradouro, esteve patente nesta época. Os equipamentos e os sintetizadores analógicos começaram a tornar-se mais práticos e fáceis de utilizar, assim como foram, ao longo do tempo, ficando mais acessíveis a nível monetário. Nesta altura, também se experimentou a utilização e junção de ambos os equipamentos. A este método chamou-se de sistema híbrido (Chadabe e Lima, 2014, p 23). Segundo os mesmos autores (2014),

foi a tendência mais importante dos anos 70. Com a invenção dos sintetizadores digitais, os caminhos analógico e digital que tinham seus traçados separados na paisagem da música

eletrônica nos anos 60, começaram a convergir. Estes novos instrumentos combinaram as capacidades de desempenho dos sintetizadores analógicos com a precisão encontrada nos computadores.

No final dos anos 70, os sintetizadores digitais estavam em desenvolvimento em várias instituições de pesquisa, tais como: *Bell Labs* e as organizações parisienses, *Groupe de Recherches Musicales (GRM)* e *Institut de Recherche et Coordination Acoustique/Musique (IRCAM)*. O mercado de equipamento de música eletrônica estava no seu auge, abarrotado de “sintetizadores analógicos, híbridos ou totalmente digitais, baterias eletrônicas e dispositivos afins” (Chadabe e Lima, 2014, p 24). Contudo, apesar do mercado parecer lucrativo, Chadabe e Lima (2014) consideram que o mercado de equipamento eletrônico estava um “caos” e “fragmentado”, uma vez que não existia um sistema de padronização, ou seja, “quando alguém comprava um sintetizador de um fabricante, tinha de comprar outros produtos dessa mesma empresa para manter a compatibilidade. Assim, na ideia mundial de padronizar e unificar o mercado, reúnem-se vários fabricantes destes equipamentos musicais, em 1982. Daí, sai a primeira ideia que estabelece um padrão musical: *Musical Instrument Digital Interface (MIDI)*. Dois anos depois, após alguns melhoramentos, é feito o lançamento, em 1983, do MIDI 1.0. Para os mesmos autores, o MIDI foi

um estrondoso sucesso. Seu formato universal permitiu que qualquer empresa nova ou já estabelecida, grande ou pequena, pudesse apresentar ao mundo um conceito original de música. MIDI era basicamente uma especificação projetada para ativar e desativar sons pressionando teclas, o que era uma séria limitação para alguns músicos. Mas a maioria deles achava que os benefícios do novo sistema MIDI superavam suas deficiências (Salão Musical, s.d.).

Segundo o site *Salão Musical*, MIDI

é um protocolo de comunicação que permite a interação de instrumentos num ambiente digital. O que o MIDI faz é criar uma série de sinais e controlos que serão traduzidos - por

outro instrumento ou num editor de áudio digital - em som. De forma simplista, o MIDI gera uma espécie de pauta digital: indica as notas, a duração, a velocidade, a modulação, entre outros parâmetros. Mas, em vez de usar sinais numa folha de papel, usa comandos que instruem o receptor sobre como reproduzir o som. A vantagem é que tudo isto acontece sem latência, usando ficheiros muito pequenos, altamente editáveis, aos quais podem ser associados os sons que quisermos, desde baterias a sintetizadores. Um controlador MIDI não produz som por si mesmo. Apenas controla os sinais enviados para o programa ou sintetizador que usa essa informação para gerar o som (Salão Musical, s.d.).

O mesmo site explana, ainda, que

o MIDI ganhou uma outra vida, já que o ambiente digital é o seu habitat natural. Se originalmente os instrumentos MIDI eram ligados em série para criar sons a partir de um instrumento mestre, hoje em dia os editores de áudio digitais permitem usar sinais MIDI para compor música, usando bancos de sons e softwares que permitem personalizá-los e editá-los. Como o MIDI baseia-se num sinal eletrónico e não numa onda de áudio, é muito mais fácil e versátil de editar, em todos os parâmetros disponíveis. O sinal indica, por exemplo, que uma nota está on ou off. Num ficheiro áudio, se essa nota estiver no meio de outras em simultâneo, não pode ser eliminada. Mas, num ficheiro MIDI, pode ser apagada, alterada, ou mesmo adicionada, sendo possível atribuir-lhe a duração, velocidade e parâmetros que quisermos. Com um controlador MIDI podemos ter o equivalente a um sintetizador modular, mas com muitos menos componentes. Podemos também gerar vários sons de instrumentos diferentes, usando apenas um sinal original (Salão Musical, s.d.).

Um dos exemplos da utilização de MIDI é a música eletrónica de dança (EDM), o tema central deste relatório, que utiliza esta ferramenta “para criar sequências rítmicas, harmónicas e melódicas, muitas vezes sem recorrer a uma única fonte de áudio. Ou então, para disparar

samples de áudio pré-atribuídos a um sinal do controlador” (Salão Musical, s.d.). Existem diferentes tipos de controladores MIDI. Um dos mais comuns tem o formato de um teclado comum, contudo, ao clicar nas teclas, ao invés de produzir som, este aparelho vai enviar uma mensagem ou sinal que permitirá posteriormente produzir o áudio. Outro controlador usual consiste num conjunto de botões ou teclas aos quais é atribuída uma ideia, como por exemplo, uma nota ou um *sample*, e que podem ser tocados como teclados e ir acrescentando sons e efeitos de acordo com a vontade do executante. Outro muito comum, trata-se de um controlador muito usado para a percussão. É tocado com baquetas e a cada *pad* ou almofada poderemos atribuir-lhe qualquer tipo de som, como, por exemplo, o som de um piano. Segundo, ainda, o site *Salão Musical*,

alguns críticos acham que o MIDI não reproduz a mesma emoção que uma interpretação em instrumentos acústicos, e que cada vez mais nos afastamos da criação musical em direção ao design áudio. Mas o MIDI abriu um enorme mundo de possibilidades a músicos que não tinham acesso nem a pianos acústicos, quanto mais a uma orquestra sinfónica. Com um só controlador podem ter todos os sons que quiserem, para fazer a música que mais gostam (Salão Musical, s.d.).

“A junção do aparato tecnológico à música foi permitindo, ao longo do século, uma autêntica mudança paradigmática no que diz respeito às modalidades de produção, divulgação e receção musicais” (Guerra, 2010, p. 39). Nos anos 70 do século XX, surge uma banda de música experimental na Alemanha formada por estudantes do Conservatório Düsseldorf – os *Kraftwerk*. Segundo Guerra (2010),

os *Kraftwerk* são os incontornáveis precursores do que se convencionou na generalidade designar por música electrónica tal como a conhecemos. (...) Formou-se nesse momento graças à frase “*conduzimos, conduzimos, conduzimos pela auto-estrada*” [*wir fahr’n fahr’n fahr’n auf der Autobahn*] que em alemão soa muito parecido com o lendário “*fun, fun, fun*” dos Beach Boys em “*I get around*”. Essa similitude fonética permitiu-lhes

marcar o seu caminho no mundo anglo-saxão e, em grande parte do mundo com um single de sons que, sem nenhum género de dúvidas, nunca antes havia sido estudado por tal quantidade de pessoas” (Guerra, 2010, p.40).

Numa sociedade “que se pautava e orientava por novos padrões culturais e valorativos, a mesma sociedade que banalizou o frenesim dos ritmos quotidianos que diviniza a viagem, que proclama o controlo” apresenta como “obra máxima”, como refere Fernando Magalhães (citado por Guerra, 2010, p. 40), a *Autobahn [Auto-estrada]* (1974). “O longo tema de abertura é a banda sonora, via auto-rádio sintonizado nas estrelas, de uma viagem de automóvel pela auto-estrada”. É desenvolvida dando ênfase a vários timbres e texturas e em torno de ritmos e repetições com o objetivo de criar alterações nos sentidos dos recetores, influenciando as batidas do coração, os reflexos musculares, o equilíbrio e a perceção do ambiente. Outro grupo que merece atenção, pela sua participação na definição do conceito de música eletrónica e *dance music*, são os *New Order*, um grupo inglês que uniu pela primeira vez rock e eletrónica no single *Blue Monday*. Segundo Guerra (2010),

esta música, para além de constar nos anuais da pop como a mais remisturada de sempre, operou o casamento perfeito do pop sintetizado dos *Kraftwerk* com o rock da década de 80 do século XX, assumindo-se como um estandarte da música eletrónica dentro dos diferentes quadrantes que se estavam a prefigurar: *techno* de Detroit; o *house* de Chicago, o *acid house* no fim dos anos 80; o *new rave* do início do século XXI (Guerra, 2010, p. 41).

Em modo de conclusão, como explanado até aqui, a música eletrónica é um tema relativamente recente e que está em evolução contínua, em paralelo com os avanços diários da tecnologia. Contudo, podemos concluir que tem muitos aspetos a ser tidos em conta e, por isso, poderá ser difícil criar uma definição concisa e sucinta. Segundo Demers (2010, citado por Roads, 2015, p. 12), “a música eletrónica não é um género único, mas sim, um conjunto de géneros, estilos e subgéneros, divididos não apenas geograficamente, mas também institucionalmente, culturalmente, tecnologicamente e economicamente”. Segundo Roads

(2015), a música eletrónica “herda séculos de pensamento musical” e, reitera, ainda, que não há nenhum elemento da música tradicional (escalas, melodias, harmonias) que a música eletrónica não possa explorar, se o compositor assim o desejar”. Acrescenta, ainda, que a “paleta sonora da música eletrónica pode-se aproximar dos instrumentos tradicionais”. Logo, a música eletrónica apresenta uma panóplia de possibilidades crescentes que dependem maioritariamente da criatividade, originalidade e gosto pessoal do músico, contrastando com a música tradicionalmente clássica. É herdeira de um conjunto de características que corporizam “uma delimitação conceptual e analítica, ao mesmo tempo que lhe vão conferindo aforros de legitimidade no quadro da produção musical contemporânea” (Guerra, 2010, p. 41).

Marcando a diferença em relação às formas mais convencionais de fazer e perspetivar a música e a musicalidade, a música eletrónica tem como característica mais importante o próprio processo de construção, ao invés da *performance*. É notável a importância dada às texturas em detrimento das notas (2007, citado por Guerra, 2010, p.41). Para Idem (citado por Guerra, 2010, p. 41), “falar de música eletrónica é falar de música eminentemente física, em que a centralidade assumida pelo ritmo desafia constantemente o corpo e os seus reflexos psico-motores”. A música eletrónica, segundo Guerra (2010), “estimula a mente e a dimensão intelectual de uma forma muito peculiar: (...) a partir da sua vertente rítmica, das suas texturas e profundidade espacial”.

Para os devidos efeitos deste relatório, a autora achou indispensável fazer a expedição acima, desde as origens da música eletrónica, através dos factos que considerou mais relevantes, até ao aparecimento dos elementos que antecedem um dos temas fulcrais deste relatório, a *electronic dance music*.

3.1.1 *Electronic Dance Music (EDM)*

A música eletrónica de dança (MED), se quisermos traduzir a expressão para uma abordagem mais simples, é um termo bastante genérico e que comporta uma profusão de géneros como nenhum outro. A música eletrónica de dança desempenha um papel significativo na atualidade e é um dos estilos de dança mais proeminente em Portugal.

Pedro Ferreira (2008) reitera que a EDM não pode ser pensada “sem essa dimensão – a dança”. De acordo com o seu ponto de vista, “não podemos pensar e assumir que este género

dá continuidade à música concreta ou música eletroacústica, considera, aliás, essa lógica um erro crasso. Revela, ainda, que alguns compositores “eruditos”, como Stockhausen, revelam incompreensão e até uma certa repulsa face à MED”.

Segundo Guerra (2010), “A sua conceptualização [*dance music*] aparece ligada ao facto de a entendermos como a música feita para dançar, tocada por DJs e produzida em estúdio, pensada como track (faixa) e não como canção”. É neste sentido, e nesta linha de pensamento que este género musical se começa a associar a um contexto festivo, onde existe “exultação de sentidos e libertação máxima de sentimentos”. Para Fraser (2012, citado por Ferreira & Rabot, 2017),

a influência deste tipo de música tem crescido exponencialmente e desenvolveu uma estreita relação com a tecnologia: essas variedades musicais são feitas maioritariamente pela combinação de *hardware* como *samplers*, sintetizadores, caixas de ritmos, com *software* de produção musical sofisticado operado por computadores. Tais tecnologias tornam possível para um artista ou produtor fazer Música Eletrónica de Dança sem saber como tocar um instrumento musical – uma ideia estranha na geo-história da música (2012, citado por Ferreira e Rabot, 2017, p. 299).

A Música Eletrónica de Dança é um género musical com conceitos e estéticas próprias, tendo sido concebida primariamente nos Estados Unidos. Surge, inicialmente, associada às minorias sociais como os negros, os homossexuais, entre outros comportamentos sociais que poderiam fugir às normas convencionadas (2007, citado por Ferreira e Rabot, 2017, p. 301). Mas, se no início poderia ser considerado um género *underground*, é certo que na sociedade contemporânea está bem presente e difundida, contando com festivais de música dedicados ao género, como o Tomorrowland ou o Ultra Music Festival. Para Wiltsher (2016, citado por Ferreira e Rabot, 2017, p. 301),

a estética da música eletrónica de dança valoriza aspetos como a funcionalidade, os sons eletrónicos e a repetição. O autor reitera que o apelo à dança é nuclear, e quanto mais servir

essa função, mais bela ela se torna. Os sons produzidos por sintetizadores, *samplers*, entre outros, representam outras das valorizações estéticas. Por fim, a repetição, como Wiltsher sugere, com a sobreposição de *loops*, melodias ou harmonias, que se vão alternando ao longo da faixa, dão uma sensação de progresso. Os compositores deste género estão cientes desta forma nas faixas, o que as aproxima, em termos de composição, à música “erudita”.

Para Reynolds (2007, citado por Ferreira e Rabot, 2017, p. 301),

é um género musical que tende a perspetivar e produzir música de maneira distinta das formas clássicas, onde o processo de criação é mais relevante que a própria performance. Afirma que o género eletrónico desafia o corpo humano pela sua variabilidade rítmica e pelas texturas que a música encerra.

Os mesmos autores (2017) referem que as melodias da música eletrónica de dança são relativamente simples ou mesmo rudimentares, principalmente quando avaliadas ou ouvidas por músicos de formação clássica, em que o ouvido estará treinado para entender progressões harmónicas e melódicas. Contudo, a ideia não é distrair o ouvinte com as progressões harmónicas ou uma estrutura formal de música, mas sim, oferecer ao público a oportunidade de experienciar e ouvir novos timbres e texturas, sendo esses os elementos que a música eletrónica pretende evidenciar. Os produtores de música eletrónica procuram constantemente novas formas de sintetizar, transformar e misturar. Fazem a analogia entre criação e produção de música com uma investigação científica, comparando o estúdio onde trabalham e produzem as suas músicas com um laboratório científico (2007, citado por Ferreira e Rabot, 2017, p. 302).

Ferreira e Rabot (2017), utilizam os conceitos de música erudita e música popular para caracterizar a EDM. Segundo os mesmos autores (2017), a música eletrónica de dança

é “erudita” quando é percecionada através do seu processo criativo e composicional, que tem semelhanças com as obras musicais “eruditas”. Poderá não ser tão complexa a nível

harmónico e melódico, mas é nos seus sons, ritmos, e no efeito que produz junto da plateia dançante que ela adquire o seu grau de complexidade. É também “popular” quando vista sob o plano de consumo musical das massas onde se verifica que “a música *house*” domina quase por completo as discotecas e clubes do país (Portugal) (Ferreira & Rabot, 2017, p. 302).

Assim como a forma de ver e ouvir música se altera quando falamos em *electronic dance music*, os instrumentos musicais também têm uma alteração significativa neste contexto. Varèse e Wen-Chung (1966) deram conta que a música realizada através dos novos instrumentos eletrónicos iria trazer possibilidades de conjugar ritmos, melodias e harmonias que iam além das capacidades do ser humano. Tanaka (2006) afirma que, normalmente, se define instrumento musical como um “objeto construído de madeira ou metal e que possui capacidades de ressonância”. Nesta linha de pensamento, de acordo com o mesmo autor (2006), podemos definir os instrumentos musicais como

a clear connotation across many cultures. An instrument is imagined to be a known physical apparatus that allows human performers to express themselves artistically through sound. Musical instruments in the traditional sense are assumed to be acoustic, constructed of wood, metal, another materials, having resonant qualities. Sound is articulated when the user intervenes and excites vibrational modes.

Tanaka (2006) faz a separação entre um instrumento musical tradicional e aquilo que são os aparelhos usados para produzir música eletrónica:

Music is made through skilful manipulation of the instrument, resulting in melody, harmony, and rich sonic timbre. There has been remarkably little questioning as musical instruments have embraced digital technology. Synthesizers often mimic the traditional piano keyboard layout, maintaining the assumption of manual articulation. Meanwhile the reprogrammable software nature of digital instruments adds a layer of generality or “virtualness”. Instead of

considering the possible extension of the definition of a musical instrument, these digital music devices are often also referred to as tools.

Sendo o instrumento essencial para a produção de música eletrônica, o computador, Tanaka (2006) afirma que as tecnologias digitais possuem uma voz da mesma forma que um instrumento musical tradicional possui. Considerando que no caso dos instrumentos digitais, que são processados por computadores de uso geral, cada sistema interativo traz consigo uma personalidade própria. Para Tanaka, o computador é a máquina onde são colocadas as ferramentas de *software*. Intitula-o de *tabula rasa*, uma vez que tem bastante potencial, mas não tem orientação: “a computer is a tabula rasa, full of potential, but without specific inherent Orientation”. É nesta perspectiva, e segundo as analogias supra indicadas, que este autor tenta definir as novas ferramentas utilizadas para produzir música, como instrumentos musicais. Reiterando essa mesma teoria, Reynolds (2007) afirma que o computador é o instrumento musical de eleição no que toca à música eletrônica, referindo as novas possibilidades na área do som e no mundo dos *performers*. Garnett (2001), no artigo *The Aesthetics of Interactive Computer Music* (2001), refere a capacidade deste *gadget* quando se transforma numa extensão direta do *performer*, uma vez que é possível processar o som e criar texturas diferenciadas em tempo real. Na música eletrônica de dança, utiliza-se mais frequentemente o *sampler*²² – *software* ou *hardware* que armazena *samples*²³. Assim, o processo criativo relativo à produção de música, de acordo com Rodgers (2003), é apelidado de *sampling*.²⁴

No contexto apresentado, definir instrumento musical no que toca à EDM atravessa contornos muito distintos. Assim, na opinião da autora deste relatório, será mais concreto utilizar o conceito de ferramentas, para definir equipamentos como o *sampler* ou sons de instrumentos musicais que só existem virtualmente, do que usar o conceito de instrumento musical. Para Tanaka (2006),

²² Equipamento tecnológico que consegue armazenar eletronicamente amostras de sons numa memória e reproduzi-los posteriormente;

²³ Amostras sonoras recolhidas pelo *sampler*.

²⁴ Manipulação e mistura dos *samples* para criar padrões rítmicos e melódicos.

a questão centra-se em entender se os *softwares* foram criados para a otimização de um mundo musical existente ou se essa digitalização musical contém, por si só, potencial artístico. De uma coisa tem a certeza, as possibilidades tecnológicas têm vindo a democratizar o processo criativo, o que implicará uma redefinição da figura do próprio músico.

O mesmo autor (2006) refere a importância da aceitação de novos instrumentos musicais, principalmente a nível académico, uma vez que podemos estar a desperdiçar novas correntes artísticas e novas possibilidades performativas que poderiam surgir da junção entre os instrumentos musicais “tradicionais” e “não tradicionais”. Rabot e Ferreira (2017) também acreditam que a música eletrónica de dança poderá estar a ser negligenciada ao nível da formação académica apenas por ter uma conotação “popular”, que nada tem que ver com a música em si, mas apenas com o contexto em que se produz. Nesta perspetiva, defendem que um DJ poderia ser equiparado a um músico clássico, uma vez que também desenvolve competências musicais, como o reconhecimento de frases musicais e compassos, bem como conhecimentos tecnológicos e performativos inerentes à prática, desenvolvendo, sobretudo, competências a nível rítmico. Nesta linha de pensamento, MacCutcheon et al (2016, citado por Ferreira e Rabot, 2017, p. 305) assevera que os métodos tradicionais de aprendizagem musical não estão necessariamente em sintonia com os novos contextos educativos, sobretudo no que respeita à inclusão de novas práticas e instrumentos musicais advindos dos avanços tecnológicos. Estes autores (2016), anteriormente citados, realizaram um estudo onde inquiriram vinte e uma pessoas, profissionais na música, e não profissionais, sobre se um DJ poderia ser ou não considerado um músico. Vinte desses vinte e um participantes admitiram que um DJ seria considerado um músico apresentando a necessidade de o mesmo necessitar de conhecimento nas seguintes áreas: perceção de ritmo e de harmonia, tecnologia da música, performance, conhecimentos ao nível estilístico e instrumental e produção musical. Ainda um dos inquiridos faz a comparação do domínio da tecnologia de um DJ com o domínio técnico de um pianista no piano:

When you watch DJ Craze it's like a musician playing an instrument, it's like he's playing the piano, he's got all these beats set up, plus he's using the turntables and scratching the

beat, and he was scratching with one hand whilst he was playing the beat with the other hand, like playing the piano, hands doing separate things.

Outro dos inquiridos refere que criar música de forma a combinar diferentes instrumentos ou vozes não é desigual à combinação de sons realizada por um DJ: “creating new music/a new song by combining pre-existing songs or using electronic sounds is no different to music created by the combination of different physical instruments or voices”. Descodificando esta afirmação, MacCutcheon et al (2016) faz uma analogia entre um músico convencional que toca um instrumento musical e um DJ que produz *samples*. Como tal, este autor defende que um DJ, produtor de música eletrónica, se encontra posicionado entre um compositor e um músico pela forma como produz música pré-feita em tempo real, muitas vezes recorrendo à técnica do improviso. Contudo, o único participante que discordou afirma que ser DJ não é ser músico, apesar de confirmar que será necessária alguma habilidade, afirma que seria apenas como conduzir um carro. Após o tratamento da informação recolhida, Lissandri (2014, citado por MacCutcheon et al., 2016, p. 52) afere sobre as habilidades necessárias para se ser DJ e produzir a sua música:

The most basic skill all DJs who mix have to learn is how to count to a pulse, how to recognize the first beat of a bar and phrase, and how to match the tempo of a song to the tempo of another song. Advanced musical skills occur when a DJ recognizes the harmonic, rhythmic or textural effect of mixing two sounds together. Scratch DJs learn at least the equivalent amount of musical skills as percussion players as both use tactile methods to add musical elements to compositions. True turntablists use mixing, beat matching and scratching (i.e. all the elements of DJing) to produce entirely new compositions. These turntablist compositions utilize melodies, beats and basslines from other recordings but rework them into brand new pieces which are clearly separate from the original. There can be no doubt that these DJs have learnt valuable musical skills to do so.

Reis (2014, citado por MacCutcheon et al., 2016, p. 52) confronta-se sobre a dificuldade em produzir música eletrônica, muitas vezes descredibilizada. Segundo Idem (citado por Guerra, 2010, p. 41), é atribuído à música eletrônica um certo caráter de vazio e superficial, sobretudo por parte de quem observa por fora sem dela fazer parte, que tende a vê-la como uma mera fuga à realidade:

Some may think it is just about pressing a button or to look good but there is a lot involved in DJing, counting beats and bars, understanding structure and timing, learning about the key of a piece of music, musicianship, performance, music technology and creativity (2014, citado por MacCutcheon et al., 2016, p. 52).

Na segunda questão do seu estudo, que tinha como objetivo compreender a opinião dos inquiridos sobre a relevância cultural da música clássica e da EDM, os resultados revelaram que 9 (nove) dos inquiridos afirmaram que a EDM tem uma maior relevância cultural, enquanto 8 (oito) dos inquiridos responderam que consideravam que ambas tinham a mesma relevância e apenas 4 (quatro) revelaram que a música clássica transparecia mais relevante. Em relação à última questão da sua investigação, que inquiria sobre a possibilidade de existir uma oferta escolar formativa para a música eletrônica como existe para a música clássica, a maioria dos inquiridos, sessenta e dois por cento, afirmam que devia haver uma oferta igual, contudo, catorze por cento respondem que deveria ser opcional, sendo que catorze por cento dizem que não sabem e dez por cento respondem que não deveria ser oferecida uma formação em paralelo ou igual à existente para a vertente clássica (MacCutcheon et al., 2016, p. 53). Assim, o estudo revela opiniões distintas. Um dos elementos, não músico, que disse não concordar com a existência de uma formação igual, justifica: [Djing is] “more of a hobby and if you get good you could go professional but I don’t think it’s really an educational thing”. Conquanto, pelo contrário, alguns inquiridos defenderam a criação de uma oferta educativa relacionada com a música eletrônica. Um dos Dj’s inquiridos afirma:

is as valid as studying the violin or piano because young people get to work creatively with the music they really enjoy, rather than having to learn predetermined repertoire, usually

chosen by a teacher, and perform in a limited number of musical styles (e.g. Baroque, Classical, Romantic and Modern).

Outro dos inquiridos também defende que ambas as vertentes podem ser benéficas:

Most young people today gain their first access to music through pop culture and DJing is a large part of that. If we insist that all young people who show an interest in music need to learn a traditional instrument first, then we will fail to encourage musicianship in the majority. If we do offer DJ education we help naturally musical young people discover music in a manner which they feel comfortable with. This in turn helps us signpost them onto more traditional instruments if they so wish.

Com este estudo de MacCutcheon et al (2016) conseguimos entender que ainda existem opiniões ambíguas e controversas sobre o tema, não fosse ele um tema recente em contínua evolução. Contudo, na opinião da autora deste relatório é de realçar a opinião de dois dos inquiridos, acima explanada, também docentes da área do “Djing”, em relação à possibilidade de se colocar no plano de estudos disciplinas relativas à música eletrónica. A principal razão pelos mesmos apresentada é o aumento da motivação dos discentes, tese essa que também sustenta uma das motivações deste projeto de investigação. Explicam que será mais fácil encorajar um aluno a entrar no “mundo da música” através da possibilidade de interagir com um estilo do qual gosta e se sente confortável e que está em crescente expansão na sociedade enquanto tendência social e cultural, oferecendo inúmeras possibilidades, ao invés de lhe atribuir um instrumento musical tradicional que estará, em princípio, subjacente a uma partitura e a ideias pré-concebidas. Assim, estes dois inquiridos no estudo, Jim e Dan, após estarem presentes em várias escolas que abraçaram o projeto de apresentação da arte do “Djing”, afirmam que existiu uma motivação crescente explícita nos alunos, principalmente em crianças com necessidades educativas especiais. Concluíram, ainda, o aumento de confiança nos alunos, particularmente nos grupos mais diferenciados, como crianças em situações pessoais e sociais desfavorecidas. A título de apontamento, na opinião da autora

deste relatório, é curioso saber que este género musical surge associado a grupos minoritários da sociedade, como referido no início deste tema, e entender que, mesmo com o passar do tempo e sendo um género musical em ascensão, continua a ser um estilo musical de completa inclusão. Este facto deve-se, muito provavelmente, por depender maioritariamente da originalidade de cada um e por não estar submetido a uma necessidade técnica, imprescindível para tocar um instrumento, por exemplo, ou à interpretação subjetiva da ideia de um compositor, através da execução de uma obra musical e, também, por ser transmitida em contextos mais descontraídos e em espaços de lazer, o que o torna, possivelmente, um género musical mais inclusivo. Continuando a explicação da investigação supra iniciada, os autores da mesma defendem que esta arte pode trazer benefícios distintos como trabalhar a habilidade criativa e entender texturas e dinâmicas, por exemplo. Quando inquiridos os professores das escolas, pelas quais Jim e Dan passaram a apresentar o projeto, defendendo a criação de um plano de estudos onde incluíssem esta área, inicialmente focaram várias desvantagens, como, por exemplo, o custo dos equipamentos e a falta de elementos de avaliação, não reconhecendo vantagens no processo. Contudo, num segundo inquérito, mais tarde, alguns dos docentes já reconheceram algumas vantagens como o treino de habilidades auditivas e o desenvolvimento da criatividade musical. Além dessas vantagens ainda identificaram enquanto benefícios o facto de despertar o interesse nalgumas crianças que, se não fosse desta forma, não entrariam no “mundo da música”, declarando ser um meio inclusivo, acessível e com relevância cultural. Pelo contrário, também foram encontrados vários aspetos contra a implementação de disciplinas relacionadas com a música eletrónica. O facto da maioria dos professores, inclusive os de música, não entenderem a arte do “DJing”, ser uma arte com um custo elevado, devido aos equipamentos e *softwares*, e a dificuldade em avaliar uma performance devido ao seu grau de subjetividade e informalidade foram algumas das desvantagens apresentadas pelos docentes. Alinhado com esta linha de pensamento, Martin (2012, citado por Rabot e Ferreira, 2017, p. 306) refere que

Sem um entendimento prático e conceptual suficiente sobre os procedimentos, estruturas, significados e propósitos únicos às práticas da música eletrónica, o ensino estaria dependente das premissas derivadas da experiência com os modelos de afinação-duração (adquiridos através da performance e audição).

Para a autora deste relatório, a música eletrônica é um gênero musical que está em constante crescimento e ascensão, principalmente devido aos lugares ao qual se destina por norma, como locais de diversão noturna e festivais de música, assim como à sua presença diária e contínua em plataformas digitais. É um gênero leve e inclusivo que apela à diversão e à dança. O grau de complexidade deste estilo de música assenta na forma como interage com o público que a recebe, ao contrário da música clássica, que tem outro tipo de especificidades técnicas e composicionais. É um gênero que tem muitos subgêneros intrínsecos à sua gênese, como por exemplo, o *techno* ou o *house*, pelo que atrai grupos diversificados da população. Para Reynolds (1998, citado por Guerra, 2010, p. 42), a “música de dança eletrônica implica estar e deixar-se perder na música, seja através de um imenso sistema de som, seja através dos efeitos sonoros que caracterizam formas de música eletrônica mais experimentais”. Para além do já referido,

mistura/mix é uma boa palavra para definir a *dance culture*, podendo assumir múltiplos sentidos: mistura social, na medida em que nos clubes é provável encontrar um conjunto de pessoas bastante diversificado em termos de gênero, raça, proveniência social; a crença no hibridismo e na ultrapassagem de barreiras estilísticas; mescla sonora, social, cultural e ideológica (Guerra, 2010, p 43).

Ligados à *dance music* estão uma imensidão de gêneros e de subgêneros, como por exemplo:

trip hop, drum 'n' bass, downtempo, trance, garage, hardbag, jungle music, IDM (Intelligent Dance Music), full on, modern soul, abstract hip hop, dark roller, funky, space music, drill 'n' bass, ambient house, artcore, jazzstep, hypno trance, proto techno, cyber space, Detroit techno, Latin house, fúnky breaks, dark jungle, chill in/out, progressive electronic, twostep garage, Chicago house, darkside, acid techno, minimal tribal, indie dance, Euro house, sexcore, intelligent techno, cyberdelia, ambience, nu house, raggamuffin, new step,

logical prgression, speed techno, mokum style, earth dnb, twostep, darkcore, jump up, jazzy drumh'n'bass, psychedelic trance (psy-trance),... (Guerra, 2010, p. 43)

No que toca ao ensino, principalmente ao ensino da música, e tendo em conta a sociedade dos dias de hoje, insaciável e insatisfeita, é necessário oferecer novas abordagens aos alunos. É essencial acompanhar a evolução da sociedade, cobrindo as tendências e os interesses da população mais jovem. Para isso, a autora deste relatório defende também a reorganização dos planos de estudos para que seja possível oferecer a possibilidade aos alunos, principalmente aos mais jovens, de contactarem com a arte de produzir música eletrónica desde o início da escolaridade, como contactam com a música “clássica”, trabalhando a criatividade, assim como outras competências suprarreferidas. Acredita que a música eletrónica deve ser introduzida na vida escolar e educacional dos discentes, por via da evolução natural daquilo que são as necessidades momentâneas e naturais de uma sociedade. Para isso, é preciso também formar docentes na área a nível superior, pelo que se pressupõe a integração de forma mais concreta e afinada da área nas escolas e universidades do ensino superior. Reitera que a música eletrónica e o ensino da mesma devem ser desmistificados, pois o processo de criação é demorado e trabalhoso e, apesar de ser considerado um *hobby*, pela população em geral, e associado a locais de lazer, não deveria ser descredibilizado ao ponto de se tornar algo “popular” ou sem potencial educativo. É nesta linha de pensamento e com as premissas até aqui apresentadas que a relatora defende que a criação de um livro de estudos com acompanhamento de EDM pode ser benéfico para a evolução musical do aluno, estimulando vários aspetos, sendo o mais crucial, a motivação, tanto por ser um género de tendência social e momentânea como pelos benefícios de carácter mais técnico que poderá oferecer, como o trabalho de afinação e de perceção auditiva ou rítmica, usufruindo igualmente dos inúmeros benefícios que a música e o ensino da mesma trazem à formação e desenvolvimento físico e cognitivo dos mais jovens.

3.1.2 A utilização da tecnologia na educação e no ensino

“A inovação tecnológica transforma hoje as realidades sociais, económicas, culturais e políticas transportando para o campo educativo e formativo novos sentidos e modos de

integração da interação pedagógica” (Milhano, 2009, p.1). “O termo tecnologia deriva da palavra grega *technê*, que significa técnica, arte e ofício, e *logos*, que significa estudo de alguma coisa, ou seja, quando falamos em tecnologia falamos de algo que se concretiza através de um método ou uma técnica” (Teixeira, 2021, p. 25). Segundo Schramm (2009),

Tecnologia é o "conjunto de conhecimentos, especialmente princípios científicos, que se aplicam a um determinado ramo de atividade". Esta definição implica a integração de conhecimentos, técnicas, métodos, materiais, ferramentas, e processos utilizados para gerar inovações e solucionar problemas. O objetivo de todo emprego de tecnologias é ampliar as capacidades humanas, tornando a civilização mais potente ao enfrentar tudo o que a ameaça e desafia. Infere-se daí, então, que as tecnologias antigas tenham transformado recursos naturais nas primeiras ferramentas, facilitando ao homem primitivo vencer seus obstáculos e realizar suas tarefas.

Zuben (2004, citado por Schramm, 2009, p. 2) refere-se à

tecnologia como o "conjunto de técnicas que envolvem conhecimentos modernos e complexos", o que, naturalmente, pode ser localizado em qualquer época. Sendo assim, tecnologia acaba sendo todo o uso do conjunto de conhecimentos disponíveis e conquistados por cada sociedade, em favor da obtenção de um resultado pretendido por ela.

As alterações tecnológicas vieram alterar de uma forma drástica toda a concepção da música existente até então, alterando a forma como a conseguimos armazenar, onde a encontramos disponível e, principalmente, a forma e o contexto em que a ouvimos. Teixeira (2021) refere que

A tecnologia na música teve grande impacto, tanto na forma de o professor ensinar, como na forma de o aluno aprender, e conseqüentemente, esta mudança no ensino da música levou a

uma constante atualização por parte dos professores, ou seja, originou uma versatilidade de técnicas de aperfeiçoamento benéfica para os executantes. Estas ferramentas, fornecidas através da tecnologia, podem ser meios facilitadores tanto na assimilação como na aquisição de novos conhecimentos.

Schramm (2009) refere que “atualmente, ao falarmos em tecnologia musical, implica-se pensar em computadores, mídias digitais, instrumentos eletrônicos e modernos recursos de comunicação como a Internet. Implica, acima de tudo, interatividade, incluindo nisso rapidez e precisão de dados compartilhados”. Leme (2006), direcionando a sua fundamentação para o campo musical, valida a tecnologia como “uma categoria composta pelas ferramentas e dispositivos que o professor de música pode utilizar como mediadores no processo de ensino e aprendizagem”. Para o mesmo autor, a tecnologia integra um conjunto de “ferramentas que podem alterar a maneira de conhecer e construir música”.

Segundo a autora deste relatório, a incorporação da tecnologia na educação oferece diversos benefícios, contribuindo para uma experiência do discente mais rica e eficaz. Podemos considerar enquanto algumas das vantagens da tecnologia na educação o acesso a vários recursos educacionais, tais como jogos educativos, *e-books*, *play along* ou uma aprendizagem personalizada, que adapta o conteúdo às necessidades do aluno e, ainda, a flexibilidade na aprendizagem, a inclusão e o aumento da motivação dos alunos. Segundo Milhano (2009),

A utilização das tecnologias pode constituir uma ferramenta imersiva, integradora, interactiva e motivante, que contrasta muitas vezes ainda com práticas de ensino tendencialmente centradas no professor que ocorrem por vezes nas aulas de ensino de música em geral, ou da aprendizagem de um instrumento em particular. [...] Os novos usos das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem da música incorporam recentes formas de organização das actividades, assim como novas possibilidades em campos aparentemente inconciliáveis do seu ensino: a generalização do acesso à aprendizagem prática; elevados níveis de motivação e qualidade.

Segundo Milhano (2009), no seu artigo *Música, Educação e Tecnologia* refere que

A utilização de softwares de aprendizagem musical, computadores, instrumentos musicais conectados a sistemas e interfaces tecnológicas, projecções multimédia, bem como outras ferramentas e devices electrónicos num contexto musical, auxiliam os alunos a desenvolver e enriquecer as suas competências musicais através de uma progressão sequencial, agradável, motivadora e lúdica. As acções desenvolvidas circulam em torno dos domínios da prática musical, como a audição, interpretação e criação musicais.

Segundo Cernev (2018), “o uso das tecnologias digitais contribui para um crescente aumento na variedade de opções e propostas metodológicas para o ensino de música”.

Mishra e Koelher (2006, citado por Milhano, 2009, p. 3) referem que para os alunos, “uma utilização apropriada da tecnologia constitui um factor de motivação, sendo que algumas experiências de aprendizagem tornam-se mais exequíveis e com maior significado”. Assim, podemos concluir que as “tecnologias são contemporaneamente um complementar de meios de transmissão de conhecimentos”. A estreita relação dos mais jovens com a tecnologia é clara e irrefutável e, por isso, o estudo diário aliado a estas tecnologias, neste caso específico à utilização de *play along*, pode tornar-se num “grande fator motivacional e contributivo para o estudo diário” (Teixeira, 2021, p. 27).

É nesta linha de pensamento que a mestranda defende a possibilidade de criação de um método de estudos com acompanhamento (*play along*) de EDM, enquanto recurso e instrumento de ensino e aprendizagem, que oferece motivação extra ao aluno para o seu estudo diário de saxofone. Na opinião da autora deste relatório, uma das maiores vantagens que o avanço tecnológico ofereceu ao ensino da música foi a possibilidade de utilizar o *play along* como ferramenta metodológica e pedagógica. Teixeira (2021) define *play along* como “uma ferramenta de teor tecnológico que tem como finalidade reproduzir uma gravação concebida para acompanhar escalas e/ou exercícios equivalentes, estudos e peças, [...] podendo ser utilizadas tanto em contexto de aula como em contexto de estudo individual pelos alunos em casa”. Segundo Tavares (2019, citado por Teixeira, 2021, p. 28), o *play along* veio “dinamizar e abrir novos pensamentos e formas de lecionar na música”. Pereira

(2004, citado por Teixeira, 2021, p. 28) refere que esta ferramenta “permite aos alunos adquirirem de forma fácil e controlada a experiência necessária para a evolução nos seus instrumentos, ao capacitá-los de forma gradual e através de uma experiência prazerosa”.

Neste sentido, a autora acredita que a utilização deste elemento como ferramenta de motivação no processo de ensino-aprendizagem poderá oferecer diversas vantagens, como constante na tabela a baixo.

Tabela 8

Vantagens na utilização do *play along* como ferramenta pedagógica

Vantagens na utilização do <i>play along</i> como ferramenta pedagógica	
1. Trabalho de sensação de ritmo e pulsação;	2. Trabalho de afinação;
3. Perceção de frase melódica e harmónica;	4. Perceção de texturas e camadas rítmicas e harmónicas;
5. Capacidade de improvisação ²⁵ e capacidade criativa;	6. Trabalho de diversos tipos de som e timbres;
7. Melhoria da dinâmica de aula;	8. Melhoria da perceção auditiva;
9. Desenvolvimento de autonomia no estudo;	10. Desenvolvimento da memória;
11. Possibilidade de contacto com outros géneros musicais;	12. Trabalho da técnica base de forma mais interativa;
13. Motivação no estudo em casa;	14. Motivação nas aulas de instrumento;
15. Oferece autonomia ao aluno no seu estudo diário;	16. Trabalho de dinâmicas;
17. Desenvolvimento de memória auditiva;	18. Várias possibilidades interpretativas (interpretação subjetiva).

Nota. Elaboração própria.

Assim, a mestranda acredita que esta ferramenta pode ser facilmente adaptada e aplicada às aulas individuais de instrumento, assim como utilizada em casa, permitindo o desenvolvimento de “aspectos emocionalmente positivos que originem uma aprendizagem

²⁵ Apesar da parte instrumental estar escrita neste projeto de investigação, o aluno pode criar a sua própria ideia por cima do *play along* tornando-o versátil a diversas idades e graus de ensino.

motivadora e interessante”, tendo em conta os vários benefícios que a utilização desta ferramenta pode oferecer. Despoletando a autorresponsabilidade do aluno na utilização da ferramenta, assim como uma maior facilidade de autonomia no estudo, estamos a criar um agente autónomo, “ático e participativo” no seu próprio processo de aprendizagem, com um ambiente agradável, entusiasmante e propício a um bom desempenho escolar e musical (Teixeira, 2021, p. 33). Como refere Arends (2008, citado por Teixeira, 2021, p. 33), “as teorias das necessidades e das atribuições sobre a motivação realçam a importância da construção de ambientes de aprendizagem agradáveis, seguros e estáveis, nos quais os alunos tenham um certo grau de independência e assumam a responsabilidade pela sua própria aprendizagem”. O mesmo autor refere, ainda, que os trabalhos de casa deverão ser “dinâmicos e estimulantes”, de forma que a tarefa seja concluída com sucesso pois, uma tarefa realizada com sucesso tem uma maior probabilidade de ser repetida no futuro, tal como refere Sichivitsa (2007, citado por Teixeira, 2021, p. 35): “experiências prévias de sucesso ou insucesso numa tarefa influenciam as expectativas de desempenho dos alunos em tarefas semelhantes no futuro, e conseqüentemente determinam as suas decisões de participação”.

4. Conceito de motivação

“A compreensão do conceito motivação será indispensável para iniciar uma temática complexa e com implicações tão relevantes ao nível do ensino e da aprendizagem” (Pereira, 2013, p. 445). O conceito motivação advém do termo latino *movere*, ou seja, aquilo que nos move. Segundo Weiner (1992, citado por Pereira, 2013, p. 445), “incentivos, ativação, impulso, instintos, necessidades e motivos são palavras habitualmente associadas à definição de motivação e que caracterizam o ciclo motivacional”. Segundo Pereira (2013), motivação é usualmente definida como “um estado interno que ativa, direciona e mantém comportamentos”. É “um conjunto de forças impulsionadoras que mobilizam e orientam a ação de um indivíduo em direção a um objetivo”. Entender a energia que torna possível esse início da ação torna-se importante, uma vez que se pretende aferir sobre a importância de meios auxiliares, neste caso específico do uso do *play along*, que ofereçam motivação extra aos alunos, para que possam iniciar e realizar o seu estudo diário do instrumento e, por consequência, as aulas individuais, de forma motivada, entusiasmada e com alguma autonomia.

Na consulta de literatura, a autora deste relatório conseguiu aferir que existem vários tipos de motivações, tais como: motivações fisiológicas (fome, sede, sono, entre outras), motivações combinadas (comportamento sexual, maternal, entre outros) e motivações sociais e cognitivas (afiliação, realização, necessidade de poder, obtenção de conhecimento, entre outros). Por outro lado, a classificação dicotômica entre motivos primários (muitas vezes designados de biológicos ou de sobrevivência) e secundários (sociais ou aprendidos), tem igualmente sido considerada neste contexto. Assim, conseguimos apurar que existem motivos primários que poderemos considerar inatos, que incluem a fome ou a sede, a necessidade de respirar ou de dormir. São, na verdade, as necessidades gerais e comuns a todos os mamíferos. Por sua vez, aos motivos secundários correspondem as necessidades sociais que são, segundo Pereira (2013), aprendidos “ou por associação com os motivos primários, ou de forma “social” mais complexa, como sejam desejar ter dinheiro, a agressão ou a motivação para a realização” (Pereira, 2013, p. 445). A mesma autora (2013) elucida ainda que:

Classicamente, o ciclo da motivação compreende uma necessidade (psicológica ou fisiológica) que dá origem a um impulso. Este, por sua vez, incita no sujeito a adoção de determinados comportamentos (respostas instrumentais) para atingir o objetivo, ou meta, que inicialmente provocou a necessidade. Assim, é com a satisfação dessa necessidade que o sujeito finaliza a adoção desses comportamentos orientados. Quando o objetivo é alcançado, o impulso inicial é reduzido (ou eliminado), podendo recomeçar posteriormente.

A propósito do conceito que estamos a tentar definir é importante diferenciar motivação intrínseca, que envolve as capacidades pessoais, da motivação extrínseca, que depende de fatores externos. Segundo Pereira (2013),

Motivação extrínseca implica fazer alguma coisa com o objetivo de obter algo no final. A motivação extrínseca é influenciada pelos fatores externos tais como prémios e punições. Para obter um diploma universitário um aluno deverá estudar arduamente. A motivação

intrínseca implica motivações internas, geradas pelo próprio indivíduo. Por exemplo, um aluno pode estudar arduamente porque gosta do curso que frequenta.

Assim, podemos concluir que ambas as motivações são cruciais no âmbito do processo de ensino aprendizagem, contudo, torna-se uma característica difícil de gerir, uma vez que até pode existir a ativação do comportamento, mas, mantê-lo com o mesmo grau de sustentação e convicção, torna-se uma tarefa difícil, principalmente no que toca a jovens com inúmeras e distintas distrações durante o seu dia a dia.

4.1 A importância da motivação em contexto escolar

Segundo Pereira (2013), “ao nível do processo de ensino e aprendizagem, a motivação tem uma pertinência relevante porque, para aprenderem, os alunos precisam de estar cognitiva, emocional e comportamental envolvidos nas atividades escolares. Só dessa forma as atividades podem ser úteis e produtivas”.

Cardoso (2007) afirma que os alunos devem ser ajudados de forma a “manter níveis elevados de motivação ao longo do processo de aprendizagem”, sendo crucial para o sucesso do mesmo. Este autor separa as crianças em dois grupos do autoconceito de inteligência indissociáveis: “Teoria Incremental” e “Teoria da Entidade”. Defende que todas as crianças optam por uma das teorias, contudo, os resultados ao nível do desempenho e da aprendizagem acabam por ser distintos. Assim,

As crianças que adoptam a Teoria Incremental, acreditam que a sua inteligência e aptidão podem mudar e aumentar com o tempo e com a experiência. Assim, para estas crianças, o esforço é encarado de uma forma positiva, até mesmo como necessário para a aprendizagem. Estas crianças entendem também que qualquer falha ou problema no processo de aprendizagem resulta da falta de trabalho ou esforço, ou ainda do uso de estratégias inadequadas para resolver os problemas de aprendizagem. Em consequência, as crianças que adoptam a Teoria Incremental tendem a sentir-se motivadas para trabalhar mais e para esforçar-se mais ao longo do processo de aprendizagem. (Cardoso, 2009, p.3)

Por outro lado, as crianças que adotam a Teoria da Entidade,

acreditam que a sua inteligência e capacidade são fixas, estáveis e inalteráveis. Nada pode ser feito para aumentar a sua aptidão e inteligência. Assim, para estas crianças, o esforço é encarado como uma coisa negativa, pois pensam que se têm de fazer esforço para aprender é porque não têm aptidão suficiente ou não são suficientemente inteligentes. Estas crianças entendem também que qualquer falha ou problema no processo de aprendizagem resulta da falta de aptidão, levando-as a questionar-se muitas vezes sobre a pertinência de continuar ou desistir de determinada aprendizagem. Em consequência, as crianças que adoptam a Teoria da Entidade tendem a ficar desmotivadas e a desistir se têm gastar muito tempo e esforço na aprendizagem (Cardoso, 2009, p.3).

Cardoso (2007) conclui e afirma que a adoção de uma ou outra teoria depende de diversos fatores externos, tais como: os pais, outros familiares e os professores. Assim, os alunos serão o reflexo dos mesmos. Os filhos e alunos de pais e professores que defendam a inteligência como passível de alterar em função do esforço e dedicação, tendem a adotar a Teoria Incremental, contudo, por outro lado, os filhos e alunos de pais e professores que entendam a inteligência como algo estático e inalterável, independentemente do esforço e dedicação que depositarem, acabarão por se aliar à Teoria da Entidade. Assim, podemos concluir que os alunos são o reflexo do seu meio envolvente e familiar, assim como dos seus professores, principalmente no que toca à música e à aula individual de instrumento em que muitas vezes o professor se torna num guru que o discente quer seguir, especialmente na situação em que a relação de professor e aluno é feita de um para um.

4.2 Agentes de motivação

Como referido anteriormente, a motivação dos alunos depende de vários fatores e/ou agentes. O primeiro e principal agente neste processo trata-se do próprio aluno. Segundo

Pinto (2004), “o perfil e a postura do aluno face ao estudo e à própria música são a base a partir da qual se pode sedimentar toda a aprendizagem musical”.

A criança que está intrinsecamente motivada para aprender, aprenderá; e irá continuar a querer aprender. O desafio para os professores [e para os outros agentes da motivação] consiste em utilizar os seus conhecimentos e experiência, na descoberta de meios para proteger, fomentar e reforçar a motivação intrínseca da criança para aprender. (1976, citado por Pinto, 2004, p. 41)

O segundo agente de motivação exposto pela autora anteriormente citada é o professor. Pinto (2004) invoca a ideia de que inicialmente o professor é avaliado pelo aluno pelas suas capacidades pessoais e, só depois, pelas suas capacidades musicais. Contudo, afirma que a motivação deve estar sempre presente no processo de ensino aprendizagem, sendo crucial o papel motivacional do professor a longo prazo. Reforça a ideia de que “é importante que os professores estejam conscientes do papel de destaque que detêm no sentido de conseguirem uma optimização do percurso escolar do aluno”. Davidson et al (1995, citado por Pinto, 2004, p. 37) defendem a ideia de que um “professor entusiasta” consegue uma melhor relação com os alunos e, por consequência, melhores resultados ao invés de um professor com menos energia. Refere que “a vivacidade e o entusiasmo” do professor são fatores de motivação para os alunos, principalmente para os mais novos.

Os professores mais entusiásticos são mais capazes de captar a atenção dos alunos e de estabelecer com eles uma cooperação, bem como um feedback imediato das actividades, assente numa postura positiva e que produz nos alunos um sentimento de sucesso. Estas características correspondem às de um professor reflexivo (Kemp, 1995), um professor que desenvolve a capacidade de observar os alunos e a si próprio e que, mediante as necessidades e as respostas dos alunos, adapta a sua própria conduta (Pinto, 2004, p. 37).

O'Neill (1999, citada por Pinto, 2004, p.38) acredita que é “fundamental para o sucesso do aluno que o professor encontre um equilíbrio entre o desafio e a competência, sendo necessário reconhecer em cada aluno o seu ponto de excelência e desistência e ajustar os seus objectivos ao nível de esforço necessário”. Pinto acrescenta, ainda, que os “professores menos controladores”, que “promovem conscientemente a autonomia dos alunos, tornando-os mais autónomos e criativos”, conseguem despoletar uma maior autoestima e, por consequência, uma maior motivação nos alunos. Os “professores mais controladores” que, inversamente, não fomentam a liberdade e autonomia dos discentes, acabam por criar sentimentos de baixa autoestima que perturbam o processo de ensino aprendizagem. Assim, o autor realça para a necessidade de um docente aceitar as diferenças e limitações de cada aluno, enfatizando todas as contribuições que o discente oferecer à música, para que a motivação nunca diminua.

Cardoso (2007) apresenta 5 (cinco) mecanismos que o professor deve utilizar para impulsionar e manter a motivação dos discentes. O primeiro refere que “os professores deverão ajudar os alunos a definir para si expectativas elevadas”. Explica que esse objetivo só poderá ser alcançado ao estabelecer metas para os seus alunos, contudo devem ser realistas e atingíveis, uma vez que “expectativas irrealistas” podem causar “ansiedade, emoções negativas e um decréscimo da autoestima”. O segundo mecanismo sustenta a ideia de que “os professores de instrumento deverão ajudar os alunos a atingir níveis elevados de eficácia na aprendizagem”. O'Neill et al (2002, citado por Cardoso, 2007, p. 5) referem que os professores devem fazer entender ao aluno, de forma inequívoca, de que modo poderão resolver um problema ou dominar uma tarefa através da definição de um processo claro e realista, ao contrário de, por exemplo, darem a entender que a conclusão de uma dada tarefa depende de “talento ou capacidades inatas”. Uma segunda ideia apresentada pelo pedagogo para ajudar os discentes “a atingir níveis elevados de eficácia na aprendizagem passa pelo *feedback* apropriado” que devem dar aos alunos, ora falhem, ora sejam bem-sucedidos. “Quando falham, é importante que os professores façam críticas construtivas, centradas no que os alunos necessitam de mudar e como podem fazer essas mudanças”. Assim, abordar o insucesso desta forma ajuda os alunos a adotarem uma perspectiva construtiva de autoeficácia” (Cardoso, 2007, p. 5). Contudo, quando os alunos acabam por ser bem-sucedidos, o mesmo autor refere que o professor não deve cair na tentação de elogiar o talento

ou a inteligência do mesmo, mas sim, o esforço e as estratégias usadas pelo aluno. Realça para a importância de repetir e promover experiências de aprendizagens positivas, uma vez que também promove a sensação de autoeficácia no processo de aprendizagem. O mecanismo número três indica que “os professores de instrumento deverão ajudar os alunos a desenvolver motivação intrínseca”. Para isso, deverão atribuir aos alunos tarefas que consigam alcançar, mas que, em simultâneo, constitua um desafio. O’Neill et al (2002, citado por Cardoso, 2007, p. 6) concluem que “quando os alunos sentem que as tarefas de aprendizagem não são fáceis nem difíceis, e que estão ao seu alcance, tendem a achá-las agradáveis e em consequência tendem a desenvolver uma motivação intrínseca”. Cardoso (2007) sustenta, ainda, que o docente deve “promover experiências de aprendizagem onde os alunos envolvem todos os seus recursos cognitivos” – “estado de fluxo”. Os alunos atingem este estado quando se cria “um equilíbrio entre a sua capacidade que acreditam ter para resolver determinada tarefa e o grau de desafio que essa tarefa envolve”. Este “impacto emocional” ajuda os discentes a desenvolver motivação intrínseca.

Segundo Simão (2013), “o professor desempenha um papel essencial nos ambientes de aprendizagem, uma vez que é o primeiro que guia os alunos na promoção de estratégias de aprendizagem, através da ajuda na definição de metas, de propostas de tarefas estimulantes e de procedimentos de avaliação explícitos”. A mesma autora refere, ainda, que o professor deve promover a autorregulação da aprendizagem. Para isso, o docente deve estimular a participação ativa dos alunos na adaptação a novos recursos, nomeadamente os tecnológicos. Refere, também, a necessidade de adaptar, contextualizar e atualizar os recursos a diferentes ambientes para que o aluno se envolva ativamente na sua aprendizagem, estabelecendo uma “relação afetiva, cooperativa e intrínseca com os conhecimentos adquiridos” (2013, Simão, p. 497). Simão (2013) adita que é crucial a utilização de atividades autorreguladas, ou seja, o professor deve ter sempre em conta as “componentes motivacionais que influenciam a forma como cada aluno aprende, como acredita na sua capacidade e como valoriza as tarefas educativas”.

Segundo Medley (1979, citado por Simão, 2013, p. 503), um professor eficaz deve ter perícia, “pois quanto mais conhecimento tiver, mais claras serão as suas explicações e apresentações de conteúdos”, clareza e organização, partindo da premissa que “quanto mais organizado for, mais os alunos aprendem” e, por fim, apresentar entusiasmo e afetividade

numa correlação com o desempenho dos alunos. Segundo Zimmerman e Schunk (2008, citado por Simão, p. 504),

a planificação de aulas (incluindo a definição de objetivos), assim como a execução de tarefas e as estratégias de ensino e a avaliação que o professor faz do seu desempenho, afetam a forma como os alunos aprendem a selecionar, a organizar e a armazenar novos conhecimentos.

Contudo, a motivação é regulada pelo “aperfeiçoamento, qualidade e quantidade” do desempenho (Zimmerman e Schunk, 2008, citado por Simão, p. 504). O professor deve incentivar o aluno a ser ativo, motivado e esforçado. Para isso, Simão (2013) sugere:

Encorajar e aceitar a autonomia e a iniciativa do aluno; utilizar fontes primárias, bem como materiais físicos e interativos; utilizar terminologia cognitiva ao construir tarefas, tais como classificar, analisar, prever e criar; questionar a compreensão dos alunos a nível de conceitos antes de partilharem a sua própria compreensão de conceitos, entre outros.

Concluindo, o docente deve utilizar as suas capacidades de observação, de análise e de intervenção, de forma a adaptar da melhor forma o discurso, as estratégias e as aulas a cada aluno. É fulcral envolver os discentes no seu próprio processo de ensino-aprendizagem, “promovendo dinâmicas que os ajudem a aprender a aprender” (Simão, 2013, p. 513). Deve, ainda, quando oferece estratégias para ultrapassar determinado obstáculo, promover estratégias em profundidade, ao invés de apresentar várias de forma superficial.

O terceiro agente referido por Pinto (2004) é a escola. Apresenta um estudo realizado por Godlad (1983) que conclui que o clima e as condições de trabalho que a escola oferece aos alunos são elementos decisivos para o bom desenvolvimento e aproveitamento escolar. O autor do estudo refere, ainda, que esses resultados são altamente afetados pelo ambiente escolar “na medida em que um ambiente de entreajuda, cooperação e amizade é propício a experiências mais fortes e duradouras, que tornam a escola um espaço querido”. A autora

refere a necessidade deste clima propício ao ensino e à aprendizagem, para que o aluno se sinta bem e entre nesse mesmo espírito de entreatada, sentindo a escola como “a sua escola” e não como “mais uma escola”.

O quarto agente motivacional referido por Pinto (2004) é a família. Segundo O’Neill (1999, citado por Pinto, 2004) o papel dos pais ou encarregados de educação, sobretudo, nas primeiras etapas da aprendizagem musical é fulcral para atingir bons resultados. Contudo, é importante que os mesmos distingam talento de esforço, incentivando, principalmente, o esforço dos alunos ao invés do seu talento natural. Realça também para a necessidade de não se criar hábitos de dependência sobre fatores de motivação extrínseca que estejam ou possam estar aliados a um determinado esforço e dedicação da criança. Howe et al (1991, citado por Pinto, 2004) referem a necessidade de os pais apoiarem os filhos no estudo musical, incentivando-os a estudarem em casa como o faria para outras disciplinas, assim como a estarem presentes em determinados momentos de apresentação ao público, como audições, concertos e/ou recitais. Lembra que o suporte emocional durante este processo deve ser coeso, uma vez que os alunos se sentirão com mais autoestima e terão tendência a ter um nível de autoeficácia maior, devido ao incentivo e motivação dos seus entes queridos. Pinto (2004) refere que os filhos daqueles que os apoiam nas atividades musicais de forma incondicional, motivando-os e estando presentes em diversos momentos do seu percurso musical, atingem mais facilmente o ponto de independência, uma vez que esse apoio familiar deixa de ser o elemento extrínseco motivacional e fundamental ao incentivo do estudo da música, para começarem a ter a sua própria motivação intrínseca que os faz continuar e querer atingir bons resultados. Pinto (2004) refere que a presença de “um irmão mais velho que também estuda música” enquanto modelo inspirador ou até alvo de competição para aquela criança poderá, igualmente, constituir um fator de motivação importante, assim como contribuir para a criação de um “ambiente propício para a inserção da música no seu quotidiano”. Pinto (2004) conclui e alude que:

Os resultados da minha investigação concedem um lugar de destaque à família enquanto agente de motivação e à figura dos pais em concreto. A sua posição de charneira entre a escola, o professor e o filho permite-lhes, através da sua postura caracterizada pelo suporte

emocional, pelo apoio e dedicação constantes, contribuir para a motivação do filho para iniciar e continuar a estudar música, bem como para atingir níveis de sucesso.

O quinto e último agente de motivação exposto pela autora é o meio envolvente. Pinto (2004) refere que o meio que “circunda o aluno de música é bastante importante para influenciar a sua motivação”. Explica que com o “contacto com músicos profissionais e com contextos que abram horizontes, o aluno cria afinidades com os músicos e a música em geral, em termos de envolvimento e de perspectivas futuras”. Ainda no meio que envolve o aluno na música, a autora destaca um fator importante, a amizade. Reitera que “a aprovação dos pares vem de encontro a esta necessidade, pois torna os alunos mais confiantes e fortes, fazendo-os sentir mais competentes”. Davidson et al (1995, citado por Pinto. 2004, p. 41) referem que ao estudar mais de 250 casos de alunos de música perceberam que os alunos que tinham suporte emocional, não só do professor e dos pais, como também dos pares, estavam altamente motivados para participar em atividades musicais.

5. Metodologia

A fase fulcral deste projeto cumpre, neste ponto, a fase fundamental e demonstrativa daquilo que é o projeto de investigação da autora deste relatório, que visa atingir os objetivos deste projeto de investigação, tais como: entender de que forma a música eletrónica, preferencialmente, a música EDM, influenciará o aluno na motivação para o seu estudo diário; trabalhar elementos técnico-musicais como a afinação, a concentração, a perceção auditiva e diferentes aspetos do desenvolvimento sonoro; aferir a pertinência da criação e utilização de um livro de estudos com acompanhamento de EDM nas práticas pedagógicas atuais.

Importa, na visão da mestranda, lembrar que a classe com quem teve a oportunidade de estagiar era relativamente pequena, sendo que três dos alunos eram do ensino secundário profissional, um de quinto grau, um de quarto grau e um de iniciação. Quando a relatora idealizou e planificou este projeto de investigação, tendo como objetivo primordial oferecer uma ferramenta metodológica e pedagógica que auxilie o aluno a manter a sua vontade e motivação em estudar saxofone ao longo do ano letivo, destinava-se sobretudo aos mais jovens, que, tendencialmente, têm mais dificuldade em manter a sua motivação ou interesse

durante todo o ano letivo. Assim, para a experimentação dos resultados que a mestranda procurava, deu mais ênfase ao aluno de iniciação. Posteriormente, realizou um inquérito que fez circular por vários alunos e docentes, de áreas diferentes, de forma a avaliar os hábitos e a periodicidade de utilização de meios tecnológicos na sala de aula, mais propriamente, do *play along*. Recolheu, ainda, opiniões e experiências sobre o nível de motivação do aluno perante a utilização desta ferramenta.

5.1 Explicação e apresentação dos exercícios propostos

Os exercícios apresentados seguidamente têm como objetivo central e principal oferecer motivação extra aos alunos de saxofone para o seu estudo diário em casa, como já explanado anteriormente no decorrer deste documento. Assim, a mestranda idealizou um livro de estudos com acompanhamento de *electronic dance music*, por considerar e, também, após o tratamento de alguma literatura, que a tecnologia está mesmo muito presente na vida de todo o ser humano, principalmente dos mais jovens. Assim sendo, e introduzindo um pouco dessa mesma tecnologia no ensino da música, oferecer-lhes um método de estudos com um *play along*, disponibilizados em plataformas digitais como o Youtube, através de código QR, seria sempre um elemento de maior entusiasmo, por ser algo diferente e didático, contudo, pedagógico, permitindo a estimulação de várias competências musicais, como, por exemplo, um maior desenvolvimento da criatividade, da afinação ou de sentido harmónico. Esse acompanhamento terá a característica de incluir *play alongs* originais de um género musical diferente daquilo que é normalmente concebido neste tipo de métodos de estudos que será o EDM, uma vez considerado pela autora deste relatório, um género musical que está bastante presente no quotidiano de todos, principalmente dos mais jovens. Para a mestranda, torna-se imprescindível adequar e disponibilizar novos métodos de ensino e de estudos à sociedade atual, assim como, às tendências musicais e sociais da comunidade, neste caso, da mais jovem. A tarefa do docente de inculcar, quando inexistente, ou bastante diluída, a motivação extra para que o aluno se entusiasme e queira, pela sua própria vontade, estudar saxofone de forma diária e contínua, é árdua, podendo ser um processo longo e de muita persistência e resiliência. Na verdade, com esta ferramenta pedagógico-musical estamos a oferecer um estímulo exterior, com o objetivo de desenvolver a motivação intrínseca do aluno, para que o processo de ensino-aprendizagem seja mais satisfatório e rentável.

Assim, foram experimentados apenas os primeiros 3 (três) exercícios, abaixo expostos, no âmbito do estágio, devido ao tempo necessário para a criação de áudios viáveis e originais. Com o tempo, foram criados mais 3 (três) estudos que farão parte do futuro método de estudos patente a este projeto de investigação. Abaixo, neste documento, encontraremos expostos excertos dos 6 (seis) estudos idealizados neste projeto de investigação.

Importa realçar que as partituras são da autoria do compositor Vasco Martins e os áudios da autoria de Pedro Correia.

Figura 1

Excerto da Peça n° 1. Compassos 1 a 37.

Peça n°1
para saxofone alto e play along

Play along: Pedro Correia
Parte para saxofone: Vasco G. R. Martins

♩ = 145

8

A

mp

14

B

20

C

mf

26

mp

32

D

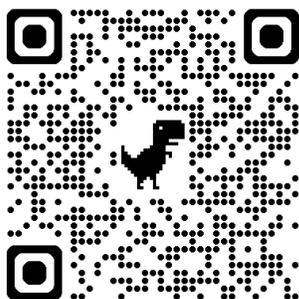
mf

The image shows a musical score for 'Peça n°1' for alto saxophone. It consists of five staves of music. The first staff starts with a tempo marking of ♩ = 145 and a measure rest of 8 measures. The first section, labeled 'A', spans measures 1-8 and is marked *mp*. The second section, labeled 'B', starts at measure 14 and continues to measure 19. The third section, labeled 'C', starts at measure 20 and continues to measure 25, marked *mf*. The fourth section, labeled 'D', starts at measure 26 and continues to measure 31, marked *mp*. The fifth section, labeled 'D', starts at measure 32 and continues to measure 37, marked *mf*. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4.

Nota. Música de Vasco G.R. Martins.

QR CODE 1

QR CODE correspondente à Peça nº 1 (com saxofone MIDI).



Nota. Criado através do google.

QR CODE 2

QR CODE correspondente à Peça nº1 (*play along*).



Nota. Criado através do google.

Esta peça foi pensada para ser a primeira do livro de estudos. Apresenta ritmos simples utilizando, na sua maioria, figuras como a mínima e a semínima, todavia, apresenta já alguns ritmos a contratempo. Para além de trabalhar elementos gerais como a afinação ou o sentido harmónico trabalha também dois tipos diferentes de articulação, como são exemplos os compassos concernentes ao excerto entre o A e o B. No decorrer da partitura, conseguimos encontrar, várias vezes, zonas onde conseguimos trabalhar a condução correta do ar através de intervalos de quartas ligadas, na forma descendente e ascendente. Este aspeto pressupõe uma boa condução e produção de ar, para que as notas saiam de forma clara e sem cortes, principalmente neste caso que pressupõe a passagem do registo médio para o grave e vice-versa. No exemplo acima ilustrado, podemos encontrar esse mesmo exemplo nos compassos 27 (vinte-sete), 28 (vinte-oito) e 31(trinta e um). As dinâmicas não são o ponto fulcral deste

estudo, contudo, encontramos dinâmicas entre o *pianíssimo* e o *mezzo forte*, com crescendos e diminuendos. Como elementos interpretativos temos uma referência de *dolce*, na letra H e, através do *play along*, temos uma referência clara do autor do mesmo ao gênero musical *Hip-Hop*.

É uma peça simples que visa atrair o educando para o seu estudo diário em casa, criando a motivação necessária para a sua autonomia de estudo quotidiano, apresentando um gênero musical diferente.

Figura 2

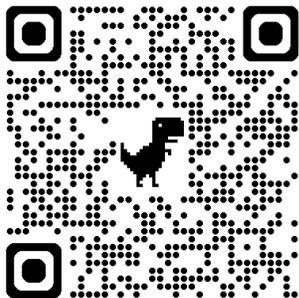
Excerto da Peça nº 2. Compassos 19 a 46.

The musical score for Figure 2 consists of five staves of music in treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#). The score is divided into sections C, D, and E. Section C starts at measure 24, Section D at measure 29, and Section E at measure 37. Measure 42 includes a trill and a dynamic marking of *p sub.* followed by *ff*.

Nota. Música de Vasco G.R. Martins.

QR CODE 3

QR CODE correspondente à Peça nº 2 (com saxofone MIDI).



Nota. Criado através do google.

QR CODE 4

QR CODE correspondente à Peça nº 2 (*play along*).



Nota. Criado através do google.

A segunda peça deste livro de estudos não evolui de forma considerável a nível de elementos rítmicos, apesar de já encontrarmos duas semicolcheias em contratempo, quatro colcheias seguidas e uma tercina de semínimas, diferindo, com esses elementos, da peça anterior. Este estudo trabalha essencialmente dinâmicas, como são exemplos, no excerto acima apresentado, os compassos existentes entre o C e o D. Temos igualmente a presença de dinâmicas bastante diferentes, que aparecem quase que de forma súbita, indo do *fortíssimo* ao *pianíssimo*. A par destas dinâmicas utilizam-se acentuações que evidenciam ainda mais os *fortíssimos*, como são exemplos os compassos 27 (vinte-sete), 28 (vinte-oito) ou 31 (trinta e um) e crescendos que nos levam dos *pianíssimos* aos *fortíssimos*. A nível de dinâmicas, no decorrer da música, encontramos ainda elementos como *piano súbito* ou *pianíssíssimo*, onde, neste último elemento se pede “mais ar que som”, o que pressupõe um bom domínio da

embocadura e um bom controlo do ar e da condução do mesmo. Por fim, é uma peça que trabalha efeitos como o trilo para uma nota alterada pela armação de clave, como é exemplo o compasso 43, assim como o *flutterzunge*, técnica utilizada essencialmente pelos instrumentistas da família das madeiras que consiste em utilizar a língua ou a garganta para que se ouça um som idêntico a “*FRRRRR*”. Neste estudo, há a continuação do trabalho de articulação, através de elementos de articulação distintos, patente ao primeiro estudo, como são exemplos os compassos 47 (quarenta e sete), 48 (quarenta e oito) e 51 (cinquenta e um).

Por fim, é um estudo que visa essencialmente cativar o aluno para o seu estudo diário, trabalhando dinâmicas bastante distintas e acrescentando alguns elementos de articulação e alguns efeitos sonoros, que permitem ao aluno explorar sonoridades e timbres distintos.

Figura 3

Excerto da Peça nº 3. Compassos 38 a 57.

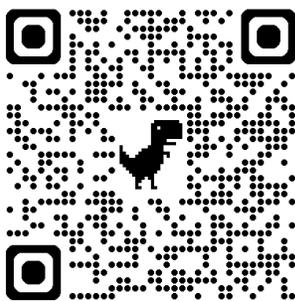
The image displays a musical score for a piece, specifically measures 38 through 57. The score is written in treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#). It consists of five systems of music. The first system (measures 38-41) features a dynamic marking of *mf* and a box labeled 'E'. The second system (measures 42-45) includes articulation marks (z) and a box labeled 'F'. The third system (measures 46-49) includes a dynamic marking of *f* and a box labeled 'F'. The fourth system (measures 50-53) includes a dynamic marking of *p* and a box labeled 'G'. The fifth system (measures 54-57) includes a dynamic marking of *p* and a box labeled 'G'. The score includes various musical notations such as slurs, dynamic markings, and articulation marks.

Nota. Música de Vasco G.R. Martins

O terceiro estudo apresenta-se na mesma tonalidade do estudo anterior, contudo, apresenta alguma evolução rítmica, como é visível no excerto acima apresentado a partir da letra E. Nesta parte da peça, é repetido o desenho rítmico e melódico que aparece antecipadamente no *play along*. Assim, apesar de ser a passagem mais difícil deste estudo, poderá estar facilitado pelo facto de o aluno a ouvir anteriormente, acabando por a interiorizar antes de a reproduzir. Apesar de poder ser considerada a passagem mais difícil, principalmente devido à velocidade e à nota sol suspenso, muitas vezes difícil para alunos de iniciação pela utilização do dedo mindinho na execução da mesma, o facto de ser repetida por oito compassos sucessivos ajudará igualmente o aluno a automatizar a mesma. Ainda a nível rítmico, temos a presença de várias síncopas que são, por norma, como anteriormente, a repetição de material melódico e rítmico presente no *play along*. São exemplos deste elemento os compassos concernentes entre o F e o G. No que toca a elementos de dinâmicas, temos um espectro que varia entre o *pianíssimo* e o *forte*, tendo presente um novo elemento que define um crescendo gradual a partir da dinâmica de piano – *crescendo poco a poco*. Para além destes elementos suprarreferidos, esta peça desenvolve igualmente a memória, assim como trabalha a afinação pela repetição dos vários elementos melódicos e rítmicos após serem introduzidos pelo *play along*.

QR CODE 5

QR CODE correspondente à Peça nº 3 (com saxofone MIDI).



Nota. Criado através do google.

QR CODE 6

QR CODE correspondente à Peça n° 3 (*play along*)



Nota. Criado através do google.

Figura 4

Excerto da Peça n° 4. Compassos 26 a 54.

A musical score for a single melodic line in treble clef, key of D major (two sharps), and 4/4 time. The score consists of five staves of music, numbered 26, 32, 38, 44, and 50. The music features various dynamics including *pp*, *f*, *mp*, *fp*, *p*, and *mf*. There are several trills and slurs. A trill is marked above measure 27. A trill is marked above measure 38. A trill is marked above measure 50. There are also several accents (>) and slurs. The score is divided into sections labeled D, E, and F. Section D starts at measure 32. Section E starts at measure 38 and includes the lyrics "mais ar do que som" above measures 39-41. Section F starts at measure 44. The score ends at measure 54.

Nota. Música de Vasco G.R. Martins

QR CODE 7

QR CODE correspondente à Peça nº 4 (com saxofone MIDI).



Nota. Criado através do google.

QR CODE 8

QR CODE correspondente à Peça nº 4 (*play along*).



Nota. Criado através do google.

A peça nº 4 trabalha elementos vários e distintos, tais como: a sustentação de notas oito tempos, o que pressupõe uma boa respiração e sustentação de diafragma, como também uma boa condução e gestão do ar, como são exemplos os compassos 41 (quarenta e um) e 42 (quarenta e dois) ou 47 (quarenta e sete) e 48 (quarenta e oito). Ainda no âmbito de uma boa condução de ar e sustentação de notas, temos passagens como as dos compassos 29 (vinte e nove) e 31 (trinta e um) que, por serem mais melódicas e ligadas, pressupõem uma pressão de ar contínua e ininterrupta para que não haja “buracos” de som entre os intervalos melódicos; trabalha igualmente articulações e acentuações distintas, como são exemplos os compassos 33 (trinta e três) e 34 (trinta e quatro) ou os compassos 52 (cinquenta e dois) a 54 (cinquenta e quatro); proporciona ainda o desenvolvimento sonoro através da utilização de

várias dinâmicas, também, momentaneamente acompanhadas por trilos, como são exemplos os compassos 27 (vinte sete) e 28 (vinte e oito) ou os compassos 39 (trinta e nove) e 40 (quarenta). Existe também a presença de indicações, como “mais ar que som”, que acompanham as indicações de dinâmicas. Ainda ao nível de dinâmicas é, neste conjunto de peças, introduzido pela primeira vez, neste estudo, o *forte-piano*, no compasso 39 (trinta e nove). Através dos trilos dos compassos 15 (quinze) e 16 (dezasseis) ou 39 (trinta e nove) e 40 (quarenta) pode trabalhar-se uma posição auxiliar para a nota ré, uma vez que o mesmo se inicia em dó sustenido e poderá facilitar o efeito, evitando que o aluno tenha de abrir e fechar todas as chaves (pressupondo as posições naturais das notas específicas em exemplo – dó sustenido e ré médios), dando-lhe um conhecimento técnico mais vasto e confortável que poderá utilizar noutros contextos.

Figura 5

Excerto da Peça nº 5. Compassos 1 a 21.

Peça nº5
para saxofone alto e play along

Play along: Pedro Correia
Parte para saxofone: Vasco G. R. Martins

♩ = 85

7

10

13

16

19

p *f*

p sub. *f* *p* *f*

p *f*

Nota. Música de Vasco G. R. Martins.

QR CODE 9

QR CODE correspondente à Peça nº 5 (com saxofone MIDI)



Nota. Criado através do google.

QR CODE 10

QR CODE correspondente à Peça nº 5 (*play along*)



Nota. Criado através do google.

A penúltima peça apresentada neste projeto vive do caráter da mesma, mais leve e divertido. O autor do *play along* leva-nos para um momento musical muito inspirado no género musical *reggae*.

A nível técnico, temos a introdução de elementos rítmicos de menor valor temporal, como é o caso do compasso 30 (trinta), onde é introduzida a figura musical fusa. Além desta inovação, a maioria dos compassos estão preenchidos com colcheias e/ou semicolcheias, o que pressupõe um maior movimento na música, contudo, uma maior dificuldade técnica. Nos compassos, em que existe a passagem de dó para si, como são exemplos os compassos 17 (dezassete), 18 (dezoito) ou 20 (vinte), pode ser introduzida a chave auxiliar *TC* para a realização da mesma passagem anteriormente referida, de forma a facilitar essa e outras passagens futuras. No que toca à articulação, temos a presença de pelo menos 4 (quatro) articulações distintas, como são exemplos os compassos 14 (catorze), 17 (dezassete) e 29 (vinte e nove). No âmbito das dinâmicas, vamos desde o *pianíssimo* ao *forte*, passando por *meio piano*, *piano súbito*, crescendos e diminuendos.

Em suma, é uma peça que pressupõe já alguma destreza física e técnica devido, essencialmente, aos elementos rítmicos e técnicos existentes. É uma peça que, pelo seu caráter alegre, próprio do género musical *reggae*, assim como pelo desafio técnico, pode oferecer uma maior motivação ao aluno no seu estudo diário.

Figura 6

Excerto da Peça n° 6. Compassos 1 a 44.

Peça n°6
para saxofone alto e play along

Play along: Pedro Correia
Parte para saxofone: Vasco G. R. Martins

Measures 1-44. Tempo: $\text{♩} = 60$. Dynamics: *p*, *pp*, *mp*, *f*.

Nota. Música de Vasco G. R. Martins.

QR CODE 11

QR CODE correspondente à Peça n° 6 (com saxofone MIDI).



Nota. Criado através do google.

QR CODE 12

QR CODE correspondente à Peça nº 6 (*play along*).



Nota. Criado através do google.

A última peça apresentada neste projeto de investigação é uma peça que faz a introdução a um compasso composto, ou seja, um compasso que tem subdivisão ternária e, por isso, composta, ao contrário dos compassos até aqui apresentados, todos eles simples e de subdivisão binária. A armação de clave, é, também, até aqui, a mais difícil, contendo cinco sustenidos patentes à mesma. Por ser um compasso composto, a unidade de tempo deixa de ser a semínima, como até aqui, e passa a ser a semínima com ponto. Contudo, existe a introdução de um novo elemento rítmico, a duína, no compasso 21 (vinte e um). É um elemento pouco usual, e somente utilizado em compassos compostos que visa contrariar o enquadramento rítmico, uma vez que o compasso pressupõe uma subdivisão naturalmente ternária e a duína faz com que exista um elemento de subdivisão binária, patente aos compassos simples. Outro novo elemento rítmico são as seistinas, elemento rítmico comum nos compassos compostos, presentes nos compassos 52 (cinquenta e dois) e 56 (cinquenta e seis). É ainda introduzido nesta peça, como um novo símbolo de notação musical, o sustenido duplo, presente, por exemplo, nos compassos 32 (trinta e dois) e 40 (quarenta). Também é trabalhada a frase melódica e tudo o que a ela tecnicamente está patente, como a respiração, a condução e pressão de ar e a intenção melódica e frásica. Podem ser exemplos os compassos iniciais a partir do B ou a repetição da mesma frase a partir do C.

5.2 Apresentação e Análise dos Resultados

De acordo com a informação que a mestrandia recolheu durante a aplicação dos vários exercícios, de forma geral e genérica, os alunos revelaram curiosidade, entusiasmo e interesse

pelo trabalho que se foi desenvolvendo. Segundo informações que a relatora percecionou informalmente com os alunos, a mestranda compreendeu que o facto de os mesmos tocarem acompanhados por uma faixa de áudio fazia-os sentir mais confiantes, entendendo mais facilmente quando se enganavam, quer no ritmo quer nas notas. A mestranda percecionou que os alunos tocavam mais à vontade, com um som mais confiante aquando tinham o acompanhamento por trás, explorando dinâmicas de acordo com o áudio, não se sentindo sozinhos e tão expostos durante a performance, mesmo que em sala de aula. Sentiam que era uma tarefa “divertida e diferente”. O facto de sentirem gosto pelo *play along* também foi um fator benéfico para uma maior aceitação e motivação na tarefa.

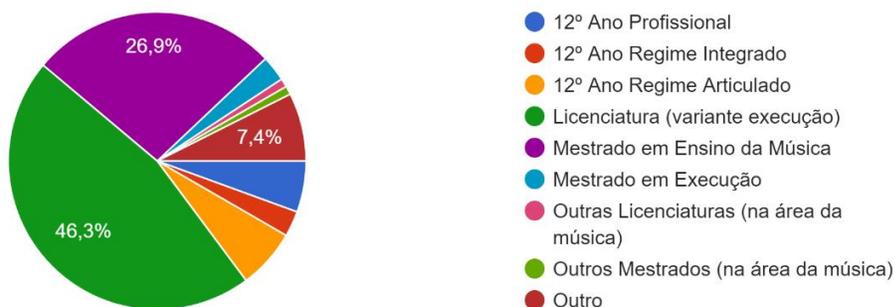
Como já referido anteriormente, devido à classe reduzida com quem teve a oportunidade de estagiar, não conseguindo ter um número suficiente de alunos para realizar um estudo coerente e verídico, conseguindo apenas uma amostra reduzida daquilo que seriam os resultados que procurava, a mestranda fez circular um inquérito online, por vários docentes e alunos da área da música, de forma a aferir a pertinência da utilização de tecnologia na aula individual de instrumento, principalmente do *play along*, e da criação de um método de estudos com acompanhamento de *electronic dance music*. O inquérito foi disponibilizado através do *Google Forms*, tendo apurado 108 respostas com uma média aritmética de idades que ronda os 29 anos. A maior percentagem de respostas, 46,3 %, foi dada por indivíduos que afirmam ter o grau de licenciados em determinada área da música, sendo que a segunda maior percentagem, 26,9 %, foi dada por indivíduos que afirmam deter o mestrado em ensino da música. As restantes respostas encontram-se atribuídas a outras licenciaturas e/ou mestrados na área da música ou a alunos que apenas detêm ainda o secundário, como poderemos conferir no gráfico abaixo.

Gráfico 1

Gráfico de resultados relativos à questão 2 do questionário

Nível de ensino

108 respostas

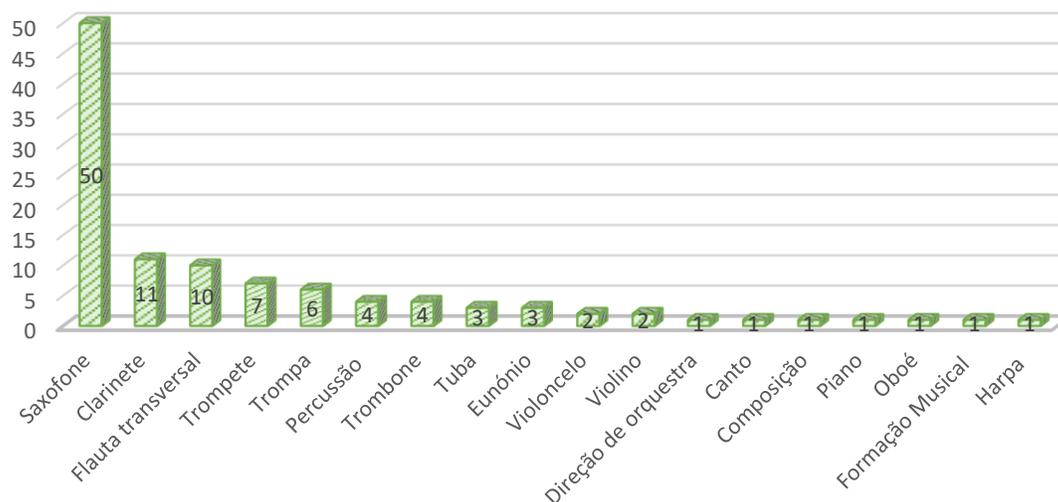


Nota. Google Forms.

A terceira questão refere-se à área de especialização dos inquiridos que foi bastante ampla como poderemos observar no gráfico abaixo apresentado, sendo, obviamente, o saxofone, a área mais impactante. O objetivo principal deste estudo, como já referido, é aferir a pertinência da criação de um método de estudos para saxofone. Deste modo, a autora deste relatório reconheceu que a opinião de docentes de outros instrumentos, assim como alunos e instrumentistas com outra área de especialização fora do saxofone, poderiam contribuir de forma positiva através da sua experiência ao nível da motivação e da utilização de meios tecnológicos em sala de aula, para uma melhor perceção das necessidades e preferências dos alunos.

Gráfico 2

Gráfico de resultados relativos à questão 3 do questionário

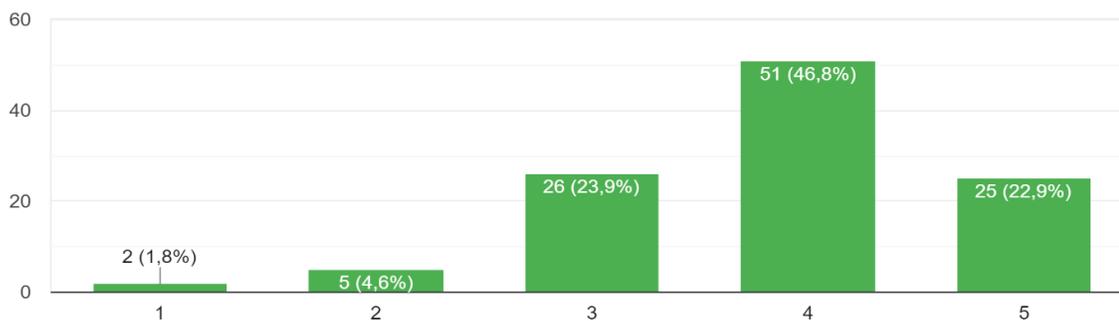


Nota. Elaboração própria.

Na quarta questão deste inquérito (gráfico 3) – *Na escala de 1 a 5, sendo o 1 nada importante e o 5 muito importante, indica qual o grau de importância da utilização de tecnologias na sala de aula, no âmbito de uma aula individual de instrumento* – temos uma maioria de respostas no nível 4, com uma percentagem de 46,8 %, precedidas do nível 3 com 23,9 % e do nível 5 com 22,9 % das respostas. Assim, podemos concluir que a maioria dos inquiridos considera importante a utilização da mesma em sala de aula, tendo setenta e oito dos inquiridos dado a resposta de 4 e 5, como podemos observar no gráfico abaixo.

Gráfico 3

Gráfico de resultados relativo à questão 4

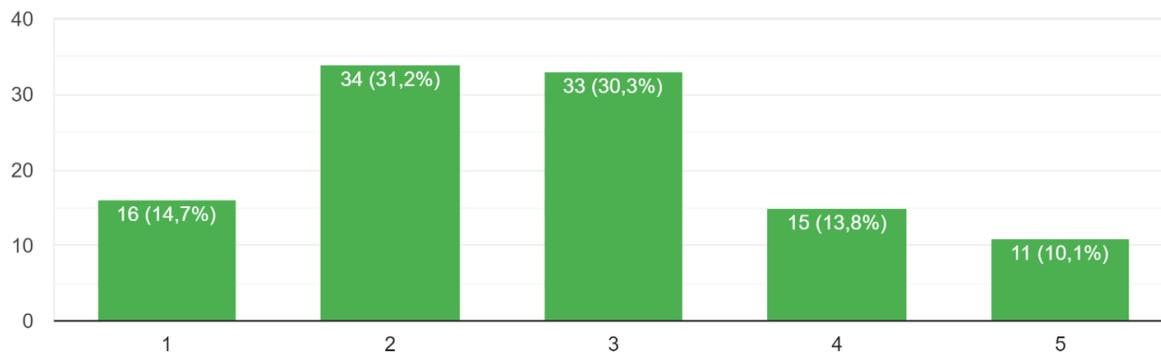


Nota. Google Forms.

Na quinta questão do inquérito (gráfico 4) - *Na escala de 1 a 5, sendo o 1 nada utilizado e o 5 muito utilizado, indica a frequência com que utilizas ou utilizaste, enquanto aluno, meios tecnológicos na aula individual de instrumento* – temos uma maioria de resposta, com setenta e sete inquiridos, nos níveis 2 e 3, com percentagens de 31,2 % e 30,3 %, respetivamente, como podemos observar no gráfico 4. Sendo a média de idade dos indagados de 29 anos, com área de especialização essencialmente ao nível do grau da licenciatura e do mestrado, podemos aferir que na altura de estudante dos indivíduos inquiridos não havia uma utilização afincada das tecnologias, contudo, na resposta à questão seguinte (gráfico 5) – *Na escala de 1 a 5, sendo o 1 nada utilizado e o 5 muito utilizado, indica a frequência com que utilizas ou utilizaste, enquanto professor, meios tecnológicos na aula individual de instrumento* – onde se obteve respostas maioritárias nos níveis 3 e 4, com sessenta e nove inquiridos, podendo concluir que houve uma evolução neste aspeto, ou seja, os antigos alunos que não utilizaram ferramentas tecnológicas, hoje, enquanto professores, acabam por fazer uso das mesmas e considera-las mais benéficas. Assim, é visível uma evolução positiva ao nível do tempo e da utilização mais frequente de tecnologia em sala de aula. Podemos concluir assim, que a utilização de tecnologia no âmbito de uma aula individual de instrumento, na opinião dos docentes inquiridos, é bastante benéfica, fazendo a maioria uso da mesma.

Gráfico 4

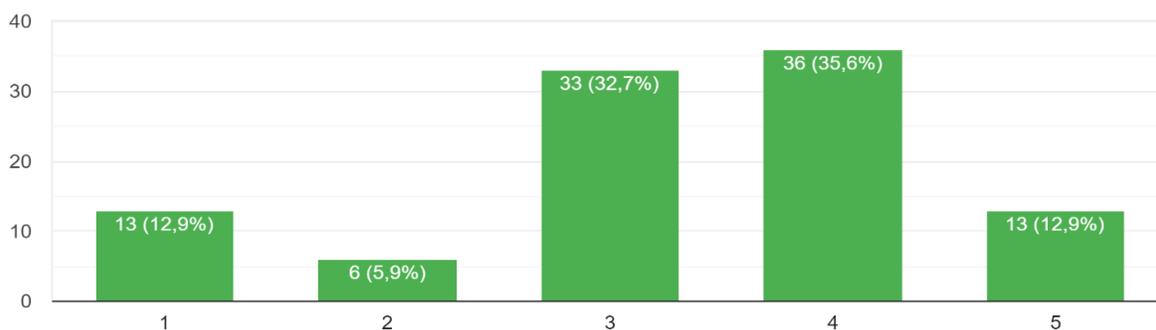
Gráfico relativo à questão 5



Nota. Google Forms.

Gráfico 5

Gráfico relativo à questão 6

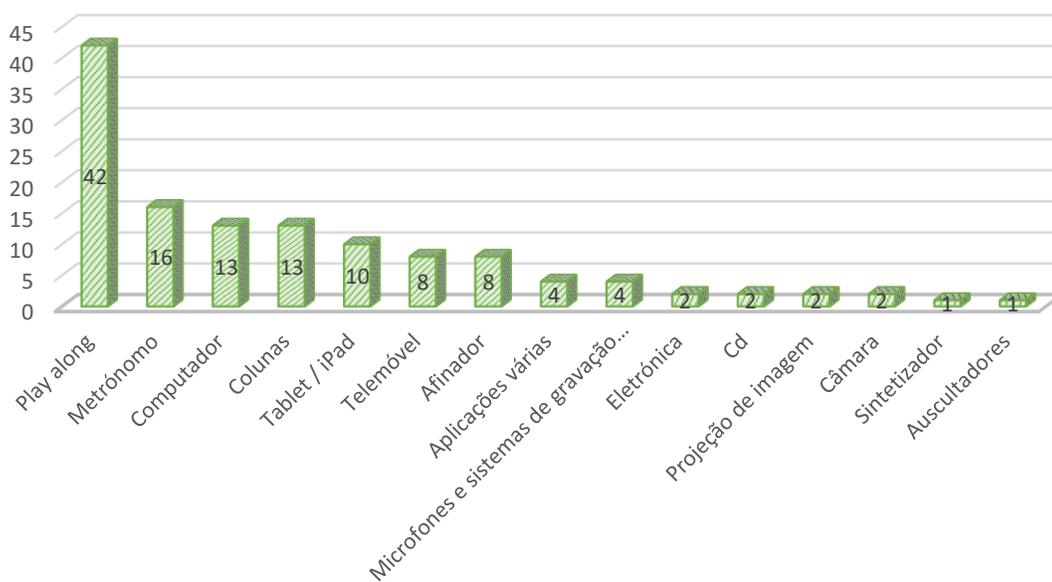


Nota. Google Forms.

Ainda associado às duas questões anteriores, a mestrandia inquiriu, apenas a quem afirmou ter utilizado meios tecnológicos em sala de aula, sobre que tipo de ferramentas foram utilizadas, obtendo um espectro amplo de respostas, como podemos observar no *gráfico 6* abaixo apresentado.

Gráfico 6

Gráfico relativo à questão 7

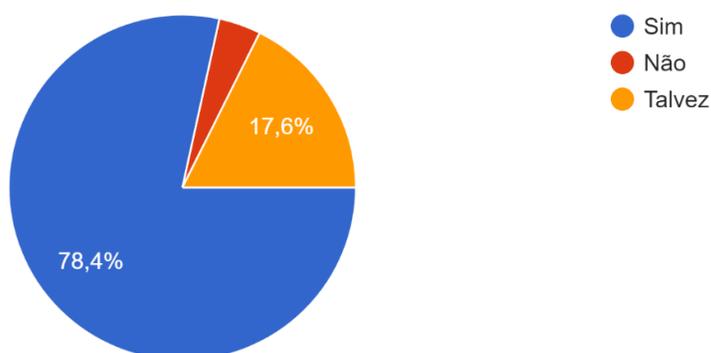


Nota. Elaboração própria.

Ainda aos inquiridos que afirmaram utilizar meios tecnológicos nas aulas individuais de instrumento, a mestrandanda questionou, tendo em conta a experiência de cada um, se essa ferramenta tinha constituído um fator de motivação no processo de ensino-aprendizagem. Em resposta à oitava questão – *Se utilizas meios tecnológicos, consideras que essas ferramentas constituíram um fator de motivação no processo de ensino aprendizagem?* – os indagados responderam maioritariamente “sim”, como podemos observar no gráfico 7, abaixo apresentado.

Gráfico 7

Gráfico relativo à questão 8

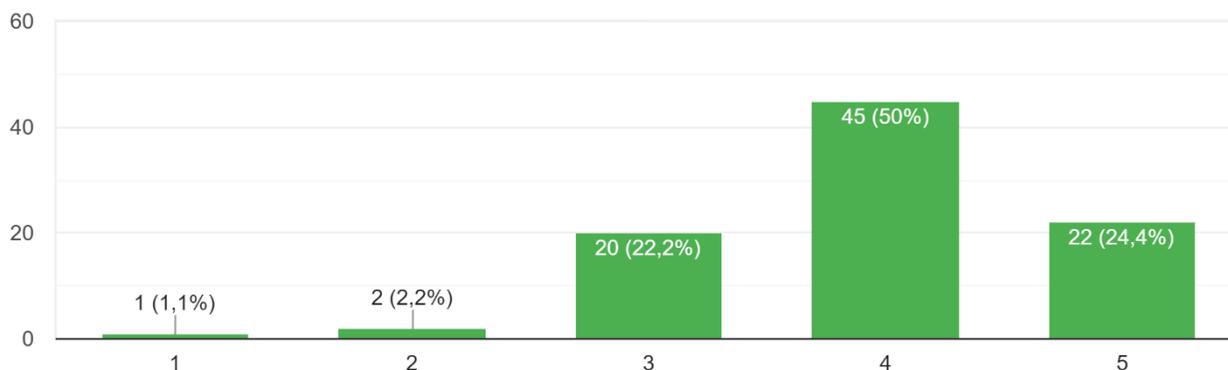


Nota. Google Forms.

À questão 9 – *Se respondeste sim à questão anterior, indica qual o grau de motivação que consideras mais correto, sendo que o 1 é pouco motivante e o 5 muito motivante* – os inquiridos votaram mais afincadamente no nível 4, que deteve uma percentagem de 50% da votação, sendo que as restantes respostas se dividem essencialmente entre os níveis 3 e 5, como podemos averiguar no gráfico abaixo. Assim, tendo em conta que os discentes inquiridos consideram que a tecnologia oferece bastante motivação, estando a maioria das votações nos últimos dois níveis, podemos concluir, tendo igualmente em conta os gráficos anteriores, que os docentes poderiam fazer um uso mais afincados de meios tecnológicos de forma a fomentar uma motivação maior nos seus alunos.

Gráfico 8

Gráfico relativo à questão 9

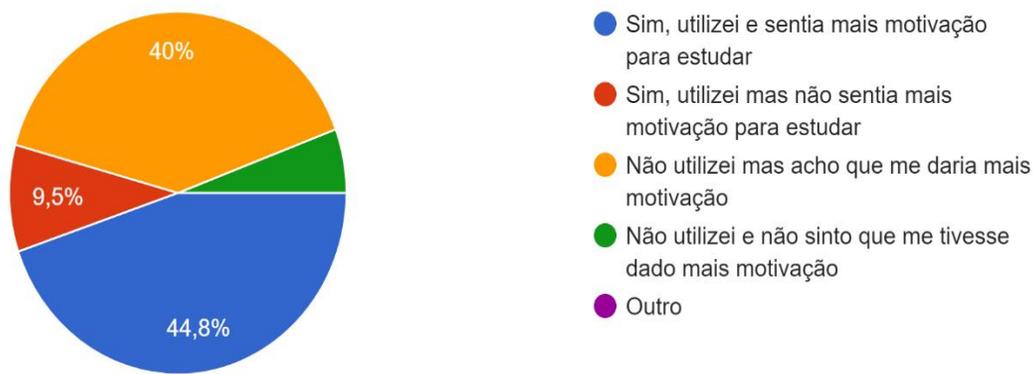


Nota. Google Forms.

Na questão 10, - *Tendo em conta que alguns dos métodos de estudos utilizados nas aulas individuais de instrumento, essencialmente na iniciação e no ensino básico, utilizam play along, escolhe, enquanto aluno, a opção que mais se adequa à tua experiência* – as respostas dividem-se essencialmente em dois patamares, os inquiridos que afirmam não ter utilizado *play along*, contudo, consideram que lhes teria dado uma maior motivação, e aqueles que utilizaram e afirmam ter sentido uma maior motivação para estudar com a utilização de *play along*. Assim, conseguimos concluir que a grande maioria dos discentes inquiridos consideram importante e benéfico o uso da tecnologia, no que toca à motivação. As respostas conseguidas sobre esta questão podem ser observadas no gráfico abaixo.

Gráfico 9

Gráfico relativo à questão 10

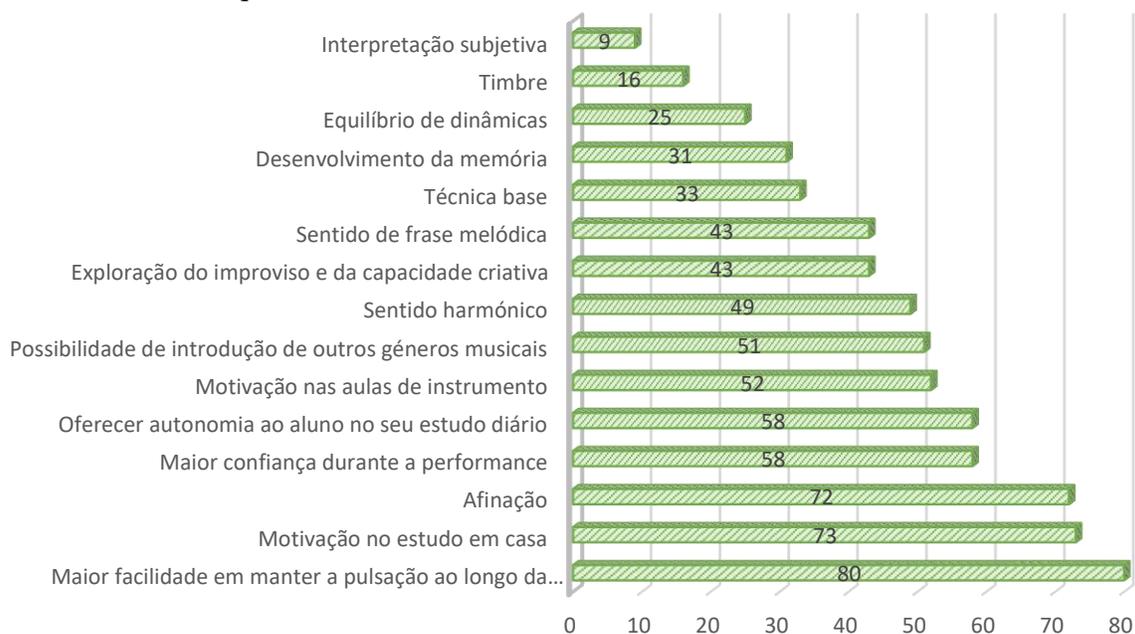


Nota. Google Forms.

Com a questão 11, - *Tendo em conta a utilização de play along, indica, dos elementos abaixo indicados, aqueles que consideras que constituem as maiores vantagens na utilização de métodos com acompanhamento (play along)* - a mestranda tinha como objetivo aferir quais as maiores vantagens que os inquiridos consideravam existir na utilização de acompanhamento de *play along*. Assim, a relatora ofereceu um espectro de opções diversificadas às quais os inquiridos responderam com maioria nas seguintes opções: “maior facilidade em manter a pulsação ao longo da *performance*”, “motivação no estudo em casa” e “afinação”, como podemos observar no gráfico abaixo. Contudo, podemos concluir que as vantagens são variadas.

Gráfico 10

Gráfico relativo à questão 11

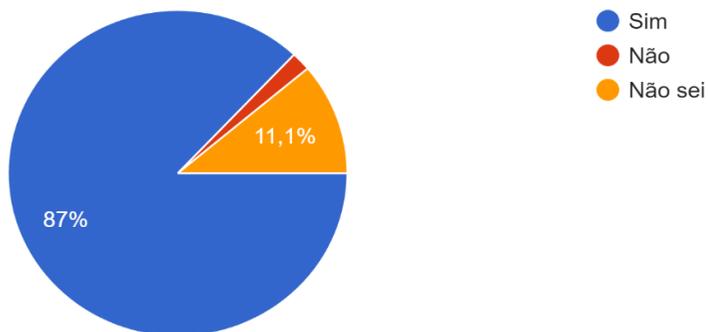


Nota. Elaboração própria.

Na questão seguinte, a mestranda questionou sobre a diversidade dos géneros musicais - *Consideras que a diversidade de géneros musicais, quando presentes nos acompanhamentos (play along) dos métodos de estudos, podem contribuir para o aumento do nível de motivação dos alunos?* – sendo que a maioria dos inquiridos responderam “sim”, como podemos observar no gráfico abaixo.

Gráfico 11

Gráfico relativo à questão 12

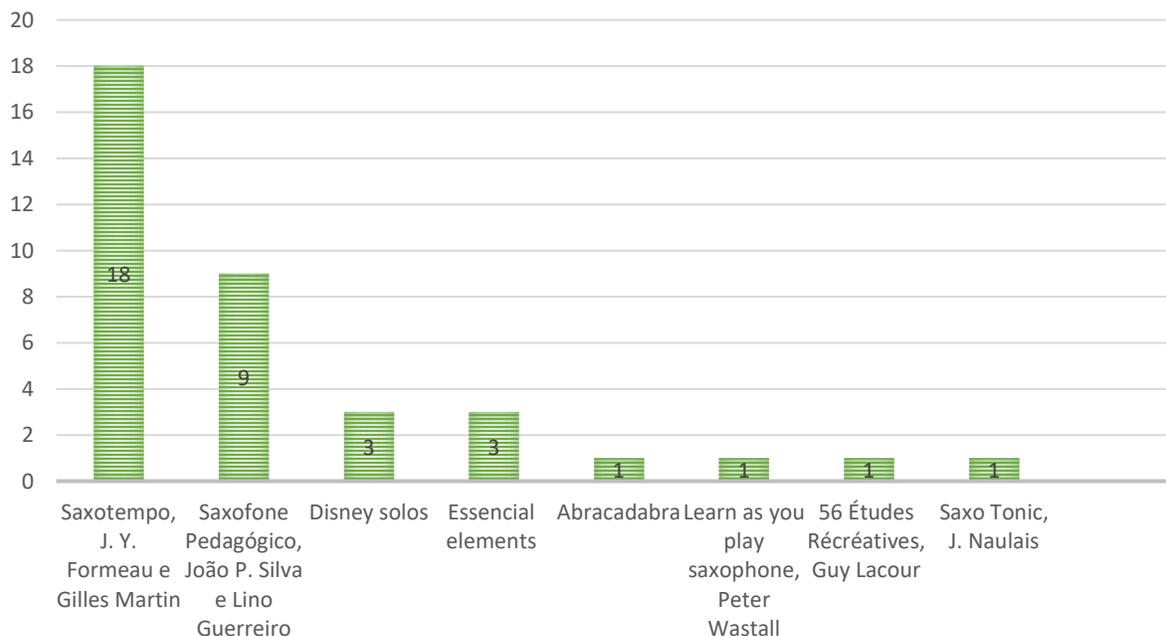


Nota. Google Forms.

Numa questão apenas direcionada a saxofonistas, a mestranda inquiriu sobre os métodos que os mesmos conheciam para saxofone com acompanhamento. A esta questão – *Se a tua área de especialização/instrumento é o saxofone, indica quais e quantos métodos com play along conheces* – a mestranda adquiriu as respostas presentes no gráfico abaixo.

Gráfico 12

Gráfico relativo à questão 13

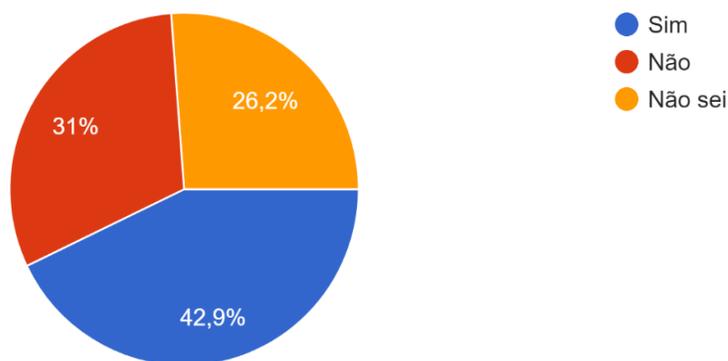


Nota. Elaboração própria.

Referente aos métodos apontados pelos saxofonistas, a mestranda questionou: *Referente à questão anterior, se a tua área de especialização/instrumento é o saxofone, dos métodos com play along que referiste, consideras que os mesmos vão de encontro às tendências atuais e sociais da atualidade?* A esta questão a maioria dos inqueridos respondeu “sim”, atingindo uma percentagem maioritária de 42,9%, sendo que 31% responderam não e 26,2% responderam “não sei”. No gráfico abaixo são apresentados os dados anteriormente referidos que acabam por demonstrar que não há uma opinião unânime. Desta forma, observamos que as opiniões não são concordantes nem claras para todos os indagados.

Gráfico 13

Gráfico relativo à questão 14



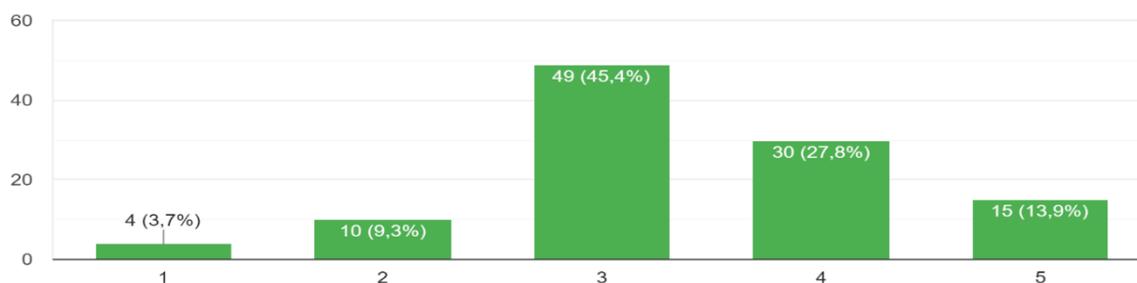
Fonte. *Google Forms*.

As próximas duas e últimas questões do inquérito estão direcionadas para o género musical que a mestranda pretende incluir no *play along* do método de estudos. De forma a enquadrar e perceber o quanto é que este género pode estar presente no quotidiano dos mais jovens, a relatora deste documento realizou a seguinte questão (Gráfico 14): *Na escala de 1 a 5, sendo o 1 nada presente e o 5 muito presente, indica o quanto consideras que a electronic dance music (EDM) está presente no quotidiano dos mais jovens.* A esta questão, o maior número de respostas encontra-se no nível 3, tendo uma percentagem de 45,4%, sendo que 27,8% corresponde ao nível 4 e 13,9% ao nível 5. Perante estes resultados, podemos entender que os 108 inquiridos acreditam que o EDM está, de algum modo, presente no dia a dia dos mais jovens. Por fim, a última questão vai de encontro à questão fulcral deste relatório que está relacionada com a pertinência da criação de um livro de estudos com acompanhamento

de EDM. Assim, na questão (Gráfico 15) - *Se consideras que o EDM está presente no dia a dia dos mais jovens, na escala de 1 a 5, sendo o 1 nada motivante e o 5 muito motivante, indica o quão motivante consideras que poderia ser para o aluno a introdução de um método de estudos com play along de EDM* - as respostas foram maioritariamente positivas, tendo 40,2% das respostas no nível 4, 32,7% no nível 3 e 18,7% no nível 5. Assim, pela análise das respostas a ambas as questões podemos concluir que, na opinião e experiência dos inquiridos, o EDM acaba por estar presente de algum modo na vida dos mais jovens, estando familiarizados com este género musical, considerando que a criação de um método de estudos com *play along* de EDM acabará por oferecer motivação extra aos discentes, principalmente aos mais jovens. Abaixo poder-se-á conferir os resultados acima referidos.

Gráfico 14

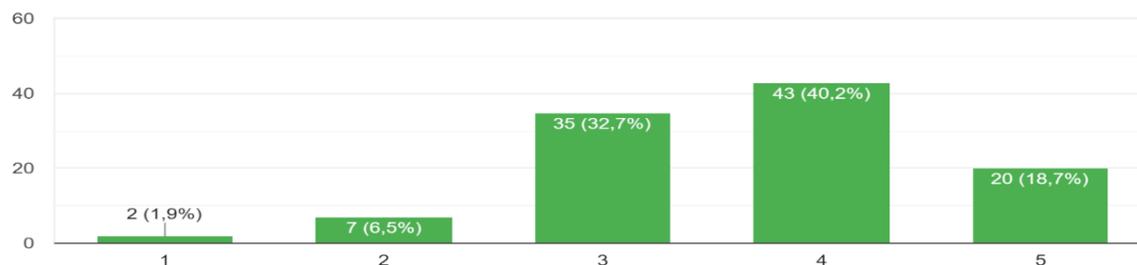
Gráfico relativo à questão 15



Fonte. *Google Forms*.

Gráfico 15

Gráfico relativo à última questão



Fonte. *Google Forms*.

5.3 Reflexões finais

Fazendo uma retrospectiva de todas as respostas obtidas neste inquérito que, de certo modo, vão ao encontro daquilo que a mestrande pôde observar no âmbito do estágio, podemos reparar com alguma facilidade que nenhuma das respostas em 108 inquiridos de áreas diferentes foram unânimes. Contudo, conduziram-se sempre para a necessidade e a importância da utilização de tecnologias numa aula individual de instrumento, mais propriamente, da utilização do *play along*, evidenciando-se as respostas dos alunos que foram os que mais consideraram importante e motivante a utilização de meios tecnológicos. Contudo, de forma a aprofundar a veracidade do estudo, a mestranda analisou os inquéritos um a um de forma a retirar a opinião geral dos alunos e docentes de saxofone, além das percentagens gerais. Torna-se interessante referir que a maioria dos saxofonistas realizaram *feedbacks* positivos e entusiasmantes sobre o projeto que a mestrande se encontra a desenvolver, sendo a grande maioria das respostas dos mesmos centrada na motivação factual que a utilização de *play along* oferece aos discentes, verificada de diversas formas através das questões já acima elucidadas, assim como pelas suas vivências e experiências pessoais e profissionais.

Foram apontados vários elementos como vantagens na utilização de um método com *play along*, sendo uma das mais votadas aquela que a mestrande mais procurava saber opinião dos restantes colegas, alunos e discentes – *maior motivação no estudo de casa*. Numa sociedade coberta de opções de lazer e vários tipos de oportunidades de ensino, torna-se necessário criar aquilo que acaba por ser uma evolução natural, mas muito necessária - meios de ensino e estudo tecnológicos. A presença de diferentes géneros musicais abunda no quotidiano de um indivíduo, quer seja nas diversas plataformas e redes sociais, quer seja na música ambiente de um café ou num jogo de *playstation*. Os gostos e as tendências da sociedade estão em constante alteração e mutação, principalmente para aqueles que despendem várias horas a consumir conteúdo digital. Foi nesta linha de pensamento que a mestrande quis aferir a pertinência da criação de um livro de estudos que desse um pouco daquilo que os mais jovens procuram e utilizam no seu quotidiano, a tecnologia, aliada a um género musical nada associado ao ensino formal da música, contudo, que fosse familiar, que não causasse completa estranheza e, principalmente, que trouxesse motivação ao aluno, sem sair daquilo que é o ensino da música em Portugal numa aula individual de instrumento.

Assim, os resultados foram bastante positivos e motivantes, oferecendo uma clara abertura e necessidade do uso de tecnologia na aula individual de instrumento.

A mestrandia considera importante realçar que o método mais apontado pelos inquiridos, como um método com *play along* mais utilizado, foi o *Saxotempo*, de Jean Yves Formeau e Gilles Martin, que, apesar de ser colorido, e, por isso, cativante, não se encontra em português, o que, para a mestrandia, acaba por ser uma desvantagem para os alunos que o utilizam. O segundo método, mais recente, o *Saxofone Pedagógico*, de João Pedro Silva e Lino Guerreiro, já se encontra em português e também tem a possibilidade do uso de *play along*. Ambos têm pelo menos duas características que importa destacar. Os *play along* são disponibilizados em Cd e os acompanhamentos acabam por ter um áudio dentro daquilo que o ensino formal está habituado, que são os acompanhamentos clássicos do piano. Para além do género musical que a mestrandia pretende difundir para chegar mais facilmente aos estudantes, com o objetivo primordial de despoletar a sua motivação intrínseca no estudo do saxofone, pretende-se difundir os áudios em plataformas digitais através de códigos QR para que seja mais fácil e natural a sua utilização.

Por fim, podemos concluir que o inquérito realizado foi objeto fulcral para a fundamentação deste projeto de investigação e considerar provado a pertinência da criação de um livro de estudos com acompanhamento de *Electronic Dance Music*, de forma a oferecer maior motivação aos discentes de saxofone, assim como contribuir com mais uma ferramenta pedagógico-musical para a comunidade saxofonista.

6. Conclusão

A experiência pessoal e de observação da mestrandas, enquanto aluna e professora, demonstrou uma dificuldade patente ao processo de ensino-aprendizagem do seu instrumento, a motivação. Quer nas experiências como aluna e outras como professora, essa fora sempre uma das maiores dificuldades, conseguir manter a motivação num nível elevado, apesar dos esforços e da experimentação de várias estratégias. Contudo, rapidamente entendeu que o método tradicional de ensino-aprendizagem à base de escalas e métodos de estudos, ferramentas necessárias para a aquisição e consolidação de digitação e técnica base, se podiam tornar, contudo, difíceis e desgastantes para os discentes, cortando com muitas das estratégias motivacionais que a mestrandas tentava incutir a si ou ao aluno. Para atenuar a questão, a mestrandas percebeu que tinha de encontrar uma estratégia ou ferramenta que chegasse mais perto dos alunos, que os fizesse sentir motivados, mantendo, ao longo do ano letivo, os níveis de motivação. Num processo de observação, reflexão e pesquisa percebeu que havia um elemento que cativa, nos dias de hoje, a maioria do ser humano, a tecnologia, assim como tudo aquilo que ela nos oferece e nos permite aceder. Consultando alguma literatura, a mestrandas percebeu que, de facto, a motivação é um fator preponderante para tudo aquilo que se realiza durante o quotidiano, não sendo diferente o processo de ensino-aprendizagem, principalmente de um instrumento musical. Desta forma, querendo oferecer uma ferramenta que trabalhasse técnica base, afinação, percepção auditiva, assim como outros elementos imprescindíveis, mas, principalmente, a motivação, a mestrandas decidiu oferecer uma ferramenta que juntasse música e tecnologia, surgindo assim a ideia de um método de estudos com *play along*. Todavia, a mestrandas queria quebrar com aquilo que é normalmente feito e que já existe, não por não considerar musical e pedagogicamente interessante, mas por observar que não mantinha a motivação dos aprendentes no seu auge. Assim, colocou a possibilidade de oferecer a esses acompanhamentos uma linhagem diferente e distinta, ou seja, introduzir outros géneros musicais adaptados àquilo que considera que são as tendências atuais e sociais da geração mais jovem. Assim, considerou que a *electronic dance music* com todo o seu amplo espectro de estilos e possibilidades se poderia enquadrar bem no conceito que a relatora queria desenvolver. Foi, a partir destas premissas, que o projeto começou a sua fase de preparação e desenvolvimento, tendo como objetivo principal aumentar a motivação dos discentes para o estudo quotidiano do saxofone. Para que este projeto se tornasse ainda

mais consistente e coeso foi necessário explorar e estudar a fundo o aparecimento da música eletrônica e a sua evolução, bem como a sua possível relação com o ensino da música e a utilização do *play along* enquanto ferramenta pedagógica. Juntamente a estes elementos, tornou-se igualmente imprescindível a exploração do conceito de motivação, como também a importância de todos os agentes de motivação que podem ser os fatores preponderantes para o aumento ou diminuição da motivação intrínseca do aluno.

Na verdade, os reais resultados deste projeto só produzirão realmente efeito quando da utilização afincada deste método por parte da mestrandia com os seus alunos, assim como da utilização do mesmo por outros docentes e discentes. Contudo, o objetivo principal e crucial deste projeto de investigação, ao qual a mestrandia se comprometeu, entender a pertinência da criação de um livro de estudos com acompanhamento de EDM, foi conseguido.

Em relação a evoluções e possibilidades futuras deste projeto, a mestrandia sugere a criação de mais estudos, que deem ênfase a novos e diversificados estilos musicais dentro do EDM, redirecionando-os para dificuldades no processo de ensino-aprendizagem que se queira trabalhar ou colmatar, como, por exemplo, os sobreagudos, *slaps*, glissandos e/ou multifônicos. Ainda com os áudios já existentes, é possível trabalhar a capacidade criativa e de improvisação sobre os mesmos. Na opinião da mestrandia, os *play along* agregados a este projeto podem ser utilizados com várias finalidades distintas, uma vez que os áudios poderão ser aproveitados de forma independente às partituras neste projeto sugeridas.

Concluindo, a autora deste projeto e relatório acredita que a motivação é fulcral em tudo aquilo que o ser humano deseja ou não realizar na vida. Assim, será sempre imprescindível procurar e esculpir a motivação intrínseca de um aluno para resultados pedagógicos mais uniformes. Na opinião da mestrandia, neste âmbito específico, esta tarefa passa essencialmente pelos agentes de motivação, contudo, por dois principais: a família e o professor de instrumento. Esses mesmos agentes de motivação devem ter e criar estratégias e ferramentas que motivem o aluno, fazendo com que o educando tenha uma participação autónoma e ativa no seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

A presente investigação foi bastante enriquecedora e motivante para a mestrandia, devido ao seu interesse claro pelo tema, mas, sobretudo, pela visualização da construção de todo o projeto que se tornou bastante interessante, recompensador e bem conseguido na opinião modesta da autora deste relatório. A mestrandia está convicta de que este projeto cumpre

aquilo que promete e espera, sinceramente, que esta investigação sirva à comunidade saxofonista enquanto método e meio pedagógico e motivacional no processo de ensino aprendizagem, principalmente no que toca ao ensino especializado da música.

7. Referências bibliográficas

- Araújo, R. (2020). *Educação Musical. Criatividade e Educação*. (1ª ed.). Appris.
- Araújo, A. (2014). *A influência do acompanhamento em suporte digital na motivação dos alunos de saxofone*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Música de Lisboa, Lisboa, Portugal). Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/4457>
- Baldelli, D. (2014). *A Música Eletrônica dos DJs e a Produção de uma 'Nova Escuta'*. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal. https://www.researchgate.net/publication/228449947_A_Musica_Eletronica_dos_DJs_ea_Producao_de_uma_'Nova_Escuta'
- Caravan, R. (1980). *Preliminary Exercises & Etudes In Contemporary Techniques for Saxophone*.
- Carter, M. (2018). *A Guide to Electronic Dance Music*. 1(1). Books on Demand.
- Cernev, F. (2018). Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: uma perspetiva metodológica para o ensino de música, *Revista da Abem*, 26(40), 2 - 18. <http://dx.doi.org/10.33054/ABEM2018a4002>
- Chadabe, J. (2014). O século da Eletrônica, *Revista Música Hodie*, 14(1), 8 – 32. <https://doi.org/10.5216/mh.v14i1.32839>
- Cunha, P. (2006). *Tecnologias da música em expressão e educação musical no 1.º ciclo do ensino básico*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal). Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/6217>

- Estevens, V. (2018). *A utilização das novas tecnologias no ensino da Música*. (Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal). Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/28911>
- Ferreira, A., & Rabot, J.M. (2017). Música Eletrónica de Dança: Ambiguidades Discursivas. *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, 4(2), 297 – 311. <https://hdl.handle.net/1822/54191>
- Figueiredo, E. (2020). *Motivação na aula de instrumento musical*. (1ª ed.). Appris.
- Garnett, G. (2001). The Aesthetics of Interactive Computer Music, *Computer Music Journal*, 25(1), 21 – 33. <https://muse.jhu.edu/article/7774>
- Gomes, C. (2019). *Relatório de Prática Supervisionada realizada no Orfeão de Leiria – Conservatório de Artes: Guia Prático para a aprendizagem inicial do clarinete*.
- Leme, G. (2006). *Professores de escolas de música: um estudo sobre a utilização de tecnologias*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil). Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.
- Lopes, I. (2001). *Música eletroacústica e mista em Portugal – séculos XX e XXI – do contexto à análise de K -U – L – T de Luís Antenas Pena e Mosaic de João Pedro Oliveira*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, Porto, Portugal). Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/17186>
- Lopes, J., Ferro, L., Guerra, P., Boia, P. (2008). *Género e Música de Dança. Experiências, percursos e “retratos” de mulheres clubbers* (1st ed.). Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. <https://hdl.handle.net/10216/53677>

- Lucas, A. (2009). *As novas tecnologias em contexto escolar: que papel na educação artística?* (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal). Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/1194>
- Martins, C. (2020). *Relatório de Prática de Ensino Supervisionada realizada na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional – Digitação no Saxofone através de tonalidades de canções populares e tradicionais, divulgadas no universo infanto-juvenil.* (Dissertação de Mestrado, Escola de Artes, Universidade de Évora, Évora, Portugal). Repositório Digital da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/28237>
- Milhano, S. (2009). Música, Educação e Tecnologia. *Revista de Música Clássica Y Reflexión Musical.* 1 – 3. http://www.sinfoniavirtual.com/revista/011/musica_educacao_tecnologia.php
- Moreira, D. P. (2017). *Criação e implementação de um livro de peças para tímpanos com play along* (Dissertação de Mestrado, Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal). Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/21834>
- Oliveira, J. (2018). *Study – along: Uma ferramenta de apoio ao estudo das obras para saxofone.* (Dissertação de mestrado, Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal). Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/24316>
- Pinho, E. (2014). *Novas tecnologias como motivação e consolidação na aprendizagem do trombone.* (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal). Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/14029>

- Ramos, J. (2018). *A Eletrónica como elemento comum em obras para formações diversificadas: a sua versatilidade, estratégias composicionais e soluções performativas*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Música de Lisboa, Lisboa, Portugal). Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/8887>
- Ribeiro, F., Hurtado, A., Thomasi, R. (2022, outubro 17 - 21). *Revisitando o sintetizador analógico como ambiente de experimentação e aprendizado*. [Artigo de conferência]. XXXII Congresso da ANPPOM. Universidade Estadual do Paraná, Paraná, Brasil. https://www.researchgate.net/publication/371783162_Revisitando_o_sintetizador_analogico_como_ambiente_de_experimentacao_e_aprendizado_MODALIDADE_COMUNICACAO_SUBAREA_Composicao_e_Sonologia
- Saraiva, O. (2020). *Utilização de meios eletrónicos em orquestra de sopros*. (Dissertação de Mestrado, Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal). Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/30654>
- Teixeira, T. (2021). *A introdução do play-along como estratégia motivacional para o estudo de escalas no clarinete*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal). Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/78466>
- Toledo, M. (2014). *El EDM en Estados Unidos Género, cultura e Industria*. (Dissertação de Mestrado, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Espanha). Dipòsit digital de documents de UAB. <https://ddd.uab.cat/record/126183>
- Varese, E., Wen-chung, C. (2008). The Liberation of sound, *Perspectives of New Music*, 5(1), 11 – 19. <https://doi.org/10.2307/832385>