

Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

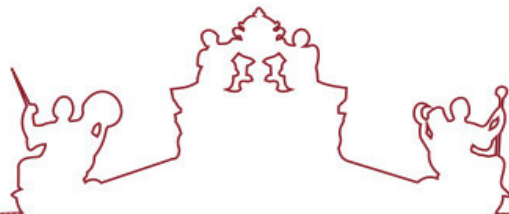
Relatório de Estágio

**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**

Carolina da Luz Martins

Orientador(es) | Mário Dinis Coelho da Silva Marques

Évora 2020



Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

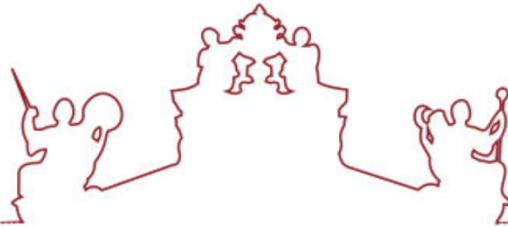
Relatório de Estágio

**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**

Carolina da Luz Martins

Orientador(es) | Mário Dinis Coelho da Silva Marques

Évora 2020



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

Presidente | Olga Maria Santos Magalhães (Universidade de Évora)

Vogais | Ana Isabel Telles Antunes Béreau (Universidade de Évora) (Arguente)
Mário Dinis Coelho da Silva Marques (Universidade de Évora) (Orientador)

AGRADECIMENTOS

Aos meus Pais, por serem o meu Farol norteador, exemplos de Amor, Trabalho, Esforço e Dedicção. Por estarem sempre presentes em todos os bons e maus momentos deste caminho e por terem acreditado em mim, incondicionalmente, desde o momento em que escolhi mudar de rumo e fazer da Música a minha vida.

Aos meus Irmãos, Samuel e Afonso, pelo olhar atento, proteção, companheirismo e ajuda, sempre, perto ou longe.

Ao Alexandre, por ser desde o primeiro momento, a minha Âncora, Porto Seguro e Luz em todas as horas em que, mais que eu, acreditou que este trabalho seria possível e recompensador. Por não desistir de me incentivar e motivar a ser mais e melhor, todos os dias. Sem ele, não estaria certamente neste caminho.

Ao meu Mestre, Professor e Orientador, Mário Marques, por ter sido os olhos e a voz da minha evolução desde o meu primeiro dia nesta Universidade. Levarei, para a Vida, todos os ensinamentos, valores e conselhos que me transmitiu enquanto Músico, Professor e Amigo.

Ao meu Orientador Cooperante, Professor Hélder Alves, por me ter acolhido na sua classe e por todos os momentos de disponibilidade, preocupação, partilha profissional e pessoal, encaminhamento, ajuda. A Amizade permanecerá.

À Ana, Amiga, Confidente e Companheira, por Tudo.

À Joana, por toda a ajuda, desde sempre. Juntas foi sempre mais fácil.

À Catarina, minha Companheira desde o primeiro dia da Licenciatura, por termos trilhado este caminho sempre juntas, com um espírito de entreajuda e um Companheirismo sem igual.

A todos os alunos com quem tive o enorme prazer de trabalhar e que tanto me ensinaram.

Por último, mas não menos importante, à Muy Noble e Sempre Leal Cidade de Évora e Sua Universidade, que foram a minha Casa durante todo o meu percurso académico e de que tantas e tão boas memórias me ficam.

Título

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

Resumo

O presente documento encontra-se dividido em duas partes distintas.

A primeira é referente ao Relatório de Estágio de Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música, realizado na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, na classe de Saxofone do Professor Hélder Alves.

A segunda corresponde à fase da investigação levada a cabo pela autora e tem como objetivo a criação de exemplos musicais que facilitem a aprendizagem estruturada da digitação necessária para a execução do saxofone, na fase iniciática. Os exemplos a realizar serão baseados em tonalidades Maiores, adaptadas às canções da tradição popular portuguesa, habitualmente divulgadas em idade infanto-juvenil, de forma a que, (re)conhecendo auditivamente a melodia, se torne mais fácil a aprendizagem do instrumento.

Em termos de metodologia, refira-se que para além da necessária sustentação em literatura adequada e compreensiva análise documental, que permitiu visitar e relevar orientações e postulados adequados à matéria a investigar, também o conhecimento adquirido do campo empírico determinou uma via de investigação de carácter misto, maioritariamente qualitativo, de cariz assumidamente experiencial, por parte da autora.

Os exemplos assim criados, aplicados em contexto de aprendizagem, no geral e, em particular em ambiente escolar, poderão contribuir, em medida alargada, para uma facilitação na aquisição da necessária proficiência aos aprendentes do saxofone.

Palavras-Chave: Música; Saxofone; Digitação; Canção tradicional e popular; Tonalidade Maior.

Title:

Supervised Teaching Practice Report held at the National Conservatory's Artistic Music School - Saxophone fingerings through tonalities of popular and traditional songs, disseminated in the universe of children and youth

Abstract:

The following document is divided into two distinct parts.

The first part refers to the Internship Report from the Supervised Teaching Practice on Vocational Music Teaching, held at the National Conservatory's Artistic Music School, within the Saxophone class of Professor Hélder Alves.

The second part refers to the research carried out by the author, which goal is to create musical examples that facilitate structured learning of the fingering process necessary for the performance of the saxophone, in the initiation phase. The examples will be based on Major tonalities, adapted to popular Portuguese tradition songs for children. With this, the aim is to facilitate learning by have recognizable melodies.

In terms of methodology, it should be noted that in addition to the necessary support in adequate literature and comprehensive documentary analysis, which allowed to revisit and reveal guidelines and postulates appropriated to the subject to be investigated, the knowledge acquired from the empirical field also determined a mixed character investigation pathway by the author, mostly qualitative, of an admittedly experiential nature.

The examples thus created, applied in the context of learning, in general and, in particular, within the school environment, may contribute, to a large extent, to facilitate the acquisition of the necessary proficiency for saxophone learners.

Keywords: Music; Saxophone; Typing; Traditional and popular song; Major tonality.

ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS

CGDA – Conservatório Geral de Arte Dramática

CPISP – Curso Profissional de Instrumentista de Sopros e Percussão

EAEM – Ensino Artístico Especializado da Música

EAMCN – Escola Artística de Música do Conservatório Nacional

EMCN – Escola de Música do Conservatório Nacional

FISP – Festival Internacional de Saxofone de Palmela

FOCCA – Flauta, Órgão, Cordas, Cravo e Acordeão

PAP – Prova de Aptidão Profissional

PE – Projeto Educativo

PESEVM – Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música

RI – Regulamento Interno

SWOT – Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Material didático desenvolvido ao longo do ano letivo - Aluno A	20
Tabela 2 - Material didático desenvolvido ao longo do ano - Aluno B.....	22
Tabela 3 - Material didático desenvolvido ao longo do ano - Aluno C.....	25
Tabela 4 - Material didático desenvolvido ao longo do ano - Aluno D	27
Tabela 5 - Material didático desenvolvido ao longo do ano - Aluno E.....	29
Tabela 6 - Material didático desenvolvido ao longo do ano - Aluno F	31
Tabela 7 - Material didático desenvolvido ao longo do ano - Aluno G	34
Tabela 8 - Regulamento horário da PESEVM.....	36
Tabela 9 - Análise SWOT relativa à avaliação da PESEVM.....	50
Tabela 10 - Graus da escala com notas correspondentes e respectivos nomes	63
Tabela 11 - Tonalidades dos exercícios e canções escolhidas.....	77

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Digitação da escala de Dó Maior (movimento natural dos dedos).....	6
Figura 2 - Nomenclatura das chaves do Saxofone	66
Figura 3 - As mãos e a indicação das chaves que devem ser premidas com cada dedo.....	69
Figura 4 - Representação ilustrada referente à digitação da nota Si.....	70
Figura 5 - Representação ilustrada referente às digitações das notas Lá e Sol	71
Figura 6 - Representação ilustrada referente à digitação da nota Dó	71
Figura 7 - Representação ilustrada referente à digitação da nota Fá.....	72
Figura 8 - Representação ilustrada referente à digitação da nota Mi	73
Figura 9 - Representação ilustrada referente à digitação da nota Ré.....	73
Figura 10 - Legenda para as figuras referentes à digitação	77
Figura 11 - Nomenclatura e grafismo utilizados nos exemplos das digitações.....	78
Figura 12 - Explicação da digitação das notas em Dó Maior.....	79
Figura 13 - Exemplo musical da canção <i>As Pombinhas da Catrina</i> – em Dó Maior – para execução a solo pelo aluno	80
Figura 14 - <i>As Pombinhas da Catrina</i> – em Dó Maior – para execução em conjunto com o professor	80
Figura 15 - Exemplo musical da canção <i>Ó rama, ó que linda rama</i> – em Dó Maior – para execução a solo pelo aluno	81
Figura 16 - Exemplo musical da canção <i>Ó rama, ó que linda rama</i> – em Dó Maior – para execução em conjunto com o professor.....	81
Figura 17 - Escala de Dó Maior com apenas uma oitava	82
Figura 18 - Escala de Dó Maior com duas oitavas.....	82
Figura 19 - Explicação da digitação das notas em Sol Maior	83
Figura 20 - Digitação auxiliar para a nota Fá#.	83
Figura 21 - Exemplo musical da canção <i>A caminho de Viseu</i> – em Sol Maior – para execução a solo pelo aluno.....	84
Figura 22 - Exemplo da canção <i>A caminho de Viseu</i> – em Sol Maior – para execução em conjunto com o professor	85
Figura 23 - Exemplo musical da canção <i>Linda Falua</i> – em Sol Maior – para execução a solo pelo aluno	86
Figura 24 - Exemplo musical da canção <i>Linda Falua</i> – em Sol Maior – para execução em conjunto com o professor	86

Figura 25 - Escala de Sol Maior apenas com uma oitava.....	87
Figura 26 - Escala de Sol Maior – com uma oitava e uma quinta perfeita.....	87
Figura 27 - Digitação da nota Ré no registo agudo.	87
Figura 28 - Explicação da digitação das notas em Fá Maior com utilização da chave P na nota alterada.....	88
Figura 29 - Digitação da nota Si bemol com utilização das chaves 1,2 e TA.....	89
Figura 30 - Exemplo musical da canção <i>O balão do João</i> – em Fá Maior – para execução a solo pelo aluno	89
Figura 31 - Exemplo musical para a canção <i>O Balão do João</i> – em Fá Maior – para execução em conjunto com o professor.....	90
Figura 32 - Exemplo musical da canção <i>O meu chapéu tem três bicos</i> – em Fá Maior – para execução a solo pelo aluno	90
Figura 33 - Exemplo musical da canção <i>O meu chapéu tem três bicos</i> – em Fá Maior – para execução em conjunto com o professor.....	91
Figura 34 - Escala de Fá Maior – uma oitava.....	91
Figura 35 - Escala de Fá Maior – duas oitavas.....	92
Figura 36 - Digitação das notas Mi e Fá no registo agudo do Saxofone.....	92
Figura 37 - Explicação da digitação das notas em Ré Maior	93
Figura 38 - Digitação para a nota Dó# no registo grave.....	93
Figura 39 - Exemplo musical da canção <i>A Loja do Mestre André</i> – em Ré Maior – para execução a solo pelo aluno.	94
Figura 40 - Exemplo musical da canção <i>A Loja do Mestre André</i> – em Ré Maior – para execução em conjunto com o professor.....	94
Figura 41 - Exemplo musical da canção “Alecrim” – em Ré Maior – para execução a solo pelo aluno	95
Figura 42 - Exemplo musical da canção <i>Alecrim</i> – em Ré Maior – para execução em conjunto com o professor	96
Figura 43 - Escala de Ré Maior – uma oitava	97
Figura 44 - Escala de Ré Maior – duas oitavas e uma terceira maior	97
Figura 45 - Explicação da digitação das notas em Si <i>bemol</i> Maior.....	98
Figura 46 - Digitação da nota Mi <i>bemol</i> no registo agudo	98
Figura 47 - Exemplo musical da canção <i>Oliveirinha da Serra</i> – em Si <i>bemol</i> Maior – para execução a solo pelo aluno	99

Figura 48 - Exemplo musical da canção <i>Oliveirinha da Serra</i> – em Si <i>bemol</i> Maior – para execução em conjunto com o professor.....	100
Figura 49 - Exemplo musical da canção <i>Papagaio Loiro</i> – em Si <i>bemol</i> Maior – para execução a solo pelo aluno.....	100
Figura 50 - Exemplo musical da canção <i>Papagaio Loiro</i> – em Si <i>bemol</i> Maior – para execução em conjunto com o professor.....	101
Figura 51 - Escala de Si <i>bemol</i> Maior – uma oitava.....	101
Figura 52 - Escala de Si <i>bemol</i> Maior – em toda a extensão do instrumento.....	101
Figura 53 - Explicação da digitação das notas em Lá Maior.....	102
Figura 54 - Exemplo musical da canção <i>Os olhos da Marianita</i> – em Lá Maior – para execução a solo pelo aluno.....	103
Figura 55 - Exemplo musical da canção <i>Os olhos da Marianita</i> – em Lá Maior – para execução em conjunto com o professor.....	103
Figura 56 - Exemplo musical da canção <i>Atirei o pau ao Gato</i> – em Lá Maior – para execução a solo pelo aluno.....	104
Figura 57 - Exemplo musical da canção <i>Atirei o pau ao Gato</i> – em Lá Maior – para execução em conjunto com o Professor.....	104
Figura 58 - Escala de Lá Maior – uma oitava.....	105
Figura 59 - Escala de Lá Maior – toda a extensão do instrumento.....	105
Figura 60 - Explicação da digitação das notas em Mi <i>bemol</i> Maior.....	106
Figura 61 - Exemplo musical da canção <i>Malhão</i> – em Mi <i>bemol</i> Maior – para execução a solo pelo aluno.....	106
Figura 62 - Exemplo musical da canção <i>Oh Malhão</i> – em Mi <i>bemol</i> Maior – para execução em conjunto com o professor.....	107
Figura 63 - Exemplo musical da canção <i>Doidas andam as galinhas</i> – em Mi <i>bemol</i> Maior – para execução a solo pelo aluno.....	107
Figura 64 - Exemplo musical da canção <i>Doidas andam as Galinhas</i> – em Mi <i>bemol</i> Maior – para execução em conjunto com o professor.....	108
Figura 65 - Escala de Mi <i>bemol</i> Maior – uma oitava.....	108
Figura 66 - Escala de Mi <i>bemol</i> Maior – em toda a extensão do instrumento.....	109

ÍNDICE

ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS	VI
ÍNDICE DE TABELAS	VII
ÍNDICE DE FIGURAS	IX
1.ª PARTE – RELATÓRIO DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA (PES).....	4
2. Caracterização da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional.....	8
2.1. Historial	8
2.2. Instalações	12
2.3. Missão e Oferta formativa	12
2.4. Órgãos de Gestão.....	15
2.5. Estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica.....	15
2.6. A Classe de Saxofone da EAMCN.....	16
3. Alunos acompanhados na PESEVM	18
3.1. Aluno A – em frequência do 1º grau	19
3.2. Aluno B – em frequência do 2º grau	21
3.3. Aluno C – em frequência do 4º grau	23
3.4. Aluno D – em frequência do 1º ano do CPISP	26
3.5. Aluno E – em frequência do 7º grau.....	28
3.6. Aluno F – em frequência do 8º grau.....	30
3.7. Aluno G – em frequência do 3º ano do CPISP.....	32
4. Práticas Educativas	35
4.1. Organização da PESEVM	35
4.2. Ajustamento da relatora ao horário regulamentado.....	36
4.3. Aulas lecionadas aos alunos do ensino básico.....	38
4.3.1. Com o aluno A.....	38
4.3.2. Com o aluno B.....	39

4.3.3. Com o aluno C	41
4.4. Aulas lecionadas aos alunos do ensino secundário	43
4.4.1. Com o aluno D.....	43
4.4.2. Com o aluno E	44
4.4.3. Com o aluno F	45
4.5. Atividades escolares	47
5. Análise Crítica da Atividade Docente	48
2. ^a PARTE – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	51
6. Descrição do projeto de investigação	52
6.1. Motivação e Objetivo	52
6.2. Determinação dos campos experiencial e empírico	53
6.3. Metodologia de investigação	54
7. Análise Teórica (Revisão da literatura).....	56
7.1. A relação entre a Música Tradicional e o Ensino	56
7.1.1. Abordagem abreviada ao conceito de Música Tradicional	56
7.1.2. A utilização da Música Tradicional no ensino da música e do instrumento	57
7.1.3. A importância do Cantar e o contributo de Zoltán Kodály	60
7.2. Breves conceitos de Tonalidade e Escala.....	62
7.3. Apresentação básica do saxofone: História e construção.....	64
8. Digitação do Saxofone.....	67
8.1. O “Estado da Arte” (premissas introdutórias).....	67
8.2. Prática correta da Digitação – O modelo de Herfurth	68
8.3. A colocação correta das mãos e o papel do professor	74
9. Os exercícios propostos	76
9.1. Explicação prévia	76
9.2. Digitação da Tonalidade de Dó Maior (sem alterações)	78
9.3. Digitação da Tonalidade de Sol Maior (uma alteração).....	82
9.4. Digitação da Tonalidade de Fá Maior (uma alteração)	88

9.5. Digitação da Tonalidade de Ré Maior (duas alterações).....	92
9.6. Digitação da Tonalidade de Si bemol Maior (duas alterações).....	97
9.7. Digitação na Tonalidade de Lá Maior (três alterações).....	102
9.8. Digitação na Tonalidade de Mi bemol Maior (três alterações)	105
10. Conclusão	110
Referências bibliográficas	115

**1.^a PARTE – RELATÓRIO DE PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA (PES)**

1. Introdução

A unidade curricular denominada de Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música (PESEVM) integra o plano de estudos do Mestrado em Ensino da Música ministrado na Universidade de Évora, o qual confere aos mestrandos a habilitação para a docência ao abrigo do Decreto-Lei nº79/2014.

Segundo a regulamentação da PESEVM, devem ser realizadas pelos mestrandos 85 (oitenta e cinco) horas no primeiro semestre – 6 (seis) horas semanais, idealmente – e 212 (duzentas e doze) no segundo semestre – 14 (catorze) horas semanais. Durante o decorrer da PES é também requisito que os mestrandos participem em atividades promovidas pela Escola ou Professor Cooperante, tais como masterclasses, concertos, ensaios dos alunos assistidos com pianista acompanhador, estágios de orquestra, palestras, entre outros.

A primeira parte deste documento é, pois, a narração de todo o processo de estágio na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN), onde se concretizou a PES da relatora, na classe de Saxofone do Professor Hélder Alves. Este processo teve início no dia 10 (dez) do mês de outubro do ano letivo 2018/2019, sendo que aquela classe era composta por 7 (sete) alunos – 5 (cinco) pertencentes ao regime integrado e 2 (dois) ao regime supletivo – e as aulas decorriam às segundas-feiras e quintas-feiras.

Já a segunda parte da presente dissertação expõe o tema de investigação levado a cabo pela mestranda e relatora: digitação no Saxofone, com recurso a canções tradicionais e populares, habitualmente adaptadas a idades infanto-juvenis. Este recurso é concretizado através do uso de tonalidades maiores e a escolha destas, até três alterações, teve em conta o potencial grau de conveniência didática para o efeito pretendido, de forma a que, (re)conhecendo-se auditivamente a melodia, se torne mais fácil a assimilação dos mecanismos conducentes a uma mais intuitiva e imediata digitação do instrumento, na fase inicial da aprendizagem.

Na verdade, é habitual que a perícia necessária à prática de um instrumento musical seja, na generalidade, adquirida através do estudo constante e metódico de escalas e exercícios a elas relativos, de modo a que a digitação do instrumento seja consolidada. Assumindo pacificamente que essa destreza na mecânica da movimentação dos dedos é parte fundamental da prática instrumental, é essencial que, desde o processo de iniciação do aluno, sejam desenvolvidas competências para que, no futuro, tanto a técnica como o aperfeiçoamento instrumental evoluam sem lacunas ou dificuldades. Ora, consoante os casos, este tradicional processo pode revelar-se problemático.

Porém, no decorrer e densificar da aprendizagem, a digitação torna-se mais complexa, uma vez que a cada nota alterada, são introduzidas chaves e digitações que podem confundir o aprendiz, pelo facto de o movimento dos dedos pelas chaves do instrumento deixar de acontecer de forma tão natural. Nos graus de ensino aqui correspondentes, o aluno é, por norma, ainda criança e como tal podem surgir dificuldades em assimilar tudo o que lhe é transmitido no que diz respeito aos aspetos mais complexos da digitação. Ora, todo este processo, de agilização da digitação e da compreensão das tonalidades das escalas, poderá ser descomplicado e mais facilmente assimilado se essas tonalidades forem apresentadas numa melodia que é já conhecida pelo aluno. Este é o caminho aqui proposto.

Para a concretização desse propósito, esta segunda parte começa por abordar os aspetos teóricos considerados aqui mais importantes, como a relação entre a música tradicional, e o saxofone.

Começando com a explanação do que interessa saber em termos de digitação do instrumento, com recurso a figuras ilustrativas a esse respeito, o documento fixa-se, depois, na referência à metodologia seguida para concretizar o propósito estabelecido e termina, finalmente, com a apresentação dos exercícios criados e, portanto, aqui propostos para a facilitação da aprendizagem inicial do saxofonista.

Termina, naturalmente, o presente documento, com a necessária conclusão, na qual se retém o que de mais nuclear se extrai da atual dissertação.

2. Caracterização da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional

Por uma questão de coerência e ordenamento material cumpre começar a narração deste relatório com a apresentação necessária e suficiente do estabelecimento de ensino em que decorreu a PESEVM. É disso que trata este primeiro subcapítulo.

2.1. Historial

Até ao século XIX, o ensino público de música em Portugal era ministrado no Real Seminário da Patriarcal, onde apesar de serem ministradas aulas de instrumento, o fulcro era o ensino da música religiosa e os docentes eram sobretudo de proveniência estrangeira.

Para diretor do Conservatório de Música de Lisboa, como era denominado à data da sua criação (1822), foi nomeado o músico e pedagogo João Domingos Bomtempo, que após a vitória liberal em 1834, levou a cabo a reforma do ensino da música em Portugal.

Relativamente ao modelo de ensino que era praticado, os objetivos desta reforma foram

por um lado, transferir o modelo de um ensino musical de tipo religioso, para um modelo de tipo laico, que ministrasse, paralelamente, formação no campo lírico e na música exclusivamente instrumental; por outro lado, formar progressivamente músicos e cantores portugueses, de ambos os sexos, evitando assim a necessidade constante de contratação de estrangeiros. (Borges, 2017)

Surgiu então, em 1834, um novo projeto para a criação de um Conservatório de Música, de acordo com o modelo parisiense. Gomes (2002) refere que

tendo por base moldes idênticos aos pressupostos que caracterizam estas instituições caritativas, existentes em Nápoles e em Veneza a partir de finais do século XVI, que, por Decreto de 5 de Maio de 1335, irá ser instituído, em Lisboa, o Conservatório de Música da Casa Pia. (p. 45)

O mesmo autor explica ainda que “este Conservatório de Música da Casa Pia, entendido como sendo o sucessor directo do extinto Seminário da Patriarcal, é fundado à luz dos princípios orientadores encontrados nos conservatórios surgidos em Nápoles e em Veneza entre os finais do século XVI e a primeira metade do século XVII.” (2002, p. 49)

Diz Borges (2017) que esse projeto previa dezoito professores para dezasseis disciplinas. No ano seguinte foi então criado o Conservatório de Música, embora ainda anexo à Casa Pia e desta feita com direção de João Bomtempo e na

prática, este Conservatório vinha substituir o então extinto Seminário da Patriarcal (1834), para aí sendo canalizado quase todo o seu corpo docente. Embora mantivesse basicamente o plano inicial do anterior, foram substancialmente reduzidos, por questões económicas, quer o elenco de disciplinas, quer o de professores, passando a funcionar apenas seis disciplinas, cada uma com um professor. Um mês mais tarde foi acrescentada a disciplina de Piano, igualmente entregue a Bomtempo. (Borges, 2017)

Por se verificar que a instituição não conseguia atingir os objetivos a que se propunha, acabou por ser incorporada, em 1836, no Conservatório Geral de Arte Dramática (CGAD), projeto que havia sido concretizado por Almeida Garrett. Assim, do CGAD passavam agora a fazer parte três escolas: a Escola de Música, da qual João Bomtempo mantinha a direção, a Escola de Mímica e Dança e a Escola de Teatro e Declamação. O Convento dos Caetanos foi o edifício cedido para sede do CGAD, uma vez que havia sido desocupado após a guerra civil. Segundo Rosa (2000)

a Escola de Música foi herdeira e continuadora da tradição do Seminário Patriarcal, fundado quase um século e meio antes, bem como do Conservatório de Música da Casa Pia, criado em 1835. Ocupa por isso um lugar fulcral enquanto centro de formação de músicos, sendo aliás, a nível nacional, a única instituição oficial em funcionamento nesse domínio ao longo de todo o século XIX. (p. 83)

As dificuldades financeiras e a demora na aprovação dos estatutos pelo Ministério do Reino tornaram os primeiros tempos desta mudança bastante conturbados e só acalmaram em 1840, após nomeação de D. Fernando como presidente honorário do Conservatório e seu protetor. Só “em 20 de julho desse ano foi-lhe atribuída a designação de Conservatório Real de Lisboa e, finalmente, em 24 de maio de 1841 são promulgados os Estatutos da nova instituição.” (Borges, 2017).

Foram muitos os nomes sonantes que passaram pela direção deste Conservatório, sendo que

entre alguns dos seus diretores subsequentes contam-se o grande melómano Conde de Farrobo (1848), Duarte de Sá (1870) os dramaturgos Luís Augusto Palmeirim (1878) e Eduardo Schwalbach (1895). 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)

Uma vez que o Conservatório Real de Lisboa não dispunha de uma sala de concertos, foram iniciadas obras para a construção de um Salão Nobre. As “pinturas para o teto e medalhões com retratos foram encomendadas ao pintor Malhoa em 1881, ficando as restantes decorações a cargo de Eugénio Cotrim, sendo a obra apenas concluída em Agosto de 1892.” (Borges, 2017)

No que toca ao ensino da música, os estatutos permaneceram inalterados até ao ano de 1901, data em que Augusto Machado assumiu a direção da Escola de Música e iniciou a reforma dos planos de estudo e repertório dos diferentes instrumentos lecionados. Na data da Proclamação da República Portuguesa, a instituição passou a designar-se como Conservatório Nacional de Lisboa.

Em 1919, o pianista Vianna da Motta e o musicólogo Luís de Freitas Branco, que eram nesta altura, respetivamente, Diretor e Subdiretor, levaram a cabo uma das mais importantes reformas no que toca ao ensino da música. Assim,

como manifestações mais relevantes devem citar-se: 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; a criação das disciplinas de Instrumentação e Regência. Foi um dos períodos áureos da Escola de Música, que aumentou substancialmente a sua população escolar. (Borges, 2017)

Onze anos mais tarde, a instituição volta a sofrer uma reforma, fruto de cortes orçamentais, desta feita retirando algumas disciplinas, como é o caso de Estética Musical e Leitura de Partituras. Neste particular, é referido que as mudanças “representaram um nítido retrocesso no processo evolutivo do ensino musical que se vinha verificando desde a reforma de 1919” e ainda que “também a afluência de alunos se tornou cada vez mais decrescente, apenas voltando a subir na década seguinte.” (Borges (2017)

Em 1938, o Maestro e compositor Ivo Cruz, Diretor do Conservatório Nacional nesta data, em conjunto com o subdiretor da Escola de Música da mesma instituição, Lúcio Mendes, levaram a cabo a renovação do ensino, com o intuito de elevar o Conservatório Nacional e igualá-lo aos conservatórios europeus. No ano de 1946 ocorreu aquela que foi para Nunes (2018) o ano de maior renovação e concretização desta mudança. Afirma esta autora que

“tiveram lugar importantes obras de remodelação e modernização do edifício.” e que “este projeto foi liderado pelo Engenheiro Duarte Pacheco, proporcionando ao Conservatório um Salão Nobre restaurado, uma renovada biblioteca (...) e restauração de amplas salas que permitiram acolher o Museu Instrumental.” (p.6)

Nas décadas que se seguiram destacam-se as atividades realizadas pelo corpo docente e discente da escola, como Recitais da Nova Geração e concertos de Intercâmbio Musical. Neste tempo foi também introduzido o estudo de instrumentos antigos, como o cravo, clavicórdio e viola da gamba 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. Por isto, em 1972 surge um novo plano de estudos, provisório, “apresentado como experiência pedagógica, uma reformulação do antigo plano que vigorava até à data.” (Nunes, 2018; p.7). O novo plano de estudos, em comparação com o anterior, apresentava mudanças consideráveis, donde, de acordo com Nunes (2018), se destacam “o aumento dos anos de estudo, atualização dos repertórios, introdução de novos cursos de espécies instrumentais que ainda não faziam parte da oferta formativa da Escola de Música – Alaúde e Flauta de Bisel.” (p.7).

Esta autora enfatiza que a viragem na história do Conservatório Nacional aconteceu em 1986, em que

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)

Nesta onda de mudanças profundas,

visto duas das anteriores Escolas (Dança e Música) comportarem uma vertente de iniciação mais formativa, verificaram-se as suas respetivas divisões em duas escolas, uma de nível secundário e outra de nível superior, dando origem às Escolas de Música e de Dança de Lisboa e às Escolas Superiores de Música e de Dança de Lisboa; as Escolas de Teatro e Cinema deram origem por sua vez à Escola Superior de Teatro e Cinema. (Borges, 2017)

No que respeita à escola de Música, a legislação originou uma divisão institucional entre os dois níveis de ensino – geral e superior – que no passado eram um só, provocando

dificuldades de reajustamento. Por isto, foi criada a Escola de Música do Conservatório Nacional (EMCN), que lecionava 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. No ano de 2017, a EMCN alterou o seu nome, passando a designar-se Escola Artística de Música do Conservatório Nacional.

2.2. Instalações

A luta pela requalificação do antigo Convento dos Caetanos – “Casa Mãe” da EAMCN – é desde há muito uma constante, devido à falta de condições das salas de aula e do Salão Nobre, onde se realizam concertos e audições. Por isso, a Câmara Municipal de Lisboa determinou

a execução de obras de consolidação e reparação no edifício. E concluiu: 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)

Sobre o mesmo assunto, o jornal “O Público”, na sua edição de 6 de junho de 2018 noticiava que o Ministério da Educação, iria lançar o 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 sediada nas instalações da Escola Secundária Marquês de Pombal, em Lisboa.

2.3. Missão e Oferta formativa

De acordo com o plasmado no seu Projeto Educativo (2018) para o triénio escolar 2018/2021, a missão da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional 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.”

É possível constatar no corpo desse PE da EAMCN, que para os anos letivos desse triénio a instituição tem em funcionamento, previstos na legislação, os seguintes cursos:

- Cursos de iniciação;
- Cursos básicos de instrumento e canto;
- Cursos secundários de composição, instrumento e canto;
- Cursos Profissionais de nível IV.

Segundo Nunes (2018) o primeiro dos cursos elencados é destinado a crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos de idade, que frequentam o 1º ciclo do ensino obrigatório. A mesma autora explica que o curso “tem como objetivo garantir o desenvolvimento das aptidões musicais primárias em ambas dimensões teórica e prática, para que o aluno possa concorrer, se assim desejar, ao ingresso no Ciclo Básico, curso oficial do ensino artístico da música especializado na vertente de uma opção Instrumental ou Canto;” (p.10)

Por sua vez, o curso básico de instrumento e canto destina-se a crianças/jovens com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos e que frequentem o 2º e 3º ciclos de escolaridade. Informa a mesma autora que o curso em questão

tem como objetivo garantir uma formação sólida das bases e fundamentos da música na vertente Instrumental ou em Canto, optada pelo aluno no início do Ciclo. A conclusão deste ciclo, caso seja do interesse do aluno, e mediante condições de aproveitamento, torna viável o ingresso no nível secundário do ensino artístico especializado da música. (Nunes, 2018, p.10)

Finalmente, o curso secundário e o profissional de nível IV destinam-se a jovens com idade igual ou superior a 15 anos e que frequentem:

- No caso do primeiro, através do curso vocacional, o nível equivalente ao curso secundário das áreas científicas, ou seja, 6.º, 7.º e 8.º graus são equivalentes, respetivamente, aos 10º, 11º e 12º anos de escolaridade;
- No caso do segundo, através do curso profissional.

Ainda de acordo com Nunes (2018) este último curso mencionado desenvolve as aptidões musicais e performativas dos alunos de forma mais específica e rigorosa, preparando os mesmos para o ingresso ao ensino superior, estimulando a procura pela excelência no exercício futuro da profissão. (p. 10)

Nos níveis acima descritos – básico e secundário – são lecionados os cursos de Ensino Artístico Especializado da Música (EAEM). Neste caso, os cursos básicos e secundários de música e canto podem ser frequentados pelos alunos em três registos distintos.

- Integrado, onde os alunos frequentam as componentes do currículo da Escola.
- Articulado, onde a frequência é requerida:
 - No curso básico, apenas nas disciplinas da componente de formação vocacional;
 - No curso secundário, nas componentes de formação científica e técnico específica;
- Supletivo, onde as disciplinas frequentadas dizem respeito:
 - No curso básico, apenas à componente da formação artística especializada;
 - No curso secundário, à componente de formação científica e técnico-artística.

Completando a informação respeitante à oferta formativa da escola, tendo em conta o constante no Artigo nº 39 que consta do Regulamento Interno (RI) da EAMCN (2016; p.18), os departamentos curriculares e a sua composição são, *ipsis verbis*, os que abaixo se elencam:

- a) Ciências Sociais e Humanas e Línguas – Constituído pelas áreas disciplinares de português, língua estrangeira, inglês, história, história e geografia de Portugal, filosofia e área de integração;
- b) Matemática, Ciências Experimentais e Expressões – Constituído pelas áreas disciplinares de matemática, ciências naturais, físico-química, educação visual, educação física e educação especial;
- c) Cordas Friccionadas – Constituído pelas áreas disciplinares de violino, violela, violoncelo, viola da gamba, contrabaixo e orquestra de cordas;
- d) FOCCA – Constituído pelas áreas disciplinares de flauta de bisel, órgão, viola dedilhada, guitarra portuguesa, harpa, cravo, acompanhamento e improvisação, baixo contínuo, instrumento de tecla (cravo/órgão) e acordeão;
- e) Sopros e Percussão – Constituído pelas áreas disciplinares de flauta transversal, clarinete, oboé, fagote, saxofone, flauta de bisel, trombone, trompa, trompete, tuba, percussão e orquestra de sopros;
- f) Teclas – Constituído pelas áreas disciplinares de instrumento de tecla (piano) e piano.
- g) Canto e Conjuntos Instrumentais – Constituídos pelas áreas disciplinares de música de câmara, acompanhamento, correpetição, canto, educação vocal, atelier de ópera e línguas e repertório;
- h) Teóricas – Constituído pelas áreas disciplinares de análise e técnicas de composição, teoria e análise musical, composição, história da cultura e das artes, acústica e produção musical, organologia e psicoacústica, informática musical e física do som (acústica e organologia);
- i) Classes de Conjunto – Constituído pela área disciplinar de formação musical, coro, conjuntos vocais e movimento/expressão dramática.

2.4. Órgãos de Gestão

Segundo o constante no já citado RI da EAMCN (2016),

a administração e gestão das escolas é assegurada por órgãos próprios, aos quais cabe cumprir e fazer cumprir os princípios e objetivos referidos nos artigos 3º e 4º do Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com a redação ao mesmo dada pelo Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

Assim, tais órgãos de direção, administração e gestão da EAMCN são:

O Conselho Geral – que é constituído por oito representantes do corpo docente, quatro pais e encarregados de educação, dois alunos do ensino secundário – todos eleitos pelos seus pares – por dois representantes autárquicos, designados pela Câmara Municipal de Lisboa e também por três representantes da comunidade local admitidos pelos restantes membros do Conselho Geral;

O Diretor(a) – 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;

O Conselho Pedagógico – é o órgão que assegura a coordenação e orientação da vida educativa da EMCN, 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;

O Conselho Administrativo – é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da EMCN de acordo com a legislação em vigor. É composto pelo diretor, pelo subdiretor ou um dos adjuntos do diretor – designado por ele para o efeito – e pelo chefe dos serviços de administração escolar – ou por quem o substitua. (pp.11-17)

2.5. Estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica

Conforme consta no RI (2016), é função destas estruturas, apoiar o diretor e conselho pedagógico, assegurando a articulação curricular, a coordenação pedagógica e o acompanhamento e avaliação nas atividades desenvolvidas pelos alunos – escritas no plano anual de atividades e avaliação – e ainda a avaliação de desempenho do pessoal docente. Estas estruturas estão divididas da seguinte forma:

Coordenação do projeto educativo – função exercida por um docente, nomeado pelo diretor, num mandato de quatro anos, passível de cessar a qualquer momento. O coordenador tem como função a colaboração com o diretor na elaboração do plano anual de atividades, a participação nas reuniões do Conselho Pedagógico e a

coordenação da elaboração do relatório de autoavaliação – a apresentar no final de cada ano letivo.

Departamentos curriculares – que são coordenados por um conjunto de professores que lecionam as cadeiras consideradas de cada departamento, designados consoante os termos previstos pelo artigo 43.º do Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho.¹

Conselho de turma e de avaliação – que tem como função a organização e a avaliação das atividades a desenvolver com os alunos dos ensinos integrado e profissional e também a articulação entre a escola e as famílias. Este é constituído pelos professores de cada turma, dois representantes dos pais ou encarregados de educação, o delegado de turma e, quando aplicável, o diretor de curso. Quando por motivo de avaliação ocorre uma reunião, o delegado e os representantes dos pais ou encarregados de educação não integram a mesma.

Coordenação pedagógica dos regimes de frequência – que se encontra a cargo de um coordenador de diretores de turma e de um coordenador de professores tutores. (pp. 17-25)

2.6. A Classe de Saxofone da EAMCN

A Classe de Saxofone da EAMCN não foi iniciada por um professor especializado no instrumento, mas sim por professores de clarinete. Assim mesmo refere Homem (2009)

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. (p.18)

Assim, como primeiro saxofonista a lecionar na Escola de Música do Conservatório Nacional, Vítor Santos formou alguns dos que são comumente considerados, nos dias correntes, dos nomes mais sonantes do ensino do instrumento em Portugal.

Continuando, Homem (2009) refere que

Vítor Santos terá concluído o conservatório de música na década de 1970; logo depois foi admitido como professor de saxofone na E.M.C.N., tornando-se no primeiro saxofonista a lecionar naquela instituição. Além de músico militar e docente, Vítor Santos notabilizou-se também como solista e músico de jazz; até meados da década de 1990 formou dezenas de saxofonistas na E.M.C.N. (p.18).

O mesmo autor considera que “Vítor Santos é hoje considerado uma das personalidades mais importantes na história do ensino do saxofone em Portugal, pelo que foi (em 2005) criado

¹ As referidas nas alíneas de a) a i) no ponto referente à oferta formativa da EAMCN.

em sua homenagem o Concurso Internacional de Saxofones “Vítor Santos”, integrado nas atividades do Festival Internacional de Saxofone de Palmela.” (p.19)

Assente em pilares essenciais para o sucesso musical, a exigência é aquele que, para a relatora, mais caracteriza a atividade da Classe de Saxofone deste Conservatório, o qual tem sido para os que a frequentam, uma autêntica “rampa de lançamento” para o ingresso no mundo da música, quer a nível de Concursos Nacionais e Internacionais, quer na entrada em Escolas Superiores de Música pelo mundo fora. De referir que este sucesso se deve não só à competência dos professores que lecionam o instrumento, mas também à orgânica, em termos gerais, do próprio estabelecimento de ensino, pelas inúmeras possibilidades disponibilizadas frequentemente que ajudam a desenvolver as capacidades necessárias à solidificação de conhecimentos e da prática do instrumento, como é o caso das masterclasses, concursos e concertos organizados.

Atualmente, a classe encontra-se sob a responsabilidade dos Professores Hélder Alves e Rita Nunes.

3. Alunos acompanhados na PESEVM

Foi, precisamente, no âmbito e seio da classe de saxofone apresentada no item anterior que, durante o ano letivo 2018/2019, a mestranda, autora do presente relatório, concretizou, como já referido anteriormente, a sua Prática de Ensino Supervisionada na EAMCN. Sendo que o relato específico da prática educativa deste estágio constitui um capítulo próprio deste documento, mais à frente apresentado, importa agora deixar apenas o retrato académico dos alunos da classe do professor Hélder Alves, que foram acompanhados pela relatora, para concretização dessa PESEVM.

Essa classe é constituída por 7 (sete) alunos, todos eles do sexo masculino, e que se distribuem por dois dos três regimes abrangidos pelo EAEM² sendo:

- Regime Integrado – 5 (cinco) alunos, dos quais 2 (dois) frequentam o Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e Percussão;
- Regime Supletivo – 2 (dois) alunos.

Vejamos, nas páginas seguintes, o que importa retratar relativamente a cada um deles – identificados, para este efeito, apenas com as letras do alfabeto de “A” a “G”, fundamentalmente para proteção de privacidade, até complementarmente porque a expressão da sua identidade não teria relevância académica face ao objetivo do presente documento - em termos de percurso de aprendizagem.

² Já se referiu, aquando da referência ao Projeto Educativo da EAMCN que os regimes abrangidos pelo EAEM são: Integrado, Articulado e Supletivo.

3.1. Aluno A – em frequência do 1º grau

O aluno A tem 11 (onze) anos, frequenta o 1º grau em regime supletivo e iniciou o estudo do saxofone no presente ano letivo.

A sua aula tinha a duração de 45 (quarenta e cinco) minutos e decorria à quinta-feira, das 20h10 às 20h55. Era, normalmente, dividida em duas partes. Na primeira delas, procedia-se ao aquecimento, onde eram realizados exercícios apenas com recurso à boquilha e tudel e posteriormente, com recurso a escalas até 2 (duas) alterações e exercícios de articulação. A segunda parte da aula era dedicada aos exercícios em estudo dos métodos referidos na tabela abaixo.

A partir do terceiro período, a aula passou a ser dividida em três partes uma vez que o aluno iniciou o estudo de pequenas peças.

Inicialmente, o aluno não dispunha de instrumento próprio nem do material necessário para a aprendizagem (palhetas, boquilha e abraçadeira), de forma que as primeiras aulas foram realizadas com material disponibilizado pelo Professor. Este fator foi durante algumas semanas uma condicionante, uma vez que sem material próprio, o aluno não podia realizar o estudo fora do ambiente de sala de aula. Em novembro, após a compra do instrumento, a sua evolução tornou-se mais consistente.

O aluno mostrou-se, de início, reservado e contido nas palavras, mas apesar disso, sempre bastante atento às indicações e orientações do professor, especialmente nas primeiras aulas em que teve contacto com o Saxofone. A sua vontade de aprender era notória, mas, devido à sua tenra idade e débil estrutura física inerente, teve algumas dificuldades iniciais no que diz respeito ao controlo postural, uma vez que, devido ao peso do instrumento, não aguentava muito tempo seguido a tocar. Este aspeto foi facilmente ultrapassado com a prática diária e com a ajuda do professor, que durante as aulas lhe fornecia a informação necessária para que o aluno conseguisse corrigir esta limitação, mesmo aquando do seu estudo em casa.

Um dos aspetos que, na opinião da relatora, teve especial importância na evolução do aluno, foi o facto de o pai, seu encarregado de educação, se encontrar presente em todas as aulas. Ao ter o cuidado de observar e reter aquilo que era apontado e corrigido, o pai, assim, podia em casa ajudar o filho, sempre que verificasse que a sua postura não era a correta.

No primeiro período, foram trabalhados aspetos técnicos, de iniciação ao instrumento e como tal as aulas recaíram essencialmente sobre exercícios realizados apenas com recurso à boquilha e, posteriormente, com a junção do tudel. Aquando da passagem ao instrumento no seu todo, começaram a introduzir-se gradualmente as notas executadas por ambas as mãos.

Nesta fase, a maior dificuldade do aluno prendia-se com a produção das notas, uma vez que não conseguia emitir a nota correta logo no primeiro ataque. Tal como aconteceu com as dificuldades já enunciadas, também esta foi ultrapassada com sucesso, recorrendo ao canto, já que, antes de tocar qualquer nota, era pedido ao aluno que a cantasse.

Ainda no primeiro período, o aluno iniciou os métodos *Saxo-tempo* de Jean-Yves Fourmeau e Gilles Martin e *L'alphabet du saxophoniste* de Hubert Prati que foram objeto da sua aprendizagem até ao final do ano letivo.

Este trabalho de iniciação manteve-se nos segundo e último períodos, sobretudo com base em notas longas e escalas, não esquecendo os métodos já referidos. Em março, apenas com meio ano de aulas, o aluno participou na Masterclasse com o Professor Ricardo Pires. Aliás, refira-se que no decorrer do ano letivo, o aluno participou em masterclasses e audições de classe, tendo a sua evolução sido evidente e de louvar.

No período final, o aluno iniciou o seu trabalho com acompanhamento de piano, estudando e interpretando a peça mencionada na tabela 1, abaixo, na qual é descrito o material didático por si estudado ao longo do ano escolar.

Tabela 1 - Material didático desenvolvido ao longo do ano letivo - Aluno A

Material didático desenvolvido ao longo do ano letivo - Aluno A	
1º período	Métodos: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Saxo-tempo</i> – J. Fourmeau et G. Martin • <i>L'alphabet du saxophoniste</i> – H. Prati
2º período	Métodos: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Saxo-tempo</i> – J. Fourmeau et G. Martin • <i>L'alphabet du saxophoniste</i> – H. Prati
3º período	Métodos: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Saxo-tempo</i> – J. Fourmeau et G. Martin • <i>L'alphabet du saxophoniste</i> – H. Prati Peça: <i>Expressive</i> – K. Schoonenbeek

Fonte: elaboração pessoal da relatora

3.2. Aluno B – em frequência do 2º grau

O aluno B tem 12 (doze) anos e frequenta o 2º grau em regime integrado, tendo iniciado os seus estudos musicais no ano anterior, na mesma classe.

A sua aula tinha a duração de 1 hora e 20 minutos e decorria à quinta-feira, das 16h às 17h20. Era, por norma, dividida em três partes. Na primeira parte, o aluno realizava uma escala, até três alterações, escolhida na aula anterior, e sobre a mesma operava exercícios de articulação, de forma a desenvolver técnicas basilares como o *stacatto* e/ou ligado. Em seguida realizava o arpejo referente à escala, com as respetivas inversões e terminava esta parte da aula realizando a escala cromática, também com diferentes articulações. Numa segunda parte eram tocados os exercícios previamente designados para o estudo fora da sala de aula, pertencentes aos métodos mencionados na tabela 2, adiante apresentada. Na parte final da aula, era tocada a peça em estudo, que na maioria das vezes era dividida por partes, de forma a agilizar o processo de aprendizagem do aluno.

Demonstrou ser, durante todo o ano letivo, um aluno atento e interessado e, apesar da sua tenra idade, bastante empenhado no estudo que realizava em casa, aspeto que se fez notar na grande maioria das aulas. A relatora pôde notar que quando o sucesso não acontecia ou não era tão evidente, despertava no aluno uma característica que não se fez notar em nenhum dos restantes alunos que irão ser retratados no presente relatório. De facto, este aluno, parece ser uma criança com uma sensibilidade diferenciada e este aspeto da sua personalidade transpareceu em algumas aulas que não correram como desejaria. Porém, paradoxalmente, a aparente tristeza com que encarava o desaire em aula acabava por ser alavanca de motivação para não falhar na aula seguinte.

Durante o ano letivo, as dificuldades apresentadas pelo aluno recaíram sobre três aspetos fundamentais na prática do saxofone: a embocadura, a respiração e a postura. Em relação ao primeiro aspeto, a dificuldade prendia-se com o facto de o aluno colocar os dentes do maxilar superior demasiado à frente na boquilha, o que prejudicava a emissão do ar e que, por consequência, prejudicava também a produção de algumas notas, especialmente nos registos agudo e grave. A resolução deste aspeto foi sendo trabalhada ao longo de todo o ano, quer pelo orientador cooperante, quer pela relatora, recorrendo a exercícios de flexibilidade e de respiração. Relativamente ao segundo problema, verificava-se regularmente que o aluno descuidava a postura ao longo da prática do instrumento, facto que se devia ao peso do mesmo e também à estrutura física do aluno. Este problema foi sendo referido sempre que se verificava e automaticamente, o aluno tentava corrigir. Os problemas referidos foram sendo mencionados

pelo professor e corrigidos o melhor possível pelo aluno através das técnicas já referidas e também com a ajuda de um espelho, pois, em geral, tocando em frente a um recurso dessa natureza, o aluno pode ter, sozinho, a percepção se está a tocar com a postura e embocadura corretas ou não, sendo mais fácil corrigir.

O material didático estudado pelo aluno B ao longo do ano escolar é especificado na tabela apresentada abaixo.

Tabela 2 - Material didático desenvolvido ao longo do ano - Aluno B

Material didático desenvolvido ao longo do ano letivo pelo aluno B	
1º Período	<p>Métodos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Saxo-tempo</i> – J. Fourmeau et G. Martin • <i>Alfabeto do Saxofone</i> – H. Prati <p>Peça: <i>Suite Romantique</i> – R. Planel</p>
2º Período	<p>Métodos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Saxo-tempo</i> – J. Fourmeau et G. Martin • <i>Alfabeto do Saxofone</i> – H. Prati <p>Peça: <i>Petite Suite pour saxophone</i> – R. Graves</p>
3º Período	<p>Métodos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Saxo-tempo</i> – J. Fourmeau et G. Martin • <i>Alfabeto do Saxofone</i> – H. Prati <p>Peça: <i>Contest Music</i> – K. Schoonenbeek</p>

Fonte: elaboração pessoal da relatora

3.3. Aluno C – em frequência do 4º grau

O aluno C tem 14 (catorze) anos, frequenta o oitavo ano de escolaridade e o 4º grau de saxofone em regime integrado.

Apesar de não ter nenhum familiar associado ao mundo musical, o aluno iniciou a sua formação na EAMCN, por opção dos seus pais e também por ter amigos na mesma instituição, tendo sido sempre aluno do orientador cooperante. Mostrou-se sempre descontraído, simpático e bastante à vontade com a presença da relatora.

A sua aula tinha a duração de 1h e 20 minutos e decorria à segunda-feira, das 16h às 17h20. Tal como no caso anterior, também esta sessão se dividia, na maioria das vezes, em três partes. Na primeira, o aluno realizava uma escala, até cinco alterações, escolhida na aula anterior, e sobre a mesma realizava exercícios de articulação, o arpejo referente à escala com as respetivas inversões e terminava realizando a escala cromática. Em algumas aulas, realizava também a escala relativa menor daquela com que havia iniciado a aula. Numa segunda parte, eram tocados os exercícios previamente designados para o estudo fora da sala de aula, pertencentes aos métodos mencionados na tabela 3, em seguida apresentada. No final da aula era tocada uma peça, no todo ou em parte, consoante os casos.

Relativamente às suas dificuldades, apresentava no início do ano letivo alguns problemas ao nível da embocadura. Estas prendiam-se com o facto de o aluno colocar demasiada boquilha dentro da boca e, por conseguinte, os dentes do maxilar superior ficarem posicionados demasiado atrás, em vez de ficarem posicionados no centro da boquilha, como seria correto. A agravar a situação, o aluno fazia também demasiada pressão com os dentes do maxilar inferior, o que, por vezes, lhe causava dor e desconforto no lábio, facto que, naturalmente, prejudicava o sucesso da sua performance. Para a resolução deste conjunto de óbices, o orientador cooperante realizava diversos exercícios com o aluno, em frente ao espelho que se encontrava presente na sala de aula, fazendo com que o aluno compreendesse a colocação correta da embocadura. Esta consegue-se, colocando os dentes do maxilar superior no centro da boquilha, o lábio de cima mais para a frente, fechando assim os cantos da boca e não permitindo, por aí, a passagem do ar e por fim, exercendo menos pressão com os dentes do maxilar inferior sobre o lábio de baixo.

Além disto, o aluno exercia também demasiada força nos dedos, o que lhe causava algumas tensões nas mãos e braços, fator que condicionava por vezes a agilidade necessária em algumas passagens. A relatora pôde ainda notar, principalmente no segundo e terceiro períodos, que, apesar de o aluno possuir imensas facilidades na execução do instrumento e de conseguir

com rapidez resolver os problemas que iam surgindo, quer a nível musical, quer ao nível técnico, o maior problema estava ao nível da concentração e motivação, originando sempre uma sequência adversa de acontecimentos, em ciclo vicioso: na medida em que a sua concentração diminuía consideravelmente de um momento para o outro, o sucesso da performance era menor que aquele que conseguia no pico da concentração e, conseqüentemente, a motivação do aluno também diminuía, uma vez que por se encontrar desconcentrado não realizava com sucesso aquilo que lhe era solicitado.

Para solucionar este aspeto, o orientador cooperante adotava algumas estratégias pedagógicas de forma a captar novamente a atenção do jovem aprendiz. Estas passavam por introduzir no decorrer da aula, temas diversos que fossem do interesse do aluno, como por exemplo a dança³ e ou até mesmo assuntos do quotidiano e da vida académica.

No decorrer do ano letivo este aluno participou na Masterclasse organizada pela EAMCN e a pela Associação CULTIVARTE – Quarteto de Clarinetes de Lisboa com o professor Preston Duncan e na Masterclasse com o Ricardo Pires, organizada pela EAMCN. Participou ainda em dois Concursos: o primeiro ainda no decorrer do primeiro período, *Cultivarte Jovem 2018*, promovido pela associação acima referida, tendo sido distinguido com uma Menção Honrosa; e no *Concurso Internacional de Saxofone Vítor Santos*, inserido no Festival Internacional de Saxofones de Palmela (FISP).

O material didático estudado pelo aluno ao longo dos três períodos encontra-se especificado na tabela 3, que se segue.

³ O aluno em causa, além de estudar música, frequenta também aulas de Hip-Hop.

Tabela 3 - Material didático desenvolvido ao longo do ano - Aluno C

Material didático desenvolvido ao longo do ano letivo pelo aluno C	
1º período	<p>Métodos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>23 Mini Puzzles</i> – H. Prati • <i>29 Études Progressives</i> – H. Prati • <i>50 Études Faciles et Progressives</i> – G. Lacour • <i>Exercícios Mecânicos, Volume 2</i> – J-M. Londeix <p>Peças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Petite Suite Latine</i> – J. Naulais • <i>Sonatine</i> – A. Tcherepnine
2º período	<p>Métodos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>23 Mini Puzzles</i> – H. Prati • <i>29 Études Progressives</i> – H. Prati • <i>50 Études Faciles et Progressives</i> – G. Lacour • <i>Exercícios Mecânicos, Volume 2</i> – J-M. Londeix <p>Peça: <i>Baghira</i> – F. Ferran</p>
3º período	<p>Métodos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>23 Mini Puzzles</i> – H. Prati • <i>29 Études Progressives</i> – H. Prati • <i>50 Études Faciles et Progressives</i> – G. Lacour • <i>Exercícios Mecânicos, Volume 2</i> – J-M. Londeix <p>Peça: <i>Sarabande et Allegro</i> – G. Grovlez</p>

Fonte: elaboração pessoal da relatora

3.4. Aluno D – em frequência do 1º ano do CPISP

O aluno D tem 17 (dezassete) anos, iniciou o seu percurso na EAMCN no 1º grau com o professor da classe (já sabido orientador cooperante da PES da relatora) e frequenta o 1º ano do Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e Percussão (CPISP). Por isso, tinha duas aulas por semana, sendo a primeira de 90 (noventa) minutos, à segunda-feira, das 19h20 às 20h50 e a segunda, de 45 minutos, à quinta-feira das 15h15 às 16h.

Nas aulas de 45 (quarenta e cinco) minutos, o aluno realizava, por norma, escalas e exercícios dos métodos em estudo, enquanto que nas de 90 (noventa) minutos, o plano de aula era semelhante ao dos alunos já descritos. Dividida em três partes, iniciava com uma escala até 5 (cinco) alterações e sobre a mesma realizava diversos exercícios com foco na articulação. De seguida, realizava exercícios com base no arpejo da escala e respetivas variações. A segunda parte da aula era utilizada para trabalhar os exercícios dos métodos referidos na tabela 5 abaixo. Para terminar, era tocada a peça em estudo ou apenas secções da mesma.

No que respeita às dificuldades do aluno, estas eram sobretudo a nível postural, uma vez que se curvava bastante ao tocar, causando demasiada tensão no pescoço e nos ombros. Este aspeto foi sendo referido pelo Orientador Cooperante durante os tempos letivos e tentado corrigir pelo aluno, não só em sala de aula, mas também aquando do seu estudo fora dela. Pontualmente surgiam alguns defeitos ao nível da embocadura, resultantes do esforço acrescido que o aluno exercia com os dentes sobre no lábio inferior. Este aspeto era trabalhado com alguma regularidade, daí que o seu aparecimento fosse apenas pontual.

Durante o ano letivo o seu percurso foi conturbado e o aluno mostrou diferentes graus de interesse e por consequência de sucesso. Durante o primeiro período mostrou ser bastante empenhado e as aulas decorriam com normalidade, sendo que executava tudo o que lhe era solicitado e era perceptível o seu estudo fora da sala de aula. No segundo período, este facto alterou-se e a falta de estudo começou a tornar-se evidente, tal como o aumento do absentismo às aulas. Após várias conversas entre o Orientador Cooperante e o aluno, este voltou às aulas e ao estudo e voltou a mostrar empenho e dedicação. No início do terceiro período, o aluno deixou novamente de comparecer nas aulas, desta feita por motivos de saúde.

Uma vez que o tempo letivo destinado a este aluno passou a estar livre, o orientador cooperante, de forma a não prejudicar a relatora, relativamente ao número de horas que tinha para cumprir, ocupava esse mesmo tempo com o aluno da hora anterior ou da hora seguinte.

Apesar dos problemas acima descritos, no primeiro e segundo períodos o aluno participou nas Masterclasses referidas anteriormente na descrição do aluno C e também nas audições de classe.

O material didático estudado pelo aluno encontra-se especificado na tabela 4, apresentada de seguida.

Tabela 4 - Material didático desenvolvido ao longo do ano - Aluno D

Material didático desenvolvido ao longo do ano letivo pelo aluno D	
1º período	<p>Métodos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <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>Scaramouche</i> – D. Milhaud • <i>Valse Vanite</i> – R. Wiedoeft
2º período	<p>Métodos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <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>Prelude et Saltarelle</i> – R. Planel • <i>Pequena Czarda</i> – P. Iturralde
3º período	<p>Métodos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>18 Études d'après Berbiguier</i> – M. Mule • <i>25 Daily Exercises for Saxophone</i> – H. Klosé

Fonte: elaboração pessoal da relatora

3.5. Aluno E – em frequência do 7º grau

O aluno E tem 18 (dezoito) anos, frequenta o 12º ano e o 7º grau em regime supletivo. Apesar de concluir neste ano letivo o Ensino Secundário, continuará a frequentar a EAMCN no próximo ano a fim de completar o 8º grau e assim poder, se pretender, concorrer ao Ensino Superior. Iniciou os seus estudos na EAMCN na classe da Professora Rita Nunes, com quem estudou até ao 4º grau. Aquando da sua passagem para o 5º grau, passou a integrar a classe do Professor Hélder Alves.

Demonstrou ser durante todo o ano letivo um aluno muito empenhado e atento às indicações dadas pelo seu professor, orientador cooperante deste estágio de PES, conforme já referido.

O seu plano de aula era ajustado ao tempo disponível, uma vez que o aluno dispunha apenas de 45 (quarenta e cinco) minutos semanais, que decorriam à quinta-feira, das 17h45 às 18h30. Por norma, iniciava com uma escala até sete alterações, e, com base nela, eram realizados exercícios de articulação, os respetivos arpejos e inversões, terminando com a escala cromática. De seguida eram trabalhadas as peças em estudo, ou então os exercícios dos métodos referidos na tabela 5.

Apresentava algumas fragilidades ao nível rítmico, uma vez que nem sempre era rigoroso no seu estudo, facto que se refletia na performance. Esta fragilidade foi sendo resolvida com o auxílio de um metrónomo, quer em sala de aula, quer fora dela e os resultados foram evidentes. Além disto, apesar de transmitir musicalidade durante a performance, o aluno teve alguma dificuldade em nela introduzir o *vibrato*. Para resolução deste obstáculo, o orientador cooperante introduzia, em algumas aulas, exercícios apenas de *vibrato*, nos quais, auxiliado pelo metrónomo, o aluno reproduzia motivos rítmicos que o ajudariam a introduzir o *vibrato* sempre que necessário, como é o caso das tercinas.

Participou nas masterclasses já referidas anteriormente nas descrições dos alunos C e D e também no Concurso inter-conservatórios *Jovem.com*, organizado pelo Conservatório de Música de Coimbra, que decorreu no início do segundo período.

Por querer permanecer na EAMCN durante o próximo ano letivo, com o intuito de concluir este ciclo de estudos relativos ao 8º grau, o aluno não trabalhou qualquer peça durante o terceiro período; ao invés, com o objetivo de consolidar aspetos rítmicos, técnicos e melódicos, realizou um trabalho baseado em escalas e estudos de três métodos diferentes, referenciados na tabela 5 seguinte, que elucida sobre o material didático trabalhado pelo aluno no decorrer dos três períodos letivos.

Tabela 5 - Material didático desenvolvido ao longo do ano - Aluno E

Material didático desenvolvido ao longo do ano letivo pelo aluno E	
1º período	<p>Métodos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 18 <i>Études d'après Berbiguier</i> – M. Mule • 25 <i>Daily Exercises for Saxophone</i> – H. Klosé • 24 <i>Petite Études Melodiques</i> – G. Senon <p>Peça: <i>Brilliance</i> – I. Gotkovsky</p>
2º período	<p>Métodos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 35 <i>Études Techniques</i> – R. Decouais • 25 <i>Daily Exercises for Saxophone</i> – H. Klosé • 24 <i>Petite Études Melodiques</i> – G. Senon <p>Peças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Tableaux de Prouvence</i> – P. Maurice (para o Concurso <i>Jovem.com</i>) • <i>Concerto</i> – P. Dubois (ao longo do período)
3º período	<p>Métodos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 35 <i>Études Techniques</i> – R. Decouais • 48 <i>Études pour les Saxophones</i> – W. Ferling • 25 <i>Daily Exercises for Saxophone</i> – H. Klosé

Fonte: elaboração pessoal da relatora

3.6. Aluno F – em frequência do 8º grau

O aluno F tem 19 (dezanove) anos, frequenta o 8º grau do regime Supletivo e frequenta a classe do professor orientador cooperante desde o 1º grau.

A sua aula tinha a duração de 45 (quarenta e cinco) minutos e decorria à quinta-feira, das 19h20 às 20h05, embora durante o 1º período o aluno tivesse aula também à segunda-feira, consoante a disponibilidade do professor.

O tempo de aula era dividido na maioria vezes em duas partes, iniciando com uma escala até sete alterações, exercícios de articulação com base, arpejo e respetivas variações, escala cromática, terminando com a escala relativa menor daquela com que tinha iniciado. Na segunda e última parte da aula, o aluno tocava os exercícios dos métodos em estudo, referidos na tabela 6, apresentada abaixo, ou então executava a peça em estudo.

Tendo sido sempre, segundo o orientador cooperante, um aluno com imenso talento e facilidades para o instrumento, este foi o ano em que menos evoluiu. Durante as aulas eram perceptíveis a falta de estudo e de motivação e por consequência algum insucesso, que acabava por levar o aluno a faltar às aulas. Em relação a este aspeto, foram várias as vezes, em que o orientador cooperante conversou com o aluno, tentando perceber o porquê de toda a situação, dando-lhe sempre motivação para não desistir. Defendendo-se e explicando o seu ponto de vista, o aluno prometia estudar, mostrava-se motivado e durante algumas aulas, efetivamente, era notada alguma evolução, consequência do estudo fora da sala de aula. Contrariamente ao que era desejado pelo seu professor, a motivação não se mantinha por muito tempo, e apesar das capacidades que possuía, voltava a desleixar-se. Todos estes fatores contribuíram para que, embora por vezes se verificasse trabalho fora da sala de aula, este não fosse suficiente para que o aluno tivesse uma evolução coesa.

Conquanto possuísse boas bases técnica e de leitura, como também um bom domínio do instrumento, a falta de estudo provocava dificuldades inusitadas ao nível da embocadura, uma vez que a capacidade de resistência se verificava muito menor que a desejada. Paradoxalmente, o aluno foi apresentando bons resultados ao longo do primeiro e segundo períodos, participando, tal como os seus colegas anteriormente relatados, na Masterclasse organizada pela EAMCN e a pela Associação CULTIVARTE – Quarteto de Clarinetes de Lisboa com o professor Preston Duncan e na Masterclasse com Ricardo Pires, organizada pela EAMCN.

No início do terceiro período o aluno deixou de frequentar as aulas por doença, tudo indicando que possa residir aí um dos fortes motivos da desmotivação atrás referida.

O material estudado pelo aluno encontra-se especificado na tabela 6, a seguir.

Tabela 6 - Material didático desenvolvido ao longo do ano - Aluno F

Material didático desenvolvido ao longo do ano letivo pelo aluno F	
1º período	<p>Métodos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>35 Études Techniques</i> – R. Decouais • <i>18 Études d’après Berbiguier</i> – M. Mule • <i>25 Daily Exercises for Saxophone</i> – H. Klosé • <i>48 Études pour les Saxophones</i> – W. Ferling <p>Peças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Crazy Logic</i> – M. Orlovich • <i>Blue Caprice</i> – V. Morosco
2º período	<p>Métodos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>35 Études Techniques</i> – R. Decouais • <i>18 Études d’après Berbiguier</i> – M. Mule • <i>25 Daily Exercises for Saxophone</i> – H. Klosé • <i>48 Études pour les Saxophones</i> – W. Ferling <p>Peça: <i>Sonata</i> - R. Muczynski</p>

Fonte: elaboração pessoal da relatora

3.7. Aluno G – em frequência do 3º ano do CPISP

O aluno G tem 23 (vinte e três) anos, ingressou na EAMCN em 2016 e frequenta agora o 3º ano do Curso Profissional de Instrumentista de Sopros e Percussão. Iniciou o seu percurso musical em 2015, na “Sociedade Imparcial 15 de Janeiro de 1989”, de Alcochete, tendo frequentado também, durante o mesmo ano, o Conservatório Regional do Montijo, na Classe do Professor Alexandre Geirinhas. Por integrar o CPISP, o aluno tinha duas aulas por semana, sendo a primeira de 90 (noventa) minutos, à segunda-feira, das 17h40 às 19h10 e a segunda, de 45 (quarenta e cinco) minutos, à quinta-feira das 18h30 às 19h15.

As aulas de hora e meia eram, por norma, divididas em três partes, sendo a primeira de trabalho base, com recurso a escalas até sete alterações, respetivos arpejos e exercícios de articulação. A segunda parte da aula era utilizada para trabalhar os exercícios dos métodos em estudo e a terceira parte destinava-se à execução das peças também em estudo. Nas aulas mais curtas, o aluno iniciava com uma escala, fazendo os exercícios habituais já referidos e optava por apresentar os estudos dos métodos ou as peças.

De referir que, durante o terceiro período, uma vez que estavam disponíveis os tempos destinados aos alunos D e F, mencionados anteriormente, essas horas foram sempre ocupadas pelo aluno agora descrito, uma vez que decorriam imediatamente antes, ou depois, do tempo letivo a ele destinado. Já que se encontra no último ano do CPISP e pretende continuar o seu percurso concorrendo ao ensino superior, estes tempos letivos serviram como complemento das suas aulas, sendo aproveitados para fazer trabalho de leitura à primeira vista e exercícios de flexibilidade, que em horário normal não seriam tão possíveis, pelo menos tanto quanto desejado.

Por ter iniciado a sua formação mais tarde do que a maioria dos alunos da classe, teve que, ao longo destes três anos, estudar e dedicar-se o máximo no que diz respeito ao estudo do instrumento, de forma a recuperar esse desfasamento temporal e de aprendizagem, tendo sido este o ano em que, segundo o orientador cooperante, mais evoluiu.

As dificuldades apresentadas encontravam-se ao nível da postura, uma vez que o aluno se movimentava bastante ao tocar, o que prejudicava a emissão do ar e, desta forma, a produção de algumas notas. Este aspeto foi resolvido também com a alteração da suspensão por si utilizada, uma vez que esta, por possuir elásticos, não permitia a estabilidade do instrumento em relação ao corpo. Era perceptível também alguma fragilidade no que diz respeito à embocadura, uma vez que o aluno forçava demasiado para conseguir atingir algumas notas no registo agudo. Estes aspetos foram sendo combatidos ao longo do ano letivo. Apesar de as

dificuldades descritas serem do foro físico, a dificuldade da produção de algumas notas devia-se também ao facto de o material utilizado pelo aluno ser antigo e necessitar de uma revisão geral urgente, pois as falhas do instrumento estavam a condicionar a sua evolução. Após vários avisos em relação a este aspeto por parte do orientador cooperante, o aluno conseguiu que o instrumento fosse revisado, melhorando assim a sua performance. Também a alteração de boquilha e abraçadeira ajudaram a colmatar algumas lacunas, tornando a evolução mais consistente.

O aluno participou na Masterclasse com o Professor e Saxofonista Preston Duncan, organizada pela EAMCN e a pela Associação CULTIVARTE – Quarteto de Clarinetes de Lisboa e também na Masterclasse com o Professor Ricardo Pires, organizada pela EAMCN. No início do segundo período, participou no concurso inter-conservatórios *Jovem.com*, organizado pelo Conservatório de Música de Coimbra, ficando como suplente do seu escalão.

O material didático, estudado pelo aluno ao longo do ano letivo encontra-se especificado na tabela 7 apresentada na página seguinte.

Tabela 7 - Material didático desenvolvido ao longo do ano - Aluno G

Material didático desenvolvido ao longo do ano letivo pelo aluno G	
1º período	<p>Métodos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>35 Études Techniques</i> – R. Decouais • <i>18 Études d’après Berbiguier</i> – M. Mule • <i>25 Daily Exercises for Saxophone</i> – H. Klosé • <i>48 Études pour les Saxophones</i> – W. Ferling <p>Peças:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Lamento et Rondó</i> – P. Sancan • <i>Trilogie</i> – W. Bauweraerts
2º período	<p>Métodos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>35 Études Techniques</i> – R. Decouais • <i>18 Études d’après Berbiguier</i> – M. Mule • <i>25 Daily Exercises for Saxophone</i> – H. Klosé • <i>48 Études pour les Saxophones</i> – W. Ferling <p>Peças:</p> <p><u>- para Concurso Jovem.com:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Concertino da Camera</i> – J. Ibert • <i>Improvisation et Caprice</i> – É. Bozza <p><u>- ao longo do período:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Concerto pour Saxophone Alto et Piano</i> – H. Tomasi • <i>Improvisation et Caprice</i> – É. Bozza • <i>Parable for alto saxophone</i> – V. Perschetti
3º período	<p>Métodos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>35 Études Techniques</i> – R. Decouais • <i>48 Études pour les Saxophones</i> – W. Ferling <p>Peças:</p> <p><u>- ao longo do período:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Concerto</i> – H. Tomasi • <i>Concertino da Camera</i> – J. Ibert <p><u>- para a PAP, fora do tempo lectivo: <i>Prelude, Cadence et Finale</i> – A. Desenclos</u></p>

Fonte: elaboração pessoal da relatora

4. Práticas Educativas

Este capítulo relata a matéria mais relevante, para os efeitos pretendidos na dissertação, respeitante à prática de lecionação experienciada pela relatora durante a PESEVM.

4.1. Organização da PESEVM

A unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música (PESEVM) é a disciplina que constitui o estágio que integra o plano de Estudos do Mestrado em Ensino da Música, fazendo parte do elenco de disciplinas do semestre I e sendo a única do semestre II do 2º ano deste ciclo de estudos. Conforme já foi dado a conhecer, a mestranda aqui relatora desenvolveu esta unidade curricular na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, na classe do Professor Hélder Alves, no período do calendário letivo compreendido entre 11 de outubro de 2018 e 10 de julho de 2019.

É sabido que neste tempo, a relatora deve cumprir o número de horas estipulado pelo regulamento da PESEVM, em três aspetos que se complementam:

- **Aulas assistidas:** trabalho que consiste na observação das aulas lecionadas pelo Orientador Cooperante aos alunos acima descritos;
- **Aulas lecionadas:** onde a relatora deve lecionar um determinado número de aulas aos alunos da classe do orientador cooperante e onde é por este supervisionada. Parte destas aulas, são assistidas também pelo orientador interno, em três visitas à Escola Cooperante, previamente agendadas, sendo a primeira no decorrer do primeiro semestre e as restantes no segundo.
- **Atividades escolares:** que consistem em observação e cooperação nas atividades desenvolvidas pela Escola Cooperante, podendo ser exemplo disso (entre outras possibilidades): audições, masterclasses e provas finais.

Tendo em conta o constante no regulamento da unidade curricular acima mencionada, devem ser realizadas pelos mestrandos um total de 85 (oitenta e cinco) horas de estágio no primeiro semestre e de 212 (duzentas e doze) horas no semestre final. A distribuição das horas é conforme consta da tabela 8, na página seguinte:

Tabela 8 - Regulamento horário da PESEVM

	Total de Horas	Aulas Assistidas	Aulas Lecionadas	Atividades escolares
1º Semestre	85 horas	70 horas	6 horas	9 horas
2º Semestre	212 horas	184 horas	18 horas	10 horas
Total de horas ao longo do ano letivo	297 horas	254 horas	24 horas	19 horas

Fonte: elaboração pessoal da relatora, com base no regulamento existente

4.2. Ajustamento da relatora ao horário regulamentado

Analisando o número de horas de estágio, a quantidade de alunos da classe e os respectivos graus de ensino, foi possível perceber logo de início que o cumprimento das horas estipuladas para o 2º semestre teria que ser ajustado, uma vez que seriam necessárias 14 (catorze) horas semanais para cumprir o total estipulado, ao passo que o horário letivo do orientador cooperante era aproximadamente de 10 (dez) horas. Assim, após conversação com o orientador interno e também com o orientador cooperante, ficou previamente estabelecido que no 2º semestre a relatora teria que realizar horas para além do tempo letivo, de forma a conseguir completar a PESEVM. Desta forma, a relatora assistiu a aulas de preparação para concursos, Prova de Aptidão Profissional e audições, dadas fora do horário e tempo letivos, no espaço temporal compreendido entre 13 de Junho de 2019 (data do término oficial do ano letivo) e 10 de Julho de 2019, perfazendo assim, um total de 180 (cento e oitenta) das horas previstas no regulamento, o que corresponde a cerca de 85% do tempo exigido, ou seja, dentro do tempo obrigatório estipulado no Regulamento.

De referir, a propósito, que no que diz respeito ao primeiro semestre, a relatora ultrapassou o número de horas regulamentadas, num total de 23 horas a mais. No entanto, de acordo com o regulamento, este excesso não pode ser contado como acumulado para o semestre seguinte.

Além disto, na classe do orientador cooperante não existiam alunos de Iniciação. Assim, para que fosse possível cumprir o número de aulas a lecionar, a relatora optou por escolher dois

alunos de outros níveis de ensino, desta feita escolhendo um aluno de 2º grau e outro de 7º grau, ensino básico e secundário, respetivamente.

A distribuição das aulas, pelos 3 períodos letivos, foi realizada da seguinte forma:

1º período:

Ensino Básico:

- Aluno A (1º grau) – 1 aula;
- Aluno B (2º grau) – 1 aula;
- Aluno C (4º grau) – 1 aula;

Ensino Secundário:

- Aluno D (1º ano do CPISP) – 1 aula;
- Aluno E (7º grau) – 1 aula;
- Aluno G (3º ano do CPISP) – 1 aula;

2º período:

Ensino Básico:

- Aluno A (1º grau) – 2 aulas;
- Aluno B (2º grau) – 2 aulas;
- Aluno C (4º grau) – 2 aulas;

Ensino Secundário:

- Aluno D (1º ano do CPISP) – 2 aulas;
- Aluno E (7º grau) – 2 aulas;
- Aluno G (3º ano do CPISP) – 2 aulas;

3º período:

Ensino Básico:

- Aluno A (1º grau) – 1 aula;
- Aluno B (2º grau) – 1 aula;
- Aluno C (4º grau) – 1 aula;

Ensino Secundário:

- Aluno D (1º ano do CPISP) – 1 aula;
- Aluno E (7º grau) – 1 aula;
- Aluno G (3º ano do CPISP) – 1 aula;

4.3. Aulas lecionadas aos alunos do ensino básico

É importante esclarecer, em jeito introdutório a este subcapítulo que, se acaso não se verifica aqui qualquer relação entre as aulas dadas e a matéria exposta na investigação, isso deve-se à exata razão em que foram aquelas que deram motivação a avançar para esta, melhor clarificando, na autora, pressupostos de investigação que não existiam antes, ou se existiam, não eram suficientemente sustentados.

Foram 3 (três) os alunos-alvo neste escalão, aqui identificados apenas por alunos “A”, “B” e “C”.

4.3.1. Com o aluno A

Tal como é possível verificar pela distribuição acima apresentada, ao aluno A foram lecionadas 4 (quatro) aulas: uma no primeiro período, duas no segundo período e uma outra no terceiro período.

No início da frequência às aulas do orientador cooperante, este explicou ao aluno que, enquanto estagiária, a relatora iria intervir nas aulas e que iria também lecionar algumas delas. Posto isto, todas as aulas lecionadas pela relatora decorreram com normalidade, uma vez que o aluno aceitara a situação e estava já habituado à sua presença e intervenções.

A primeira aula, lecionada no primeiro período, decorreu nos moldes já estabelecidos para as restantes, relatados no retrato feito anteriormente sobre o aluno. Dividida em duas partes, foi a primeira delas que, para a relatora, se afigurou de maior importância, pois foi onde se realizaram primeiramente exercícios apenas com recurso à boquilha e tudel, seguidos de duas escalas previamente estabelecidas e exercícios de articulação com base nestas. No que toca a este aspeto, é bom referir que as escalas devem ser realizadas num tempo confortável para o aluno, de forma a que este consiga tirar o máximo proveito da sua execução, desenvolvendo características importantes, como a noção de tempo, de som e de articulação. Para este efeito as tonalidades escolhidas foram de Dó e Sol Maior e os exercícios de articulação recaíram sobre o *stacatto* e o *legato*. Foram também realizados os arpejos das escalas e respetivas inversões. A segunda parte da aula recaiu sobre o exercício 5 (cinco) do método *Saxo-tempo* de Jean Yves Foumeau e Gilles Martin e sobre os exercícios 15 (quinze), 16 (dezasseis) e 17 (dezassete) do método *L'alphabet du Saxophoniste* de Hubert Prati. Com o primeiro desses métodos foi possível trabalhar articulação e ritmo; os segundos permitiram trabalhar no registo grave as notas executadas pela mão direita, correspondendo neste caso a Fá, Mi e Ré.

No que diz respeito às aulas lecionadas no segundo período, diga-se que foram realizadas sob o mesmo modelo da aula anteriormente relatada, ainda que, desta feita, dando mais importância à segunda parte da aula, onde foram realizados os estudos 34 (trinta e quatro), 35 (trinta e cinco) e 36 (trinta e seis) do método de Hubert Prati, já referido. Com estes exercícios foi possível trabalhar aspetos tão importantes como os referidos na descrição da aula anterior, tais como a coordenação motora do aluno, a mudança de registo e a respiração. O trabalho assim feito facilita o processo de despertar no aluno uma ideia de musicalidade e expressividade, uma vez que não só vai sendo introduzida através dos fatores referidos, como também desenvolve o domínio do instrumento.

No terceiro período, a aula lecionada pela relatora foi de preparação para a audição de final de ano. Assim, e uma vez que o aluno iria apresentar a peça estudada, o objetivo foi prepará-lo para o momento dessa audição. Foram trabalhados aspetos que estavam menos consolidados e que por consequência causavam alguma dificuldade ao aluno, como a mudança de registos ou a falta de agilidade em algumas passagens. A peça tinha como instrumento acompanhador o piano, facto que não causou qualquer obstáculo à performance do aluno, uma vez que, durante os ensaios, compreendeu facilmente como comunicar com o pianista acompanhador no que tocava a entradas e conclusão de frases.

4.3.2. Com o aluno B

De acordo com a planificação realizada para a PESEVM, ao aluno B foram lecionadas quatro aulas, distribuídas pelos três períodos letivos.

A primeira, decorreu no primeiro período e o plano de aula foi igual ao que o aluno estava habituado. A relatora dividiu a aula em três partes, destinadas respetivamente ao trabalho de escalas, exercícios dos métodos em estudo e peça estudada.

A escala tocada havia sido previamente definida, como sempre acontecia, e a tonalidade escolhida foi a de Si bemol Maior, por percorrer os três registos do instrumento. Inicialmente, foi pedido ao aluno que tocasse num tempo confortável (p. ex.: semínima = 75 bpm) para que conseguisse produzir a mesma potência sonora e definição em todos os registos (grave, médio e agudo). Uma vez que a tónica da escala corresponde à nota mais grave do instrumento (Si bemol), uma das dificuldades apresentadas pelo aprendente prendia-se no ataque à nota, que nem sempre acontecia com definição. Este aspeto foi solucionado, como nas restantes aulas, pedindo ao aluno que corrigisse a embocadura e se concentrasse no suporte de ar, utilizando o diafragma de uma forma mais consciente. Uma outra dificuldade ocorria na descida da escala,

aquando da passagem pelas notas Mi bemol, Ré, Dó e Si bemol, uma vez que o dedo mais utilizado aqui é o mínimo, que não tem ainda a agilidade necessária para a execução da escala numa velocidade mais elevada. Assim, foi solicitado ao aluno que tocasse as notas referidas, começando a partir da tónica no registo médio, e terminasse na tónica no registo mais grave, realizando diferentes articulações, sempre com bastante som e definição nos ataques. O aluno realizou ainda o arpejo referente à escala e a escala cromática, ambas com diferentes articulações.

Na segunda parte, foram tocados os exercícios 103 (cento e três), 104 (cento e quatro), 105 (cento e cinco) e 106 (cento e seis) do método *L'alphabet du Saxophoniste* de Hubert Prati. Aqui o aluno não apresentou dificuldades de maior. Para terminar a aula foram tocados excertos da peça *Suite Romantique* de Robert Planel.

No segundo período foram lecionadas duas aulas ao aluno em questão, que decorreram dentro do mesmo modelo da mencionada anteriormente. No que respeita à primeira aula, e numa primeira parte, o aluno tocou a escala de Ré maior, executando sobre a mesma, exercícios de articulação com foco no *stacatto* por ser ainda uma técnica em que o aluno demonstrava alguma dificuldade. No mesmo modo e tom, foram tocados o arpejo, com respetivas inversões e a escala cromática, ambos os exercícios com diferentes articulações e dinâmicas. De seguida foram tocados os exercícios 126 (cento e vinte e seis), 127 (cento e vinte e sete) e 128 (cento e vinte e oito) do método *L'alphabet du Saxophoniste* de Hubert Prati, já mencionado anteriormente e também o exercício nº 7 (sete) do método *Saxo-tempo* de Jean Yves Foumeau e Gilles Martin. Para terminar a aula, o aluno tocou excertos da peça *Petite Suite pour Saxophone* de Richard Graves. Na segunda aula, lecionada já no final do segundo período, foi realizada uma simulação de prova, uma vez que na semana seguinte se realizariam as provas avaliativas de final desse período. Assim, o aluno tocou os estudos escolhidos para essa prova e também a peça referida na descrição da aula anterior.

A derradeira das três aulas lecionadas pela relatora ao aluno, decorreu próximo do final do terceiro período e foi dividida em três partes, segundo o modelo das primeira e segunda aulas que haviam sido lecionadas. Na primeira parte, foi tocada a escala de Lá maior com diferentes articulações e dinâmicas, sempre com foco numa embocadura correta, uma vez que esta foi durante todo o ano uma dificuldade permanente, que o aluno tentou ultrapassar. Foram tocados também o arpejo referente à escala e a escala cromática. De seguida o aluno realizou o último exercício presente no método *L'alphabet du Saxophoniste* de Hubert Prati, terminando-o.

4.3.3. Com o aluno C

Seguindo a planificação da PESEVM, também ao aluno C foram lecionadas quatro aulas, numa distribuição pelos três períodos letivos idêntica às anteriores, ou seja, uma aula no 1º período, duas no 2º período e uma outra no 3º período.

A planificação das aulas a lecionar pela relatora foi também, e tal como nos casos anteriores, realizada com base no método habitualmente utilizado pelo orientador cooperante, que dividia a aula em três partes; contudo, embora se tenha verificado assim nos 1º e 2º períodos, introduziu-se uma nuance no presente caso, para a aula lecionada no 3º período, que foi dividida apenas em duas partes, dando primazia à segunda delas, como será relatado e explicado posteriormente.

A aula lecionada no 1º período iniciou-se com a escala de Si menor, uma vez que na aula anterior a escala executada havia sido Ré maior. Sobre a escala o aluno trabalhou diferentes articulações, sempre com foco na embocadura, postura e respiração. No que respeita à última, foram realizados exercícios, para que o aprendente utilizasse de forma mais consciente o diafragma. Foi realizado o arpejo da escala e respetivas inversões e ainda a escala cromática. Toda esta parte da aula foi realizada em frente ao espelho, também para que o aluno não descursasse a embocadura nem a postura.

Na segunda parte da aula o aluno tocou o exercício nº 2 (dois) do método em estudo *50 Études Faciles et Progressives* de Guy Lacour, onde a mudança de dinâmica é bastante pronunciada, porém pouco evidenciada pelo aluno. Posto isto, o foco principal neste momento da aula recaiu sobre o controlo dinâmico e de respiração, que foram, não só aqui, mas ao longo de todo o ano, uma dificuldade que o aluno tentou ultrapassar. A terceira e última parte da aula foi dedicada ao estudo do primeiro andamento da peça *Petite Suite Latine* de Jérôme Naulais, dividindo a mesma em excertos para que se tornasse mais fácil para o aluno perceber a estrutura da obra.

A segunda e terceira aulas lecionadas decorreram, como já se referiu, no segundo período letivo, ambas com base no mesmo plano de aula da que havia sido lecionada no primeiro período: a primeira parte dedicada a uma componente mais técnica tendo como base uma escala escolhida previamente e exercícios de articulação baseados na mesma escala, sempre com foco na articulação, fator em que o aluno demonstra ter mais dificuldade, dependendo esta fragilidade, ainda, do registo em que a escala está a ser executada; a segunda e terceira partes das aulas foram dedicadas à execução dos exercícios dos métodos e da(s) peça(s) em estudo.

A última aula lecionada pela relatora ao aluno C decorreu no final do terceiro período, antes da audição de final de ano da classe e também do Concurso Internacional Vítor Santos, no qual o aluno viria a participar. Ao contrário do que havia acontecido até então, a relatora optou por dividir a aula em apenas duas partes, ao invés de três como nas restantes, dando primazia à segunda parte, onde o aluno executou a peça *Sarabande et Allegro* de Gabriel Grovlez, uma vez que a audição e o concurso estavam próximos e o aluno demonstrava ainda muitas fragilidades a vários níveis. Desta feita, a relatora dividiu a obra em duas partes, sendo a primeira de carácter mais melódico e com mais exigência ao nível da agógica, *vibrato* e dinâmicas e a segunda, por sua vez, mais exigente ao nível rítmico. Ao longo da primeira parte, a dificuldade do discente fez-se sentir ao nível do *vibrato*, uma vez que se trata de uma técnica que está ainda a introduzir na sua performance.

Puderam também notar-se dificuldades no contraste dinâmico exigido pelo carácter da obra. Em relação a isso, sendo um aspeto passível de correção quase imediata, a relatora solicitou ao aluno que tocasse apenas as passagens da obra em que surgiam crescendos e diminuendos, ou seja, passagens que iniciassem na dinâmica *piano* (*p*) e, progressivamente, crescessem para a dinâmica *forte* (*f*) e aquelas em que acontecia o contrário. Embora o exercício sugerido tenha solucionado de forma quase instantânea o problema apresentado, a relatora lembrou o aluno que, durante o seu estudo diário fora de sala de aula, deveria continuar a realizá-lo, uma vez que uma das suas dificuldades ao longo de todo o ano havia sido o controlo dinâmico.

Na segunda parte da obra, agora mais exigente ao nível rítmico, o aluno apresentou grandes dificuldades, pois o andamento imposto na partitura era superior ao que havia estudado. Como tal, a relatora sugeriu ao aluno que utilizasse no momento e posteriormente, no seu estudo diário, o metrónomo como auxílio de marcação de tempo, iniciando numa pulsação mais lenta e ir aumentando gradualmente até ao tempo marcado na partitura.

No dia da audição, o aluno solicitou à relatora que o ouvisse antes da sua apresentação pública e as melhorias mostraram-se evidentes.

4.4. Aulas lecionadas aos alunos do ensino secundário

Foram também 3 (três) os alunos-alvo neste escalão, aqui identificados apenas por alunos “D”, “E” e “F”.

4.4.1. Com o aluno D

Como previsto na planificação realizada para a PESEVM, ao aluno em questão foram lecionadas quatro aulas, de 45 (quarenta e cinco) minutos cada uma, distribuídas pelos três períodos letivos.

No primeiro período, a aula lecionada decorreu de acordo com o modelo já descrito anteriormente, uma vez que era o modelo privilegiado pelo orientador cooperante. Nesta primeira aula, a escala tocada foi a de Dó bemol menor, sobre a qual o aluno realizou diferentes articulações e exercícios. Foi também tocado o arpejo referente à escala e respetivas com inversões e ainda a escala cromática, tendo sempre em atenção a postura e embocadura. De seguida, o aluno escolheu um exercício de cada método em estudo: exercício número 9 (nove) do método *18 Études d’après Berbiguier* de Marcel Mule e exercício número 12 (doze) do método *25 Daily Exercises for Saxophone* de Hyacinthe Klosé. Em ambos os exercícios pôde notar-se alguma irregularidade rítmica, solucionada com o auxílio da marcação do ritmo por parte da relatora.

O último momento desta aula foi destinado ao primeiro andamento da peça em estudo, *Scaramouche* de Darius Milhaud. Aqui, a relatora pediu ao aluno que tocasse o andamento uma primeira vez, de modo a perceber quais as principais dificuldades e quais as que tinham sido ultrapassadas, uma vez que o andamento já tinha sido estudado em sala de aula, com o orientador cooperante. Com isto, a relatora pôde verificar falhas no que diz respeito à articulação, o que para o andamento em questão, se traduz num dos aspetos fundamentais, pois é através dela que o carácter da obra é transmitido. A dificuldade inerente ao andamento imposto causou também fragilidades ao nível das mudanças de registo em alguns pontos do andamento. Posto isto, a relatora aconselhou o aluno a realizar as passagens em questão num andamento bastante mais reduzido ao que era imposto na partitura, com articulações variadas – dando como exemplos, algumas das utilizadas na primeira parte da aula – de forma a automatizar a passagem e assim atenuar de imediato e resolver a médio prazo a dificuldade que apresentava.

Relativamente às segunda e terceira aulas, lecionadas, como foi referido, no segundo período, a primeira dificuldade prendeu-se com o facto do absentismo às aulas ser bastante acentuado, tal como é possível provar pela descrição do aluno realizada em 2.4 do presente documento. Deste modo a segunda aula foi, a conselho do orientador cooperante, dividida em duas partes ao invés de três como era usual, dedicando, a maior parte do tempo letivo ao trabalho técnico, uma vez que o aluno tinha faltado a algumas aulas, e como tal estaria sem resistência e com “falta de embocadura”, como se diz na gíria. Assim, a relatora trabalhou diferentes aspetos técnicos, como: som, dinâmica e articulação, através da escala de Mi maior e respetiva relativa menor (Dó menor), exercícios de articulação para ambas, arpejos – com respetivas inversões - e escalas cromáticas. A segunda parte da aula foi destinada ao exercício número 12 (doze) do método *18 Études d’après Berbiguier*, de Marcel Mule.

Na terceira aula lecionada a relatora optou por trabalhar com o aluno apenas uma das peças em estudo – *Prélude et Saltarelle*, de Robert Planel.

A última aula lecionada decorreu no início do terceiro período e foi dividida, tal como a primeira, em duas partes, uma vez que o aluno ainda não se encontrava a trabalhar nenhuma obra neste período. Iniciando pelo trabalho técnico, foi escolhida a escala de Dó bemol menor e foram realizados exercícios de articulação, arpejo e respetivas inversões, terminando esta parte da aula com a escala cromática. Para finalizar, o aluno escolheu o exercício número 16 (dezassex) do método *18 Études d’après Berbiguier* de Marcel Mule.

4.4.2. Com o aluno E

Tal como planeado, ao aluno em questão foram lecionadas 4 (quatro) aulas, distribuídas pelos três períodos escolares.

A primeira, lecionada durante o primeiro período, foi dividida em dois momentos: trabalho técnico; e um andamento da obra em estudo. Para o primeiro foi escolhida atempadamente a escala de Dó menor, uma vez que na aula anterior a esta, o aluno havia tocado a escala de Mi maior. Foram realizados exercícios de articulação, o arpejo da escala - com respetivas inversões - e a escala cromática. O segundo daqueles momentos foi dedicado ao 1º andamento da peça *Brilliance* da compositora Ida Gotkovsky. Aqui, a principal dificuldade fez-se sentir ao nível da articulação, mais concretamente no que diz respeito às acentuações, uma vez que o andamento em questão – *Declamé* – se apresenta como um *quasi recitativo*, com grandes contrastes dinâmicos, acentuações e trilos que oferecem o carácter necessário ao andamento. Por causa disto, a relatora optou por trabalhar com o aluno apenas as passagens em

que os aspetos referidos acima se mostravam mais evidentes. Um outro aspeto em que o aluno mostrou alguma dificuldade foi relativamente à mudança de registo, bastante presente no andamento, normalmente em intervalos de 4^a e 5^a. Desta forma, inicialmente, foi solicitado ao aluno que tocasse apenas os intervalos mais distantes, descontextualizados das passagens em que estavam inseridos, num andamento mais lento e só depois, introduzi-los na passagem. Este exercício mostrou-se eficaz, uma vez que o aluno conseguiu perceber o que precisava de fazer ao nível da flexibilidade na embocadura quando tocava as passagens trabalhadas. Ao nível da expressividade e sonoridade, o aluno não demonstrou qualquer dificuldade.

No que concerne às segunda e terceira aulas, que foram lecionadas no segundo período tem-se que: a segunda foi dividida em duas partes, tal como relatado na primeira aula – trabalho técnico com recurso a uma escala e exercícios de articulação e o *Concerto* do compositor Pierre Max Dubois; na terceira, ao invés da obra em trabalho, a relatora optou por que o aluno se debruçasse sobre dois estudos – estudo nº 6 (seis) do método *35 Études Techniques* de René Decouais e o estudo nº 4 (quatro) do método *25 Daily Exercises for Saxophone* de Hyacinthe Klosé.

No terceiro período, tal como referido na sua descrição, o trabalho realizado pelo aluno confinou-se ao trabalho base, escalas, exercícios de articulação e exercícios mecânicos e à continuação dos métodos que já havia iniciado.

4.4.3. Com o aluno F

Como almejado no planeamento da PESEVM, também a este aluno foram lecionadas quatro aulas no decorrer do ano, divididas, como nos casos anteriores, pelos três períodos letivos.

A primeira das aulas decorreu no final do primeiro período e foi dividida em três partes, como era feito pelo orientador cooperante. A escala escolhida previamente e tocada nesta aula foi a de Lá sustenido maior, sobre a qual foram realizados diferentes exercícios de articulação, sempre com foco na postura e emissão sonora. Foi tocado também o arpejo referente a essa escala – e respetivas inversões – e a escala cromática. No segundo momento da aula, a relatora trabalhou com o aluno o estudo nº 16 (dezasseis) do método *48 Études pour les Saxophones* de Wilhelm Ferling. Aqui, apesar de não apresentar dificuldades de maior, o aluno foi bastante recetivo às sugestões dadas pela relatora, uma vez que a dificuldade do estudo, além da velocidade, se prende com o recorte da articulação, que, por vezes, era descurada. No último momento da aula, foi estudado o primeiro andamento da peça *Lamento et Rondó* de Pierre

Sancan. Aqui, a primeira dificuldade encontrada prendia-se com a produção sonora, com definição das notas do registo grave na dinâmica de *pianíssimo* (*pp*), uma vez que o instrumento do aluno possuía folgas nas chaves correspondentes às notas do registo em questão - o que por si só dificulta o ataque das notas com clareza e que, neste caso, era agravado pela dinâmica exigida. Por isto, sempre que tal acontecia, o aluno tinha que fazer um reajuste da embocadura, de forma a conseguir “atacar” corretamente as notas.

Na segunda aula a relatora optou por trabalhar apenas a peça *Concertino da Camera* do compositor Jaques Ibert, uma vez que seria a peça executada no concurso *Jovem.com*. Neste, a performance do aluno teria que ser realizada de memória e por este motivo, toda a aula foi orientada no sentido de o ajudar nesse trabalho de memorização.

A terceira aula decorreu no final do segundo período e foi dividida em dois momentos – trabalho base/técnico e exercícios dos métodos em estudo. Assim, o aluno começou por tocar a escala de Ré menor natural, harmónica e melódica e sobre as mesmas realizou diversos exercícios de articulação. De seguida, tocou o arpejo da escala – respetivas inversões – e a escala cromática, sempre com recurso a diferentes articulações. Na segunda parte da aula priorizou-se o trabalho relativo aos métodos em estudo. Desta feita, o aluno apresentou o estudo nº 28 (vinte e oito) do método *48 Études pour les Saxophones* de Wilhelm Ferling e o estudo nº 26 (vinte e seis) do método *35 Études Techniques* de René Decouais.

Quanto à última aula, que ocorreu no final do terceiro período, uma vez que se aproximava o recital final do aluno, inserido na sua Prova de Aptidão Profissional (PAP), a relatora optou por dar ao aluno a oportunidade de escolher o que queria trabalhar, sendo que o discente optou por fazer trabalho base com as escalas de Lá bemol maior e Fá bemol menor, os habituais exercícios de articulação, arpejos – e respetivas inversões – e escala cromática de ambas as escalas. No segundo momento da sessão o aluno escolheu de entre as três peças em estudo, aquela que já havia sido trabalhada na segunda aula lecionada pela relatora, uma vez que, aquando das provas de acesso ao Ensino Superior se tinha apercebido de algumas falhas quer ao nível técnico, quer no que toca ao exercício de memorização.

A evolução do aluno ao longo do ano foi notória, assim como o seu empenho e dedicação, que foram para a relatora, um exemplo de perseverança.

4.5. Atividades escolares

Conforme já explicado, no ponto referente à organização da PESEVM, a relatora participou nas atividades abaixo citadas, organizadas pela Escola Cooperante e entidades parceiras, de forma a cumprir as horas estipuladas na planificação anteriormente apresentada.

- Masterclasse com Preston Duncan, 17 a 19 de Novembro 2018, Escola Superior de Música de Lisboa;
- Audição dos alunos do CPISP, 5 de dezembro de 2018, Auditório da Escola Secundária Marquês de Pombal;
- Audição de final do 1º período, 7 de Dezembro de 2018, Auditório da Escola Secundária Marquês de Pombal;
- Masterclasse com Ricardo Pires, 16 e 17 de março, Auditório da Escola Secundária Marquês de Pombal.
- Audição de final do 2º período, 1 de abril de 2019, Escola Secundária Marquês de Pombal.
- Provas finais de período, 6 de junho de 2019, Escola Secundária Marquês de Pombal.
- Audição de final do 3º período, 3 de julho de 2019, Auditório da Escola Secundária Marquês de Pombal.
- Prova de Aptidão Profissional do aluno F, 10 de julho de 2019, Auditório da Escola Secundária Marquês de Pombal.

5. Análise Crítica da Atividade Docente

Do estágio onde se consumou a PESEVM importa tirar lições e ilações, caso contrário teria sido estéril a experiência.

É de justiça começar por dizer que a relatora saiu assaz enriquecida depois de ter vivido este tempo. Desde logo importante é referir que a aceitação, por parte do orientador cooperante, professor Hélder Alves, para se prestar a esta função foi uma gratíssima realidade, sabendo a relatora que, face aos seus imensos afazeres profissionais, carecendo de tempo disponível para o acompanhamento deste tipo de atividades, procede, por norma, a uma aceitação muito criteriosa e reduzida de candidatos.

Por outro lado, acresce que no caso da relatora, se tratava de alguém que não só não frequenta ou frequentou qualquer curso ou ação de formação onde este saxofonista é professor titular, como não pertence ao círculo de pessoas que o acompanham nos restantes afazeres socioprofissionais e muito menos no rol das amizades mais chegadas, quantas vezes influenciadoras de decisões favoráveis à aceitação de trabalho deste género. Assim sendo, tratando-se, pois, de uma candidata que lhe é distante nestes aspetos, sendo apenas sua conhecida a partir da frequência de algumas ações de formação não-formais, a relatora não pode deixar de vincar o grande privilégio que foi, não só ter visto aceite o seu pedido, como privar com os seus acompanhamento, influência, aconselhamento, ensinamento, competência e, porque não dizê-lo, amizade. A relatora tem plena consciência que este foi um dos fatores críticos de sucesso pessoal desta PESEVM e esse aspeto merece nota de realce nesta avaliação do processo. Também a forma pedagógica como conduziu os seus alunos a aceitarem a presença e participação ativa da relatora nas diferentes aulas e sessões foi uma mais valia tal, que os alunos acolheram com bondade essa situação, assimilaram-na e foram agentes de facilitação da aprendizagem mútua que se estabeleceu entre eles e a relatora.

É também de referir como altamente desafiantes e motivadoras a inteira liberdade académica e responsabilização partilhada que o Orientador Interno, Professor Doutor Mário Marques, seu professor de instrumento ao longo de todo o percurso no ensino superior, lhe conferiu. Mantendo-se na expectativa de um produto final airoso, consentâneo não só com os objetivos académicos e profissionais deste estágio de prática pedagógica, mas também com o percurso evolutivo da sua aluna, esta sentiu sempre que essa postura professoral depositava total confiança na qualidade do seu trabalho, na maturidade que lhe era reconhecida, e na sua capacidade de organização autónoma do método de trabalho adequado para levar “a bom porto”

esta fase importante do seu percurso académico. Donde resulta um saldo inegavelmente positivo na relação professor-aluna e no consumo do produto final.

Quanto à qualidade do trabalho produzido, naturalmente a relatora não pode ser juíza em causa própria, e, mesmo que o pudesse ser, isso não teria aqui qualquer cabimento, sob pena de influenciar negativamente a validade académica deste relatório. A outros agentes, especialmente aos dois professores cooperantes e aos alunos da classe em que lecionou, caberá essa tarefa. Porém, a mestranda não pode deixar de vincar que se sentiu útil em todo o processo e uma aprendente muito enriquecida, sorvendo e absorvendo todos os momentos de novas experiências e aprendizagens metodológicas, pedagógicas, didáticas, científicas e, até humanas, que a encheram de grande bagagem, a qual leva para a vida futura com a certeza de que as empregará com justiça e justeza, acerto e assertividade, oportunidade e primor sempre que for caso disso.

Uma palavra de apreço cabe também a ambos os estabelecimentos de ensino protagonistas nesta história. Quer a de origem, Universidade de Évora, através da sua Escola de Artes, Departamento de Música, onde a mestranda é aluna, quer a de acolhimento, Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, foram exemplares na sua postura organizacional e institucional de acompanhamento deste estágio de PESEVM, especialmente depois dos primeiros passos e momentos, onde, natural, compreensível e expectavelmente ocorreram situações muito pontuais de estranheza. Se este não é o momento dos agradecimentos, não deixa de ser importante manifestar que este comportamento das diferentes pessoas – docentes, não-docentes e discentes – com que a relatora se cruzou no seu percurso deste processo, enquanto rostos vivos dos estabelecimentos em causa, também contribuiu para que a relatora sentisse que foi imensamente proveitoso este estágio.

Mas este estágio não se fez sem dificuldades: pessoais, familiares, materiais e logísticas. O facto de o local de estágio ser bastante distante da escola de origem originou desgastes temporais, financeiros e físicos que, muitas vezes, não foram fáceis de suportar. Muitos quilómetros percorridos, muitos transportes públicos usados, muita coordenação de agendas e movimentos, abate sério nas parcas disponibilidades monetárias disponíveis, horários difíceis, senão impossíveis, de conciliar, foram, entre outros, entraves permanentes ao fluir do processo, dando-lhe, quantas vezes, um carácter não mais que satisfatório na consumação dos compromissos. Mas, paradoxalmente, até isso tudo foi uma experiência inolvidável, extraordinariamente enriquecedora e que fez crescer, ainda mais e a todos os níveis, a relatora. Pese embora esta riqueza experiencial, deverá ficar o alerta aos vindouros que, porventura, queiram trilhar caminho semelhante.

Posto isto, considera a relatora que, em suma, a melhor ferramenta para encerrar este capítulo é o recurso a uma matriz SWOT⁴ adaptável a este trabalho, aqui elaborada e apresentada de uma forma breve e sucinta, mas ao mesmo tempo, suficientemente ilustradora dos pontos mais importantes a reter nesta fase do trabalho.

Tabela 9 - Análise SWOT relativa à avaliação da PESEVM

	Oportunidades	Ameaças
Forças	Privilégio de estagiar com o Orientador cooperante, Hélder Alves.	Ficar “viciada” no seu método de ensino.
	Total liberdade, dada pelo Orientador cooperante, no que respeita a dar opinião, contributo ou exemplificar uma ideia.	Tal intervenção poder não estar de acordo com a ideia e/ou método do orientador cooperante para determinado aspeto.
	Recetividade dos alunos para com a relatora, mostrando sempre à vontade e segurança.	Dificuldade em diferenciar/marcar a posição de “estagiária” e “amiga”.
Fraquezas	Transmissão aos alunos do pretendido.	Pouca experiência na docência por parte da relatora.
	Número de alunos de nível de iniciação.	Aquisição deficitária de experiência de ensino a este nível, por ausência de alunos
	Tempos de lecionação previstos para o estágio e para os alunos em questão.	Absentismo dos alunos D e F às aulas.
	Utilização de transportes públicos.	Eventuais atrasos por não conciliação de horários.

Fonte: idealização e realização da relatora

⁴ Diz Martins (2014) que “a conhecida matriz de análise empresarial SWOT foi desenvolvida na década de 60 na Universidade de Stanford (Califórnia, USA) e esta designação é um acrónimo que significa Strengths (Forças), Weaknesses (Fraquezas), Opportunities (Oportunidades) e Threats (Ameaças). Em português também é conhecida pelo acrónimo FOFA, exactamente as iniciais dos termos traduzidos”. (p. 201)

2.^a PARTE – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

6. Descrição do projeto de investigação

Dá-se aqui o arranque estrutural, no presente documento, da matéria respeitante ao Projeto de Investigação trabalhado pela mestranda, em ordem a alcançar o objetivo geral a que se propôs. Neste capítulo, se começa, precisamente, por descrever qual a motivação subjacente a esse trabalho de investigação e o objetivo que lhe deu origem, seguindo-se, depois para tudo o que envolveu a determinação do campo empírico e a metodologia de investigação seguida.

6.1. Motivação e Objetivo

A experiência pessoal da mestranda, quer enquanto instrumentista, quer enquanto formadora, permitiu-lhe consciencializar-se que uma das maiores dificuldades do aprendente inicial de saxofone, sobretudo em idades muito tenras de aprendizagem, se prende com a digitação do instrumento, quer nos aspetos meramente mecânicos, que se relacionam com a interação entre os dedos e o instrumento, quer dinâmicos, relativos à destreza em que se processa a proficiência na utilização do instrumento. Ora, uma vez que o seu desejo em termos de abraço de prática profissional recai sobre a arte de ensinar – daí a escolha e frequência do presente Mestrado - sentiu um impulso irreprimível para a investigação do que existe sobre esta matéria e, daí, partir para um contributo metodológico pessoal em ordem a facilitar essa aprendizagem.

O campo empírico assim pensado revelava-se de inacessível abrangência, pois que recairia sobre o todo universo dos alunos que frequentassem os 1º, 2º e 3º graus do ensino artístico e os interesses, a idade, o desenvolvimento intelectual e até mesmo o nível dos alunos destes graus poderia não se coadunar ao objetivo pretendido. E foi assim que, aquando da frequência na prática de ensino supervisionada, a autora assumiu que, nesta investigação, em concreto, faria mais sentido fixar-se num propósito de alvo mais reduzido, em termos de campo de análise; porém, não menos motivador. O intuito é a produção de exercícios simples, a partir de melodias conhecidas e consolidadas na tradição popular, mas habitualmente muito empregues para uso no universo infanto-juvenil.

Uma vez assente o campo de análise, o objetivo da investigação foi definido desta forma: Contribuir para facilitar a aprendizagem inicial da Digitação no Saxofone, criando exercícios de várias tonalidades maiores com recurso a Canções tradicionais e populares, habitualmente adaptadas a idades infanto-juvenis.

6.2. Determinação dos campos experiencial e empírico

Durante a Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música (PESEVM) a autora pôde perceber que as melodias mais conhecidas pelos discentes e que mais facilmente “ficam no ouvido”, como canções de filmes de animação, por exemplo, são aquelas que melhor resultam no processo de aprendizagem, pois por diversas vezes eram utilizadas pelo orientador cooperante, como via de explicação para aspetos técnicos, melódicos ou expressivos, ou até mesmo como forma de cativar o aluno, resultando com sucesso. Corroborando esta via metodológica, Fernandes (2018) refere que “depois das primeiras aulas, todas as ferramentas são necessárias e úteis para que o professor consiga manter a motivação do aluno e permitir que evolua de uma forma saudável e criativa.” (p.48)

A mesma autora, e em relação ao ensino vocacional da música nas idades mais precoces, acrescenta que “inventar, criar e brincar com o aluno pode motivar e incutir mais interesse pela aprendizagem” e quando tudo “se torna demasiado rigoroso as crianças acabam por perder o interesse.” (p.49)

Ora, crê a mestrandia que o conhecimento prévio de certas músicas, por familiarização com a sua melodia, permite tornar bem mais fácil o manuseamento do saxofone nas fases iniciais da aprendizagem, sobretudo em idades tenras em que a digitação do instrumento não é fácil.

Perante isto, adensou-se a motivação da autora para a investigação, idealização e apresentação de novos exercícios iniciáticos com recurso a melodias conhecidas do universo infantil e juvenil. Contudo, deparou-se, desde logo com duas barreiras de partida, com as quais teria que lidar e saber contornar. Eis a primeira: apesar de em alguns métodos para o instrumento em questão se encontrarem canções infantis ou até mesmo tradicionais, estas são provenientes de outros países e em nenhum está presente uma melodia que represente a música infantil/tradicional portuguesa. Isso mesmo refere Homem (2009), dizendo que “as canções populares podem ser mais facilmente reconhecidas; no entanto, pertencem aos cancionários francês e inglês, pelo que não serão necessariamente familiares para os alunos portugueses”. Eis a segunda: na conceção inicial deste projeto de investigação, os exercícios a realizar teriam por base apenas canções infantis; porém, com o avançar da investigação, nomeadamente a literatura e documentação existente, e com a execução propriamente dita dos exercícios, foi possível perceber que muitas das canções utilizadas são, afinal, de raiz tradicional, emanantes do folclore e da cultura popular, embora divulgadas e ensinadas ao universo infanto-juvenil.

Assim, sendo necessário ter em conta a sua origem, afigura-se certo que a sua utilização didática no ensino da música lhes confere também um inegável carácter pedagógico.

O foco, pois, desta investigação prende-se com a idealização de exercícios que têm por base músicas tradicionais portuguesas, sobejamente conhecidas do universo infantil e juvenil, e que poderão ser utilizados na introdução de determinadas tonalidades. Em conjunto com esses exercícios, é feita a explicação da digitação referente à tonalidade definida e um pequeno duo que pode, eventualmente, ser executado com o docente ou com outro discente.

Assim, é firme propósito da autora dar o seu contributo para uma maior simplificação de uma das fases iniciais do percurso de um aluno iniciante – a introdução das tonalidades e da respetiva digitação – recorrendo a canções divulgadas pela tradição oral, privilegiando as suas riquezas pedagógicas neste estágio precoce do ensino-aprendizagem. Por isso, os exercícios apresentados nesta explanação destinam-se a um grupo bem determinado de alunos, que, assim balizado, integra todos os que frequentam uma faixa escolar que vai do 1.º nível de iniciação ao instrumento até ao 2º grau, com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos.

6.3. Metodologia de investigação

Homem (2009) apresenta a sequência de passos que seguiu para concretizar a sua investigação. Este processo sequencial pareceu interessante à autora, pois forneceu-lhe uma pista adequada para a metodologia de investigação do seu projeto, razão pela qual julgou adequado segui-la apenas por analogia. Esta recai sobre a sequência de dez passos sucessivos que deu para implementar a sua investigação.

Assim, esta sequência de “dez passos sucessivos” serviu de modelo à que a autora adotou para si própria, na consecução do presente projeto. Esta foi uma investigação de índole inteiramente qualitativo e experiencial. Por isso, é fundamental reter que essa metodologia, à míngua de informação documental concreta sobre o objetivo do projeto, assumiu alguns aspetos que importa ter em conta, para uma apreciação mais “amigável” da matéria desenvolvida. Esses aspetos basilares são, em geral, atinentes à matéria encontrada na revisão da literatura e podem resumir-se nestes quatro pontos:

- O conhecimento prévio das músicas utilizadas, quer por via de cancionário existente, quer pela sua memorização, que vem retida desde a infância;
- O experimentalismo no estabelecimento dos exercícios propostos;
- Algum prejuízo do carácter erudito mais heterodoxo, por oposição a um melhor tratamento analógico das diversas situações oferecidas pelas músicas selecionadas;

- E a inteira “liberdade intelectual” subjacente a todo o seu trabalho.

Tendo isto em mente, a seguir se elencam os passos dados na prossecução dos trabalhos, cuja meta foi a realização dos exercícios que cumprirão o objetivo da investigação.

1.º passo: Leitura e retenção da informação importante da literatura e documentação existente, bem como a consulta *online* dos sítios considerados de informação fidedigna;

2.º passo: Escolha das músicas-objeto.

3.º passo: Canto memorial das canções e subsequente transposição para piano das melodias adotadas (com colaboração de Alexandre Gouveia, aluno da Licenciatura em Piano do Departamento de Música da Escola de Artes da Universidade de Évora);

4.º passo: Esboço das pautas e execução do resultado com saxofone, para verificação do acerto e da eficácia do pretendido;

5.º passo: Composição das partituras definitivas, com uso de programa informático;

6.º passo: Elaboração dos exercícios em duo (com a colaboração de Joana Fonseca, Licencianda em Música, vertente de Direção e Técnicas de Formação Musical, da Universidade de Aveiro);

7.º passo: interpretação cantoral da partitura criada, por parte de José Martins, convidado para o efeito, para reconhecimento do acerto da partitura criada.

8.º passo: Idealização e realização do grafismo inerente à problemática da digitação;

9.º passo: Elaboração dos descritivos explicativos para cada exercício de digitação criado;

10º passo: Compilação e arranjos finais.

Do resultado desta metodologia, em termos de trabalho efetuado, se dará conta nos capítulos seguintes.

7. Análise Teórica (Revisão da literatura)

Da revisão teórica efetuada resulta, na autora, o reforço seguro da convicção de que há sustentação indubitável para um trabalho de criação de exercícios que facilitem a digitação do saxofone recorrendo a tonalidades com raiz nas canções da música tradicional, conforme o propósito desta mestranda. O presente capítulo isso aflora.

7.1. A relação entre a Música Tradicional e o Ensino

O seguimento do caminho escolhido, que levaria à criação dos exercícios que consumam este trabalho de investigação, obrigava a ter segurança quanto à existência de uma relação, senão biunívoca, pelo menos unidirecional. E foi isso que se encontrou, precisamente na busca teórica que se realizou, como se comprova pelo que neste capítulo se escreve.

7.1.1. Abordagem abreviada ao conceito de Música Tradicional

Uma vez que as músicas que são objeto de estudo e alvo de elaboração dos exercícios de digitação criados pertencem ao universo da Música Tradicional, é fundamental verificar o que nos diz a literatura acerca da relação que se estabelece entre essa realidade e o ensino, aqui mais concretamente na área instrumental. Nessa linha, importa abordar desde já, ainda que de forma breve, mas suficiente para os efeitos pretendidos, o conceito de música tradicional.

Para Silva (2014)

nem sempre foi clara a diferenciação existente entre música tradicional e música popular. Fernando-Lopes Graça (1991) afirma mesmo que muito repertório considerado tradicional é descontextualizado das suas verdadeiras origens. Nesta tentativa de identificação, a própria designação da música mergulha em múltiplos significados adjectivantes que ora lhe chamam música popular, música folclórica, música regional, ou ainda música de cariz rural ou música tradicional. No entanto, em todos estes casos, as designações surgem por oposição à categoria de música erudita, por um lado, e de música urbana, por outro, pretendendo, principalmente, definir a existência de uma música não erudita comum a todo o território. (p. 4)

Já segundo Reis (2007)

o conceito de Música Popular, prende-se com a mensagem poética, no que ela tem de comum, quer ao povo da cidade, quer ao povo do campo, exteriorizada e

transmitida em forma de poema. (...) o Povo, que, através da linguagem escrita ou oral, música, dança..., exprimiu as suas emoções e sensibilidade estética, em perfeita consonância com os contextos criados pelo próprio povo, escrevendo a sua história através das suas manifestações artísticas ao longo dos séculos. (pp. 64-65).

Na mesma linha de pensamento Resende (2008) refere que “se pode considerar Música Tradicional toda aquela que, servindo para diferentes atividades (como a dança, o baile e a canção) tem uma antiguidade remota e chega aos nossos dias graças ao esforço individual e coletivo da comunidade que a interpreta”. (p. 6)

Por sua vez, Gomes (2019), afirma que a música tradicional não deve ser inferiorizada e refere ainda que “é a música própria de um povo, proveniente de uma determinada região geográfica e contexto social, cuja autoria é desconhecida, tendo sido difundida por via da transmissão oral.” (p. 40)

7.1.2. A utilização da Música Tradicional no ensino da música e do instrumento

São muitos os autores que se debruçam sobre a importância e a utilidade do emprego da música tradicional (portuguesa, no caso) no ensino da música. Resende (2017) refere-se a eles como autores

que entendem este género como o mais indicado para o início dos estudos musicais, pois há uma identificação dos alunos com os temas em estudo (identificação esta que é alcançada através do contacto prévio, possibilitada pelo meio sociocultural em que estão inseridos) e, com isto, a possível sensação de que evoluem rapidamente no instrumento pode influenciar a motivação e o gosto pela música. (p. 20)

Acerca desta utilidade, Silva (2014) acrescenta que

quando falamos da importância da música tradicional portuguesa na aprendizagem musical, vários autores asseveram a sua pertinência nos estágios iniciais da educação musical uma vez que este género musical está muito mais próximo da cultura que envolve as crianças e os encarregados de educação do que a música erudita propriamente dita. Assim, o emprego deste tipo de música na aprendizagem das crianças pode intensificar mais ferozmente a motivação e a apetência para o estudo de música. (p. 6)

Na mesma linha de pensamento, Gordon (2000), recorda que

a orientação musical informal que as crianças recebem em casa e no ensino pré-escolar, assim como a educação musical formal que recebem no jardim de infância, vão influenciar diretamente o nível da sua aptidão musical em desenvolvimento e, indiretamente, o nível de estabilização da mesma aptidão musical. Muito mais tarde uma influência direta sobre o seu desempenho musical, bem mais do que a educação musical formal que recebem no ensino básico e secundário, assim como nos institutos superiores e na universidade. (p. 68)

Por sua vez, Torres (1989) diz que “a música é uma área de expressão que define a herança cultural de um país. Os hábitos culturais são moldados pelas pessoas que individual ou coletivamente – por via oral, escrita ou ambas – preservam algo que lhes é de interesse e que transmitem a gerações vindouras.” (p.13)

No reafirmar da importância da música tradicional no sistema de ensino-aprendizagem, Silva (2013) refere que o interesse na utilização da música tradicional reside no facto de esta “ser preta de qualidades musicais, rítmicas, melódicas e expressivas, além de estar ligada intrinsecamente à língua materna.” (p.4). A mesma autora questiona o porquê de não se aproveitar a nossa música, que segundo ela é repleta de competências musicais. Sobre isto, acrescenta que na sua opinião “muitas vezes, é dada demasiada importância àquilo que vem de fora quando, na verdade, a qualidade reside aqui tão perto.” (p. 4)

Para Lopes-Graça (1989), grande impulsionador da recolha da tradição oral, em conjunto com Michel Giacometti⁵, a música tradicional é um conjunto de “belíssimas melodias, largamente elaboradas, de um equilíbrio plástico perfeito, de uma ampla «respiração», e carregadas de um potencial ora dramático, ora patético, ora simplesmente lírico, que faz delas pequenas maravilhas de expressão e musicalidade.” (pp. 137 e 142). Silva (2014), aliás, recorda que

também para Fernando Lopes-Graça, que dedicou toda a sua vida à recolha de música tradicional portuguesa, a música tradicional é a base para todo o conhecimento musical, considerando ele que ela contém as nossas raízes musicais, definindo a cultura de um povo e uma realidade específica, constituindo um contributo de afirmação da individualidade cultural de cada povo. (p. 6)

⁵ “No território nacional, coube a tarefa, entre outros, a Giacometti e a Lopes-Graça que, na década de 1960, percorreram o país com a preocupação única de registar nos contextos quotidianos festivos as manifestações musicais da tradição popular. Fruto do trabalho exaustivo desta parceria, resultou a edição do Cancioneiro Popular Português, publicado em 1981 pelo Círculo de Leitores.” (Silva, 2013, p.9)

Acerca da utilização de métodos que incorporam na sua base música tradicional, “os alunos demonstram muito entusiasmo, pois trata-se de melodias infantis simples e algumas delas até lhes são “familiares” (Silva, 2013, p.4). Para a autora referida, esta utilização é necessária para o desenvolvimento global da criança, afirmando ainda que

ao trabalhar-se com este repertório tradicional, seja regional seja nacional, os alunos estarão também a tomar contacto com realidades que embora distantes do seu presente estão relativamente perto das vivências de algumas pessoas do seu contexto familiar, numa interdisciplinaridade subjacente e necessária para o seu desenvolvimento global. (p.10)

Ainda, Silva (2014) explica que

uma vez que estas canções utilizam uma linguagem simples, bem como por transmitirem valores de cultura e pelo facto de terem normalmente um texto de pendor afetivo ou familiar, constituem um material para iniciar a melodia e o ritmo de uma forma empírica, uma vez que se tornam mais motivantes e compreensíveis que outras canções. As canções tradicionais são por natureza melodias curtas e repetitivas, o que se enquadra na perfeição no ensino para as crianças mais jovens, facilitando a memorização e o estudo das peças. (p.7).

Sobre a utilização de canções na língua materna dos discentes, Torres (1998) explica que “a língua materna é o primeiro veículo para ensinar os comportamentos fundamentais dessa cultura. A criança aprende a comunicar, ouvindo e imitando. Língua materna e canções tradicionais estão intimamente ligadas.” (p.23). A mesma autora refere que “através das simples melodias, podemos encontrar material didático suficiente para o estudo de todas as componentes da linguagem musical: ritmo, compassos, forma, harmonia, escalas, tonalidades” (p.35).

Silva (2013) refere ainda que “as crianças entre os 6 e os 12 anos têm já uma tendência reflexiva das estruturas musicais e, por isso, nada melhor que a simplicidade da estrutura musical da canção popular, particularmente a infantil, para lhes desenvolver esta etapa cognitiva.” (p.9). Nesta exata linha, e no que interessa especificamente para o âmbito do presente trabalho de investigação, Fernandes (2018) afirma mesmo que “partindo do princípio que as crianças conhecem as músicas, torna-se mais fácil aprendê-las no instrumento.” (p.42)

Ora, todas estas teses, certamente consubstanciadas em estudos adequados e profundos, dão sustentação teórica inegável no que toca à investigação da autora, adiante explanada, pois com ela pretende-se, através de melodias simples e (re)conhecidas, exactamente descomplicar componentes da aprendizagem do Saxofone que podem ser um entrave na evolução do aluno.

7.1.3. A importância do Cantar e o contributo de Zoltán Kodály

Zoltán Kodaly (1882-1967) foi um “pedagogo, compositor, filósofo, etnomusicólogo húngaro. Investigador do folclore húngaro juntamente com o compositor Béla Bartok. Em parte das suas composições aplicou melodias tradicionais húngaras.” (Fernandes, 2018, p.35).

Em todas as obras que abordam este assunto consultadas para a realização desta explanação, Kodály é o nome que mais vezes é citado e referenciado, pois foi ele um dos impulsionadores desta prática, pelo que não é possível contornar o seu nome, no que toca à implementação da música popular ou das canções tradicionais no ensino da música. Por exemplo, Fernandes (2018) afirma que “cantar é um fator importantíssimo na aprendizagem da música em geral.” e que “um dos grandes pedagogos do século XX que defendia esta ideia era Zoltán Kodaly”. A autora explica que “uma das características do método que Kodaly desenvolveu sugere a aprendizagem das canções tradicionais da língua materna, como recurso na aprendizagem musical.” (p.35) De facto,

Kodály foi um dos vários pedagogos que defendeu a importância da música tradicional na iniciação musical, defendendo que é no canto (através da canção tradicional) que a criança adquire competências musicais básicas. Kodály incentivava os seus discípulos a ouvirem as canções folclóricas atentamente, não só porque as considerava como tesouros que continham as “mais belas melodias”, mas também porque estas permitiam “conhecer o carácter dos povos. (Kodaly, 1974, p. 190, cit. por Silva, 2014, p. 6).

Refere ainda Silva (2014) que Kodály

desenvolveu uma metodologia de ensino com base na canção tradicional que permite o acesso de todos à aprendizagem musical já que a música tradicional é uma música facilmente reconhecida por todos, tornando mais fácil a iniciação à educação musical, podendo mesmo levar os encarregados de educação a sentirem de forma concreta a evolução da criança, envolvendo-as assim, no processo de estudo. (p.7)

Acerca da proveniência do repertório a escolher, Fernandes (2018), citando Ávila (2002) explica que

o repertório nacional precede o internacional; a ordem para cada aula segue: escutar, cantar, analisar/sintetizar, escrever, ler e criar. Esse sistema de ensino musical passa pelas seguintes etapas: os alunos aprendem as canções de ouvido, ao mesmo tempo adquirem o conhecimento das relações principais, concernentes aos valores de

duração (ritmo), altura (melodia), dinâmica e timbre; simultaneamente, o ouvido aperfeiçoa-se: ao cantar, os alunos passam por experiências intelectuais, emocionais e estéticas; desenvolve-se a consciência da experiência musical, a aptidão para o canto, a técnica respiratória e a fala. Assim, os alunos adquirem conhecimentos musicais, e pela prática apropriam-se da faculdade de discernir a música, aprendem a escrevê-la e a reproduzi-la, segundo os símbolos (manuais, literais, de notação, etc.) (p. 36)

Sobre a importância concreta e específica do canto, Torres (1998) expõe que

aqueles que aprendem a cantar antes de aprender a tocar um instrumento, apreendem mais depressa que os outros a melodia de toda a música (...). Graças ao canto, os alunos adquirem uma aptidão para a leitura, que lhes permitirá aceder mais facilmente a obras dos grandes espíritos, e conhecer mais composições em menos tempo e com menos esforço. (p. 43)

Para completar esta linha de pensamento, podemos voltar a Fernandes (2018) para sustentar que

cantar é a base de toda a educação musical e deve começar o mais cedo possível. As canções tradicionais da cultura à qual pertence a criança são a sua língua musical materna e devem ser o veículo para a primeira instrução e somente a música de alto valor artístico deve ser utilizada para o ensino. (p. 36)

Para remate desta abordagem sustentada à utilização da música tradicional na aprendizagem inicial, diremos que também Tavares (2011) explica que

Kodály acredita que o material apropriado para as necessidades de desenvolvimento físico e psicológico da criança pode ser encontrado na música popular da sua comunidade, referindo que estas canções estão repletas de beleza, simplicidade e herança.” (p.45) e que “neste contexto [Kodály], defende a utilização da música conhecida dos alunos como primeiro material a ser utilizado na aprendizagem musical. (p.46)

Esta última citação é paradigmática e, por isso, afigura-se confortável, para quem se alcañora a um trabalho experiencial da natureza do que a autora pretendeu fazer, tomar consciência de toda esta realidade teórica sustenta essa iniciativa.

7.2. Breves conceitos de Tonalidade e Escala

Conquanto a presente dissertação, mormente na parte relativa à investigação, não pretenda ser nenhum tratado sobre a matéria, nem sequer elevá-la a um plano de preponderância, a mestrandia considera que o equilíbrio geral do trabalho ficaria afetado se dele não constasse uma abordagem, ainda que muito breve, quiçá minimalista, aos conceitos de “Tonalidade” e “Escala”, que são, afinal, nascente e foz de uma mesma realidade.

Do ponto de vista da sensibilidade humana, o senso comum afirmaria que, grosso modo, uma tonalidade é um sistema específico de sons, consumado numa determinada escala. Portanto, quando falamos a palavra “tonalidade”, referimo-nos à preponderância de um certo tom num determinado trecho musical

Porém, a utilização do senso comum não basta, sob pena de não ter validade científica. E, na verdade, encontrar uma definição concreta para o conceito de tonalidade não se afigura um terreno fácil, nem profusamente encontrado na teoria. Mas, em boa verdade, já Fétis (1844) postulava o termo tonalidade como “o princípio regulador das relações entre sons na ordem sucessiva e na ordem simultânea” (p. 22). Mas, muito mais recentemente, Tymoczko (2011) identifica os cinco fatores componentes da tonalidade:

- Movimento melódico conjunto: as melodias tendem mover-se por curtas distâncias de nota para nota;
- Consonância acústica: harmonias consonantes tendem a ser usadas como pontos de estabilidade musical;
- Consistência harmónica: as harmonias tendem a ser estruturalmente semelhantes umas às outras;
- Macroarmonia limitada: a música tonal envolve frequentemente de cinco a oito notas;
- Centricidade - em períodos moderados de tempo musical, uma nota é ouvida como sendo mais proeminente que as outras. (p.4)

E, a propósito deste último fator, também Carpenter (1983), referindo-se a Arnold Schoenberg, afirma que, para este, a Tonalidade

não é meramente uma coleção de notas, mas sim um tipo de centricidade. Todas as notas de uma coleção-tonal são relacionadas a um centro tonal único, cada qual de uma maneira específica. A função de uma única nota é simbolizada pelo grau da escala que ela representa, a de um acorde depende da sua fundamental, que por sua

vez, é um grau escalar sobre o qual o acorde é construído. Tonalidade, portanto, é um conjunto de funções dos graus escalares. (p. 16-17)

Em termos técnicos, segundo Valverde (2012), “a tonalidade estabelece um campo harmónico centrípeto, que reduz as tensões modais e promove uma escuta uniforme e estável, ainda mais reforçada pela normalização resultante da adoção do “temperamento” (a divisão proporcional da escala) na construção dos instrumentos musicais”. (p. 48)

De todo o exposto se retira que, na base do conceito de tonalidade, estão, portanto, as escalas musicais. Ora, para Platzer (2009)

uma escala é um modelo de organização interna de uma estrutura melódica, isto é, a sucessão de diferentes notas utilizadas quando se escolhe uma nota inicial (um Dó, um Ré, etc.) e se evolui, ascendentemente, até à nota da oitava superior com o mesmo nome. Entre estes dois extremos, o percurso pode ser muito diferente. Existem três escalas principais: 1^a) as escalas maiores; 2^a) as escalas menores; 3^a) as escalas modais. (p. 18)

O mesmo autor, explica em relação às escalas maiores (as que são utilizadas nesta investigação) que “esta escala serve de modelo ao que se chama de modo maior. Obtém-se percorrendo uma oitava completa de um dó (grave) a um dó (agudo).” (p. 18)

A escala, é portanto, composta por graus e em relação a isto, o autor explica que “cada grau tem, além do seu número, um nome indicando a sua função” (p. 18). Veja-se a tabela:

Tabela 10 - Graus da escala com notas correspondentes e respetivos nomes

Graus	I	II	III	IV	V	VI	VII
Nomes	<i>tónica</i>	<i>sobretónica</i>	<i>mediante</i>	<i>subdominante</i>	<i>dominante</i>	<i>sobredominante</i>	<i>sensível</i>
Notas	<i>dó</i>	<i>ré</i>	<i>mi</i>	<i>fá</i>	<i>sol</i>	<i>lá</i>	<i>si</i>

(Fonte: elaboração da autora)

Para terminar este subcapítulo, e porque para o propósito deste trabalho interessa identificar teoricamente a ligação entre a tonalidade e a música popular, ou, caso se prefira, onde é que a primeira se encontra na segunda, retenha-se o que refere Giacometti (1981):

o (...) aspeto a que nem sempre se deu a devida atenção, diz respeito às tonalidades em que se estruturam bastantes espécimes do repertório tradicional. Assim, ao lado de um grupo maioritário de canções tonais (baseados no clássico maior-menor), Fernando Lopes-Graça distingue três outros grupos formados por canções modais (...), canções cromáticas (...) e (...) melopeias. (p. 9)

Tem-se, pois, que uma realidade não se dissocia da outra, pese embora a ausência, ou menor erudição, subjacente à criação e aparecimento da música popular.

7.3. Apresentação básica do saxofone: História e construção

O saxofone foi inventado por Adolphe Sax, construtor de instrumentos de sopro de Bruxelas. “Construído em 1840 em Bruxelas e patenteado em 1846 em Paris, o saxofone foi concebido como uma família de instrumentos.” (Henrique, 1999, p. 295). Assim sendo, este instrumento, conta à data desta dissertação, com cerca de 180 anos de existência.

Porque o Saxofone é o recurso protagonista desta investigação e para que melhor se compreenda esta temática, inicia-se a abordagem à digitação geral do instrumento, comparando-a à que é utilizada na Flauta de Bisel, que em termos iniciáticos é bastante semelhante.

Tendo em conta a forma como está construído o instrumento, a digitação no saxofone, que assenta na escala natural de Dó maior, pode, numa fase inicial, ser considerada inata e de fácil aprendizagem, já que acompanha o movimento natural dos dedos de ambas as mãos.

Uma vez que, no panorama da iniciação da educação musical nacional, grande parte das crianças tem como primeira experiência musical o contacto com a Flauta de Bisel, poder-se-ia estabelecer um paralelismo inicial entre a digitação deste instrumento e a do Saxofone, tendo em conta que a digitação daquela é em tudo semelhante à deste último, embora a flauta não tenha chaves, mas sim orifícios.

Relativamente ao primeiro contacto com um instrumento musical, Alves (2016) explica que

a flauta de bisel foi introduzida nas escolas do 1º ciclo, estimulando a aprendizagem da prática instrumental. Alguns alunos aprendem a tocar flauta e, depois de ganharem gosto pela sua prática, passam para outro instrumento musical como o piano, violino, etc. Podemos dizer que a flauta de bisel pode servir como motivação na aprendizagem de outro instrumento musical. (p. 24)

Porém esta abordagem analógica seria, meramente, uma aproximação facilitadora da compreensão da problemática, pois a produção de notas no saxofone é realizada através de uma determinada combinação de chaves e, sendo este, em comparação com a Flauta de Bisel, mais numeroso no que respeita ao número de chaves, a dificuldade para o iniciante acresce.

Atente-se: o Saxofone “apresenta um tubo em forma de cone que possui 26 orifícios com aberturas controladas e 23 chaves que, por sua vez, são vedadas por sapatilhas de couro.” (Silva, 2014, p.12). Mas Homem (2009) também faz notar que “sendo um instrumento muito recente quando comparado com outros, (...) o saxofone está ainda hoje num processo intenso de desenvolvimento.” (p.11)

Com a necessidade de alargamento no âmbito musical e tendo em conta as notas com alterações (sustenidos e bemóis), foram introduzidas mais chaves no saxofone, desta feita, laterais. Segundo o autor acima citado,

o saxofone encontra-se munido do sistema de chaves Boehm. Trata-se de um sistema que melhora a ergonomia do instrumento e que permite posicionar e dimensionar os orifícios, pensando na acústica do instrumento” e “tanto o tamanho como a disposição dos orifícios se regem por razões acústicas, ao mesmo tempo em que permitem ao intérprete uma digitação mais cómoda e virtuosística. (p.12)⁶

Acresce que, como o mesmo autor refere,

no saxofone muda-se a frequência do som alterando-se o comprimento da coluna de ar. Nos instrumentos onde o ar é movimentado pela boca do instrumentista, o músico aumenta a coluna de ar cobrindo os orifícios do instrumento e diminui, descobrindo-os. Isto é realizado com a ponta dos dedos diretamente ou com auxílio de teclas ou chaves. (p.13)

A cada chave do instrumento é atribuída uma determinada nomenclatura, tal como apresentado na figura 2, seguinte.

⁶ “O sistema Boehm, aplicado inicialmente à Flauta, veio revolucionar a técnica e a mecânica das madeiras. Theobald Boehm (1794-1881) partiu do princípio de que era necessário um orifício para cada nota da escala cromática. Estes deveriam ter dimensões suficientes para que houvesse um contacto perfeito com o ar exterior, e serem localizados com base em cálculos acústicos teóricos, sem que fosse necessário considerar a abertura da mão. Para tapar os orifícios excessivamente grandes, Boehm concebeu peças metálicas em forma de anel, e para atuar sobre elas inventou um complexo sistema mecânico, comandado por chaves. O sistema Boehm teve tanto êxito que inspirou os sistemas aplicados ao clarinete, oboé e saxofone. (Henrique, 1999, p.236)

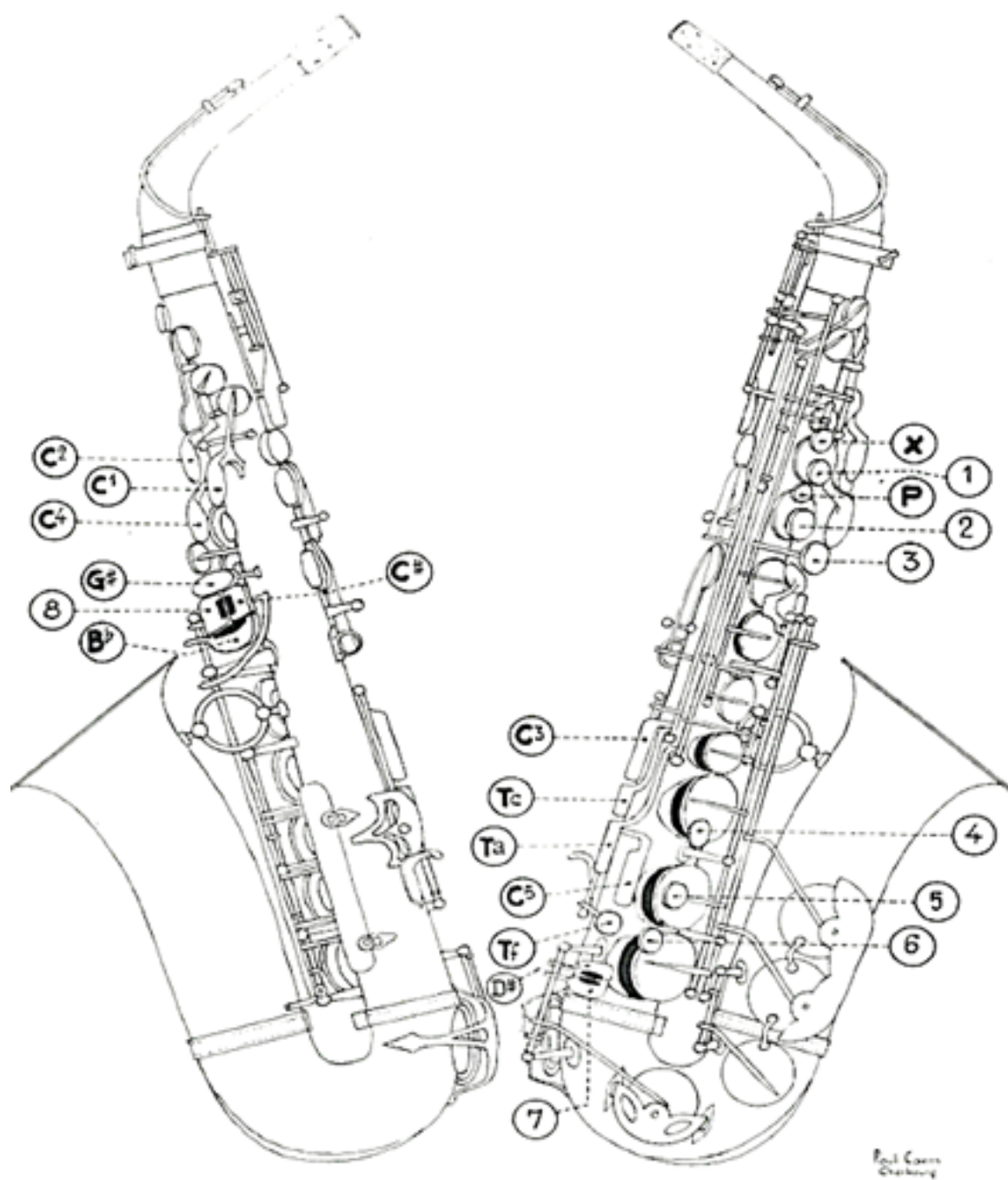


Figura 2 - Nomenclatura das chaves do Saxofone

(Fonte: Londeix, J. M. (1997) contracapa.)

8. Ditação do Saxofone

Eis que o Projeto de Investigação chega à sua fase nuclear. Daí que o presente capítulo se debruce sobre a matéria teórica que dá terreno e balanço aos exercícios criados, de acordo com as metas da autora.

8.1. O “Estado da Arte” (premissas introdutórias)

Depois de escolhido o tema e determinado o objetivo sobre os quais iria recair esta investigação, tornava-se determinante perceber e conhecer “qual o estado da arte”, o mesmo é dizer, quais os contributos dos estudos já realizados sobre o assunto a desenvolver para dele melhor se entender. O que não poderia deixar de fora - antes pelo contrário – a consulta dos métodos mais reconhecidos para o ensino do Saxofone, pois os que, no seu conteúdo, se debruçam sobre a temática que tem principal foco nesta explanação permitem perceber melhor a problemática fundamental aqui em apreço: a ditação. Das obras consultadas, destaque para as investigações de Resende (2017), Fernandes (2018) e para a obra de Homem (2009), com substrato importante para a entendimento necessário a esta parte do projeto.

Na sua investigação, Resende (2017) distingue os conceitos de Popular, Folclórico e Tradicional. Debruça-se sobre as vantagens da utilização de repertório tradicional em contexto didático, quer em termos sociais, quer em termos musicais. Para a construção do manual a que se propõe, aborda as teorias e métodos de Zóltan Kodaly, Béla Bartók, Villa-Lobos e Suzuki. No manual construído para a investigação inclui 30 canções de tradição infantil.

Por sua vez, Fernandes (2018), cuja investigação se foca no Cante – Música de tradição oral Alentejana – debruça-se sobre a importância da canção e do cantar, no ensino do instrumento no que respeita ao Ensino Vocacional de Música, sobre o método de Kodaly. Para esta autora, utilizar melodias conhecidas e do interesse do aluno na sua aprendizagem, é uma mais valia, pois cativam-no. Sobre o assunto, refere que “partindo do princípio que as crianças conhecem as músicas, torna-se mais fácil aprendê-las no instrumento.” (p. 42), reforçando ainda que “dependendo do aluno, este pode ou não começar por ler as pautas. O mais importante é que reconheça os sons e seja capaz de reproduzi-los. A leitura musical pode ser desenvolvida mais tarde.” (p.50)

Já Homem (2009), que inicia a sua obra com uma abordagem à história do Saxofone e ao ensino do mesmo, apresenta como o ponto fulcral da sua investigação o estudo de alguns

métodos para o instrumento. Nele, o autor faz uma minuciosa análise a todos os componentes de cada método escolhido.

É importante referir que a demanda da autora na busca de um método para Saxofone que englobasse a componente teórica no que à digitação diz respeito e, ao mesmo tempo, que enriquecesse esta componente tão essencial com a utilização de Música tradicional Portuguesa, de caráter infantil com utilização pedagógica – que chamaremos daqui em diante de Música Infantil – não foi tão bem sucedida quanto o pretendido, visto que não se logrou encontrar algum método que englobasse estas duas componentes. Apesar disto, existem, isso sim, métodos que se debruçam sobre a temática da digitação. Neste caso e para o âmbito da presente investigação, a autora destaca:

- *L'Alphabet du Saxophoniste*, de Hubert Prati.
- *A tune a day for Saxophone*, de C. Paul Herfurth.

No método de Hubert Prati, como também refere Homem (2009) “há certos exercícios que são essenciais para a aquisição de uma postura correta das mãos e para a produção de som. São disso exemplo os exercícios nº 13, 18, 25, entre outros, nos quais são realizados padrões que visam a coordenação dos dedos”. No mesmo método existem, também, exercícios essenciais no que toca à utilização da chave de oitava, pouco usuais em outros. No que toca ao foco principal da investigação levada a cabo pela mestranda, no método em questão

não existe um diagrama ou esquema geral com todas as chaves do instrumento. Assim, não há a possibilidade de verificar visualmente a localização de cada uma das chaves no corpo do saxofone. Os esquemas apresentados para a dedilhação de cada uma das notas nunca ilustram a totalidade das chaves existentes, pelo que se poderá tornar difícil a relação entre estes suportes icónicos e a realidade. (Homem, 2009, p.74)

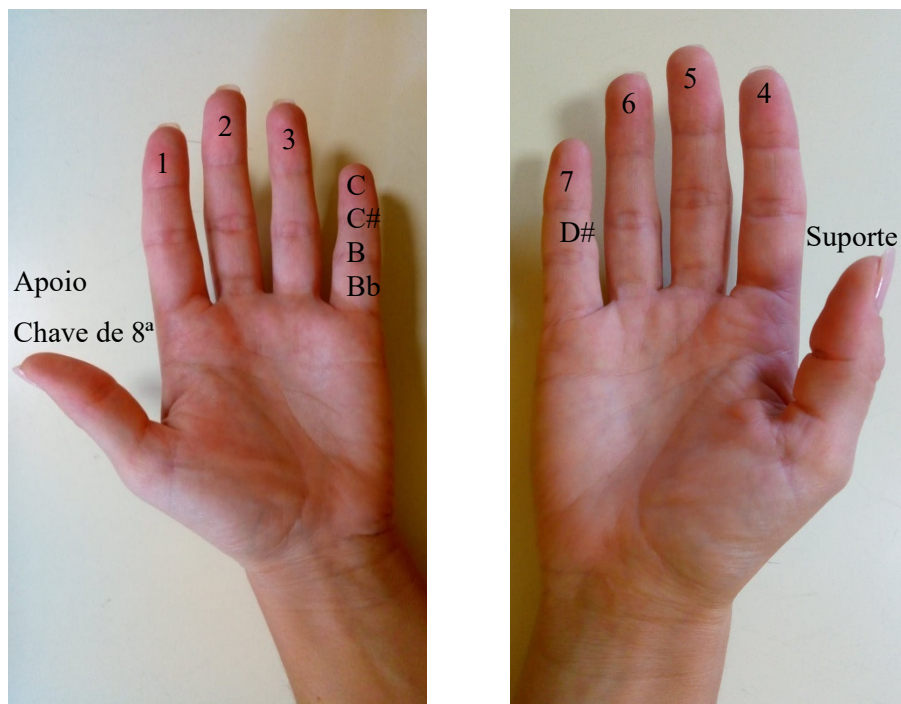
8.2. Prática correta da Digitação – O modelo de Herfurth

A mencionada obra de Paul Herfurth, é na opinião da autora, aquela que melhor aborda o tema da digitação. Divide-se inicialmente por notas, sendo que cada lição corresponde a uma nota diferente, tendo ilustrações para grande parte destas, sobretudo as naturais, onde são utilizadas as chaves de 1 (um) a 6 (seis). Contém ainda ilustrações esclarecedoras para algumas notas acidentadas. Existem, em algumas lições, pequenas notas sobre a colocação dos dedos nas chaves, que constituem uma mais valia na aprendizagem da digitação. É, pois, a partir da exploração desta obra que se desenvolve o presente subcapítulo.

Assumindo que a digitação é uma parte fundamental da prática instrumental, neste caso específico referente ao Saxofone, é essencial que desde o processo de iniciação do aluno sejam desenvolvidas competências técnicas para que, no futuro, também a técnica e aperfeiçoamento instrumental evoluam sem lacunas ou dificuldades. Isto porque “nesta importante fase inicial, o ensino centra-se na aprendizagem das bases técnicas e teóricas necessárias à prática do saxofone, sendo um processo delicado e determinante para o sucesso futuro dos alunos.” (Homem, 2009, p.1)

É importante que no decorrer das primeiras lições, o aluno comece a familiarizar-se com a nomenclatura do saxofone (tal como indicado na figura 1) de forma a facilitar o processo inicial da aprendizagem. Para que melhor se encaixe este conhecimento com o uso dos dedos, atente-se na Figura 3 abaixo, representativa de ambas as mãos com a indicação de quais os dedos de cada mão com que o aluno deve premir cada chave utilizada.

Figura 3 - As mãos e a indicação das chaves que devem ser premidas com cada dedo



(Fonte: elaboração da autora)

Este deve ser um processo gradual e por isso, começando a aprendizagem pelos dedos da mão esquerda, é conveniente que primeiramente seja explicado ao aluno qual a função de cada dedo e quais as notas produzidas – Si, Lá e Sol.

Tendo como base alguns dos métodos mais conceituados no que toca ao ensino do saxofone, é possível estabelecer que a primeira digitação a introduzir deve ser a da nota Si, que é executada com o polegar no apoio que se encontra logo abaixo da chave de oitava e o dedo indicador pressionando a chave 1, como representado na figura 4.

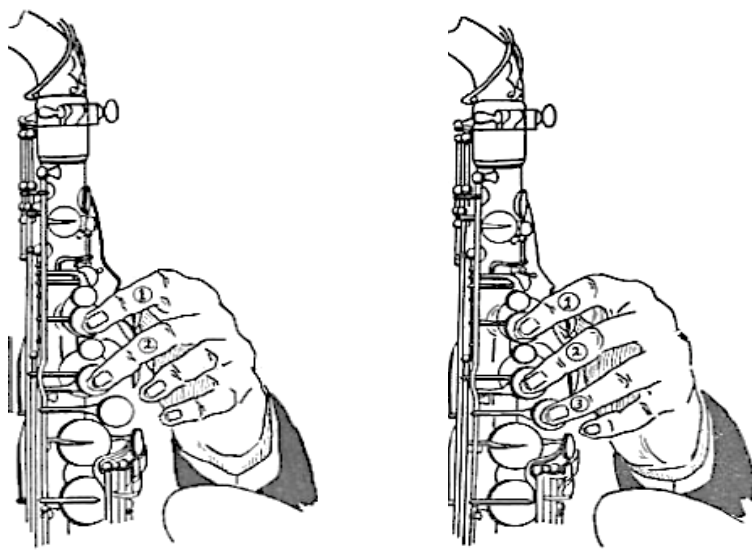
Figura 4 - Representação ilustrada referente à digitação da nota Si



(Fonte: Herfurth, 1986, p.1)

A partir desta, devem ser introduzidas as notas Lá, Sol, correspondentes aos dedos médio e anelar da mão esquerda, tal como representado na figura 5, seguinte.

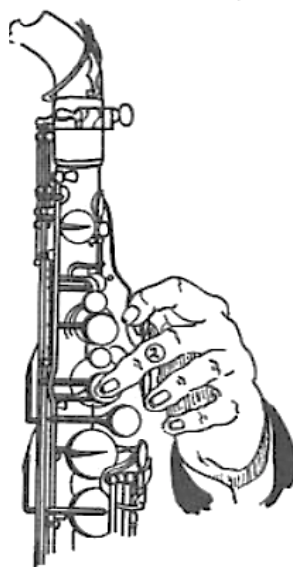
Figura 5 - Representação ilustrada referente às digitações das notas Lá e Sol



(Fonte: Herfurth, 1986, p. 2 e 3)

O aprendente deve realizar exercícios sobre essas mesmas notas para, posteriormente, introduzir a nota Dó. Estes exercícios devem ser realizados no sentido de consolidar esta aprendizagem, sempre com foco numa correta colocação das mãos, de forma a não causar lesões a longo prazo. Na figura 6 encontra-se representada a digitação da referida nota.

Figura 6 - Representação ilustrada referente à digitação da nota Dó

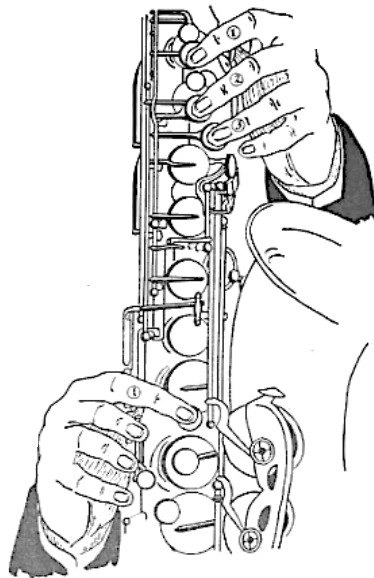


(Fonte: Herfurth, 1986, p. 5)

Relativamente ao especto ligado à correta colocação das mãos, em ordem a evitar lesões, Quintas (2018) refere que “é importante que a correta postura da colocação dos dedos seja vigiada constantemente para que o aluno mantenha a necessária distância entre estes e as chaves. Desta forma conseguirá uma correta postura e uma mecanização mais fácil das passagens musicais.” (p.21). A mesma autora refere ainda que é importante “a estabilização da técnica e postura da dedilhação para que no futuro, a mecanização das passagens musicais mais difíceis possa ser facilmente resolvida.” (p.22)

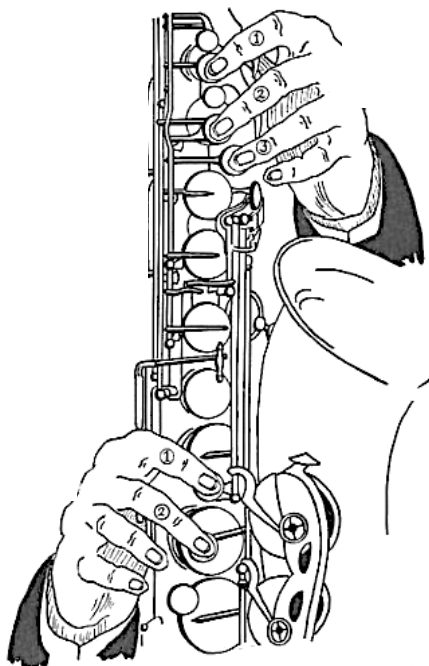
Após a consolidação da digitação da mão esquerda, deve ser introduzida a da mão direita, com a qual se produzem as notas Fá, Mi e Ré. Estas são executadas com os dedos indicador, médio e anelar, respetivamente, como demonstrado nas figuras 7, 8 e 9, respetivamente, apresentadas de seguida.

Figura 7 - Representação ilustrada referente à digitação da nota Fá



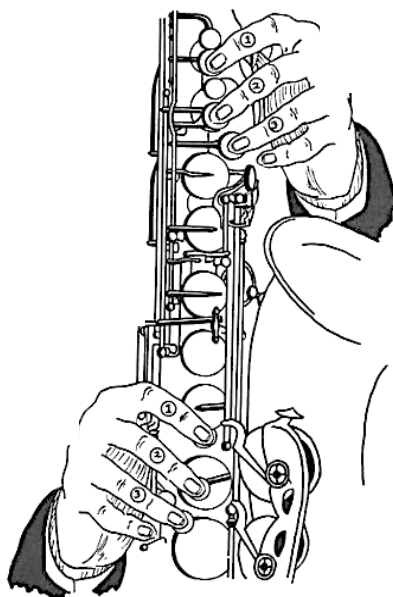
(Fonte: Herfurth, 1986, p.22.)

Figura 8 - Representação ilustrada referente à digitação da nota Mi



(Fonte: Herfurth, 1986, p.14)

Figura 9 - Representação ilustrada referente à digitação da nota Ré



(Fonte: Herfurth, 1986, p. 15)

Uma vez consolidada esta fase inicial, é introduzida a nota Dó no registo mais grave do instrumento. Esta é uma situação que pode causar algumas dificuldades ao aprendiz, não só pela custosa digitação da nota, como também pela (sobre)carga diafragmática que é necessária para a executar, uma vez que o tubo do instrumento está fechado quase na sua totalidade.

8.3. A colocação correta das mãos e o papel do professor

São poucos os autores que se debruçam nos seus métodos, sobre qual a posição mais acertada para o posicionamento das mãos do instrumentista sobre as chaves, embora, em determinados casos, se encontrem apontamentos valiosos acerca deste aspeto, como é o caso do método *L'Alphabet du Saxophoniste*, de Hubert Prati⁷ ou em *Le saxophone en jouant – 1^{er} cahier, à l'usage des débutants*, do conceituado saxofonista Jean-Marie Londeix.

Neste último, Homem (2009) refere que “a preocupação com a postura é frequente ao longo do método.” e que “de forma a precaver certos erros que podem provocar tensões desnecessárias e prejudicar a evolução na destreza do aluno, Londeix define detalhadamente qual a parte do dedo ou da mão que deve tocar nas chaves.” (p.83). No entanto, o mesmo autor refere ainda que, apesar destas informações serem importantes, “garantir que o aluno adquira esta postura é uma das atribuições do professor, logo não é estritamente necessário que este tipo de conteúdo esteja presente no método”. (p.84). Reiterando o papel do professor neste processo,

não nos podemos esquecer que numa aula de instrumento estará sempre um professor, esperamos nós, com a capacidade “enfeitar”, de simplificar, de desmistificar tudo aquilo que é complicado para um aluno, muito mais do que um método de folhas a preto e branco que está em cima de uma estante. (Mário Marques, in Homem, 2009, p.178).

Também Fernandes (2018) refere que

não basta ensinar, é crucial que o aluno queira aprender, e para que tal aconteça o professor deve estar repleto de ferramentas para conseguir orientar o aluno da melhor forma possível, num ambiente equilibrado e criativo. Para as crianças tudo funciona como um jogo com oportunidades de brincar e de alcançar objetivos, aprender um instrumento tem de ser sobretudo um divertimento. (p. 49)

⁷ Hubert Prati foi professor de saxofone no *Conservatoire National de Région de Metz*. Marcel Mule e Daniel Deffayet foram os seus professores. Além do método aqui abordado, escreveu vários livros de estudos e peças para saxofone. (Homem, 2009, p.71)

Pode assim depreender-se que, no que concerne à digitação, é essencial que o trabalho desenvolvido se desenrole no sentido de consciencializar o aluno de que o posicionamento correto das mãos desde o início da aprendizagem apenas trará benefícios à sua prestação, ainda que numa fase bastante inicial esta seja simples e por vezes sem recurso a qualquer tipo de partitura. Tanto assim é que “as primeiras aulas de iniciação se passam sem qualquer tipo de pauta na frente do aluno. (...) nas primeiras semanas tem que se ter muita atenção com todos estes aspetos – a produção de som, a postura, a embocadura, posição dos dedos, entre outros”. (Mário Marques, in Homem, 2009, p. 176). É que, em boa verdade, “há uma série de vantagens para o posicionamento cuidadoso das mãos” e “a boa posição da mão é um pré-requisito para a técnica do saxofone, suave e sem esforço.” (Pimentel, 2014). De facto,

as mãos devem estar de forma semelhante à de segurar uma bola de basebol, e por causa disto, (...) não pressionarão inadvertidamente as chaves da palma (mão esquerda) ou da lateral (mão direita). Os dedos não devem ser enrolados, mas naturalmente curvados e disponíveis para pressionar as chaves como pequenas alavancas. (Gillis, 2010, p.1)

Ou seja: as mãos devem estar em posição de “C” e os dedos que tocam as chaves do instrumento devem estar colocados de forma descontraída sobre as mesmas, para que a passagem das notas seja acertada, eficaz e eficiente. Continuando com o ensinar de Gillis,

o polegar esquerdo deve ser apoiado no encosto e funcionar como uma dobradiça ao pressionar e soltar a chave da oitava.”. Por sua vez, “o polegar direito orienta a posição do saxofone para o instrumentista e deve ser colocado sob o polegar curvo aproximadamente no meio da articulação do polegar do indivíduo. (2010, p.1).

Ainda sobre este aspeto, Mayeur (1896) diz que “o polegar direito deve ser colocado abaixo do suporte, para apoiar o instrumento na posição e não para segurá-lo, a correia fará isso.” (p.5). Finalmente, sobre este assunto, Homem (2009) diz ainda que “as mãos do saxofonista devem estar alinhadas com as chaves 1 a 7, mantendo os dedos correspondentes junto das mesmas e estabelecendo assim uma postura estável e confortável.” (p.83)

Em relação ao movimento dos dedos pelas chaves, estes devem acontecer de forma fluida e rápida e “devem tocar suavemente ou deslizar rapidamente sobre as chaves” (Gillis, 2010: p.1). Holanda e Maciel dizem ainda que os movimentos dos dedos devem ser discretos, sem digitar com muita força e que se o aluno estiver a movimentá-los descontroladamente, isto irá dificultar a execução no instrumento (2006).

9. Os exercícios propostos

A derradeira fase deste Projeto cumpre, efetivamente, a porção operativa da investigação, conducente ao atingir dos objetivos pretendidos, pois agora se cumpre a idealização, desenho e apresentação dos exercícios criados. Atente-se, no entanto, à explicação prévia introdutória, importante para encarar tudo o resto.

9.1. Explicação prévia

Os exercícios abaixo apresentados encontram-se divididos pela ordem que se considerou mais pertinente após a consulta e análise de alguns dos mais conceituados métodos para Saxofone e ainda com base nas experiências da autora, adquiridas também no decorrer da PES. O critério utilizado recaiu, então, sobre apresentar apenas tonalidades maiores, por ordem crescente de dificuldade, tendo em conta a digitação e o número de alterações em cada tonalidade. Assim, estão apresentadas pela seguinte ordem:

- Dó Maior – não contem qualquer nota alterada;
- Sol Maior – contém uma alteração;
- Fá Maior – contém uma alteração;
- Ré Maior – contém duas alterações;
- Sib Maior – contém duas alterações;
- Lá Maior – contém três alterações;
- Mib Maior – contém três alterações.

Para cada tonalidade é apresentada uma figura explicativa da digitação referente a cada nota – escrita numa pauta – tendo especial destaque aquelas se encontram alteradas em cada tonalidade. De seguida, encontra-se para cada uma dessas tonalidades aquele que é o ponto principal desta explanação: duas canções infantis/populares, com dois arranjos diferentes, o primeiro para ser tocado apenas pelo aluno; e o segundo podendo ser tocada em conjunto com o professor ou com outro parceiro. Em cada uma das canções está marcado o andamento a que deve ser tocada, bem como as respirações. No que respeita a este último aspeto convém explicar que, quando uma semínima é procedida de um sinal de respiração, existe uma tendência natural para “roubar” valor à nota e, em alguns casos é possível que tal aconteça sem deturpar a canção. No entanto, existem canções em que na partitura, é utilizada uma determinada notação para que o interprete perceba que deve prolongar a nota anterior à respiração o mais possível.

Foram escolhidas 14 (catorze) canções, transpostas de forma a que a sua melodia utilizasse as notas alteradas de cada tonalidade, não sendo, portanto necessariamente a tonalidade apresentada, a de origem. As canções escolhidas, pela mesma ordem das tonalidades ordenadas em cima, é a constante da tabela 11 seguinte:

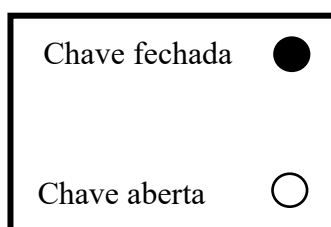
Tabela 11 - Tonalidades dos exercícios e canções escolhidas

TONALIDADE	CANÇÃO 1	CANÇÃO 2
Dó Maior	<i>Pombinhas da Catrina</i>	<i>Ó Rama, ó que linda Rama</i>
Sol Maior	<i>A caminho de Viseu</i>	<i>Linda Falua</i>
Fá Maior	<i>O balão do João</i>	<i>O meu chapéu tem três bicos⁸</i>
Ré Maior	<i>Loja do Mestre André</i>	<i>Alecrim</i>
Sib Maior	<i>Oliveirinha da Serra</i>	<i>Papagaio Loiro</i>
Lá Maior	<i>Os olhos da Marianita</i>	<i>Atirei o pau ao gato</i>
Mib Maior	<i>Malhão</i>	<i>Doidas andam as galinhas</i>

(Fonte: elaboração da autora)

É ainda conveniente frisar que as figuras apresentadas, são graficamente originais, criação da autora, para que melhor se compreenda que dizem respeito à digitação. Por isso, segue nas figuras 10 e 11 a explicação para o que se encontra apresentado abaixo.

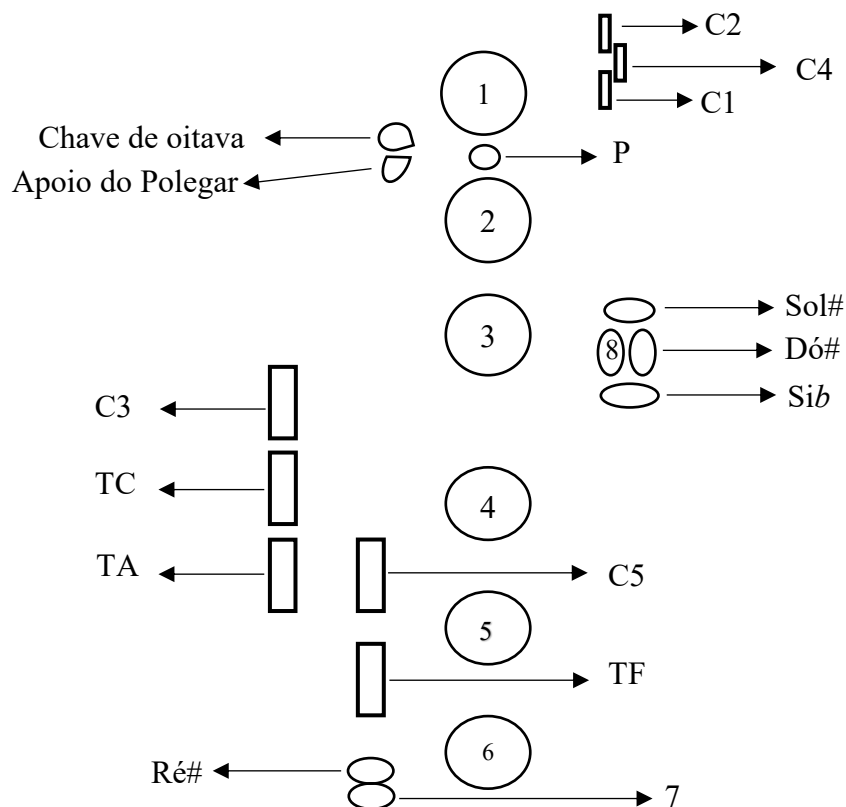
Figura 10 - Legenda para as figuras referentes à digitação



(Fonte: elaboração da autora)

⁸ Relativamente a esta música, *O meu Chapéu tem Três Bicos*, impõe-se referir que não é um original português, mas sim inspirada numa peça para trompete de Jean-Baptiste Arban (Séc. XIX), intitulada *Fantasia e Variações sobre o Carnaval de Veneza*. Contudo, na medida em que se trata de “um tema popular conhecido em toda a Europa” (Pereira, 2013), está também popularizado no cancionário popular português, pelo que a autora o adotou, considerando-o adaptável ao contexto da investigação.

Figura 11 - Nomenclatura e grafismo utilizados nos exemplos das digitações



(Fonte: elaboração da autora)

No caso das digitações exploradas nesta explanação, não se aplicam todas as chaves presentes na figura apresentada anteriormente. Estarão, pois, identificadas apenas as chaves utilizadas em cada nota. Nos casos mais complexos, em que para a mesma nota existem duas digitações possíveis, serão apresentadas ambas as opções.

9.2. Digitação da Tonalidade de Dó Maior (sem alterações)

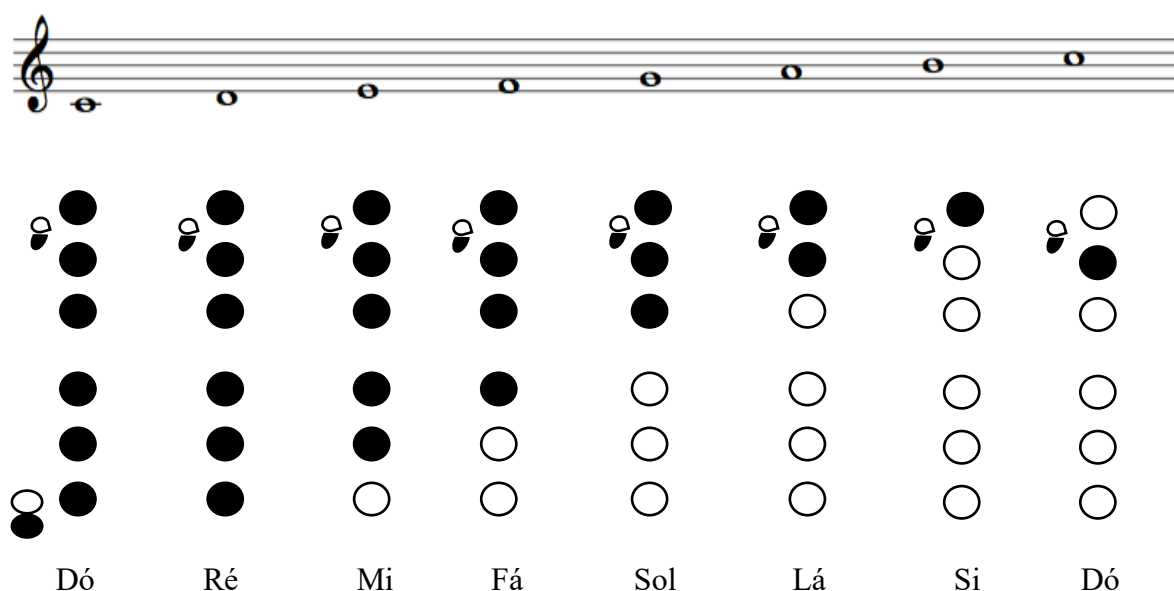
A digitação para esta tonalidade é, de todas as que aqui serão explicadas e ilustradas, a mais simples, porque acompanha, como já explicado anteriormente, o movimento natural dos dedos de ambas as mãos.

Como ilustrado pela figura 11, a digitação da referida escala, no âmbito de uma oitava, inicia-se com o tubo do instrumento fechado, utilizando os dedos 1, 2, 3 (indicador, médio,

anelar) e polegar da mão esquerda e os dedos 4, 5, 6 e 7 (indicador, médio, anelar e mínimo) da mão direita.

Na figura 12 abaixo está explicada a digitação das notas dentro da oitava mais grave referente a esta; no entanto, para subir a oitava, a digitação é igual à apresentada a partir da nota Ré, bastando acionar a chave de oitava⁹, colocada acima do apoio do polegar, utilizando o mesmo dedo para a premir. Se acontecer o aluno sentir dificuldade em produzir a nota Dó na oitava mais grave, pode iniciar-se a aprendizagem da digitação pela nota Dó no registo médio do instrumento e só posteriormente introduzir o registo mais grave.

Figura 12 - Explicação da digitação das notas em Dó Maior



(Fonte: elaboração da autora)

Seguem-se, agora, as canções escolhidas para a introdução desta tonalidade: *As Pombinhas da Catrina* e *Ó rama, ó que linda rama*.

A primeira, figuras 13 e 14, escrita em compasso quaternário, 4/4, com recurso a um ritmo simples – maioritariamente colcheias e semínimas – e numa dinâmica confortável – forte¹⁰. O andamento marcado é *Allegro*¹¹, sem marcação de tempo. Aquando da sua execução, o aluno tocará todas as notas da escala de Dó Maior, dentro da oitava mais grave. A segunda,

⁹ “A construção do saxofone permite obter intervalos de 8ª premindo apenas uma chave e mantendo a restante dedilhação. Ou seja, para todas as notas entre ré1 e dó#2 inclusive basta premir a chave de 8ª com o polegar esquerdo, mantendo a dedilhação dos dedos 1 a 7, para obter a mesma nota na 8.ª superior, o que constitui um movimento relativamente fácil”. (Homem, 2009, p. 72).

¹⁰ Numa fase inicial, o aluno poderá sentir dificuldade no que toca ao controlo dinâmico. Esta pode estar relacionada a fatores como a estatura do aluno, a idade, entre outras.

¹¹ “Allegro – depressa” (Lopes-Graça, 1944, p.36)

figuras 15 e 16, escrita em compasso ternário, 3/4, num andamento mais lento – *Andante* – e sem marcação de dinâmica, ficando esta à consideração do Professor, tendo em conta as faculdades do aluno.

Como já explicado anteriormente serão apresentados dois arranjos.

Figura 13 - Exemplo musical da canção *As Pombinhas da Catrina* – em Dó Maior – para execução a solo pelo aluno

As pombinhas da Catrina Canção Popular

Allegro

(Fonte: elaboração da autora)

Figura 14 - *As Pombinhas da Catrina* – em Dó Maior – para execução em conjunto com o professor

Allegro *As pombinhas da Catrina* Canção Popular

Aluno

Professor

A.

P.

A.

P.

(Fonte: trabalho original cedido por Joana Fonseca. Revisto pela autora)

Figura 15 - Exemplo musical da canção *Ó rama, ó que linda rama* – em Dó Maior – para execução a solo pelo aluno

Ó Rama, ó que linda rama

Andante Canção Popular

(Fonte: elaboração da autora)

Figura 16 - Exemplo musical da canção *Ó rama, ó que linda rama* – em Dó Maior – para execução em conjunto com o professor

Ó Rama, ó que linda Rama

Andante Canção Popular

Aluno

Professor

(Fonte: trabalho original cedido por Joana Fonseca. Revisto pela autora)

A escala correspondente às partituras apresentadas será, numa primeira etapa, tocada apenas dentro de uma oitava, como apresentado na figura 17.

Figura 17 - Escala de Dó Maior com apenas uma oitava



(Fonte: elaboração da autora)

Após ser trabalhada no estudo diário e nas aulas, a escala até então tocada apenas com uma oitava, dará lugar a um âmbito musical mais alargado e passará a ser executada já com recurso à chave de registo, executando-a com duas oitavas, conforme representado na figura 18.

Figura 18 - Escala de Dó Maior com duas oitavas.



(Fonte: elaboração da autora)

9.3. Digitação da Tonalidade de Sol Maior (uma alteração)

Na tonalidade que se segue – Sol Maior – podemos encontrar apenas uma alteração – Fá# (Fá *sustenido*). Uma vez que é a primeira vez que ocorre uma alteração, deve ser explicado ao aluno qual a função do sustenido (#)¹², ou seja, que alteração sofrera a nota em que se encontra colocado ou que lhe diz respeito.

Destacada na figura 19, com cor amarela, a nota alterada executa-se premindo as chaves 1, 2, 3 e polegar da mão esquerda e a chave 5 da mão direita, podendo ou não incluir, conforme a notação, a chave de registo¹³.

¹² “A acidentação de uma nota é indicada por meio de sinais especiais: o sustenido e o bemol. (...) Nota acidentada por um sustenido que se lê fá sustenido. A conversão de um intervalo de semitom para intervalo de tom, faz-se adicionando um semitom cromático ao semitom diatónico. (...) o intervalo de segunda menor Mi-Fá, por exemplo, que é um semitom diatónico, pode-se transformar em segunda maior, subindo a nota superior por meio de um sustenido (Mi-Fá sust.)” (Lopes-Graça, 1944, p.46)

¹³ O exemplo da figura 18 inclui a chave de registo.

As notas naturais (ou seja, que não se encontram alteradas) executam-se como explicado anteriormente na escala de Dó Maior.

Figura 19 - Explicação da digitação das notas em Sol Maior

The figure shows a musical staff with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The notes of the G major scale are written from left to right: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F#5, and G5. Below the staff is a diagram illustrating the fingerings for each note. Each note is represented by a vertical column of circles. The circles are filled with black, white, or yellow. A small black icon of a hand with a finger pointing to the key is placed to the left of each column. The notes and their fingerings are: Sol 4 (black, black, black, white, white, white, white, white), Lá (black, black, white, white, white, white, white, white), Si (black, black, white, white, white, white, white, white), Dó (black, black, white, white, white, white, white, white), Ré (black, black, black, black, white, white, white, white), Mi (black, black, black, black, white, white, white, white), Fá# (yellow, yellow, yellow, white, white, white, white, white), and Sol 5 (black, black, black, black, white, white, white, white).

(Fonte: elaboração da autora)

Como referido anteriormente, há casos em que para a mesma nota existem duas digitações possíveis. Aqui está presente um desses casos e para a nota Fá #, existe uma outra digitação, auxiliar, que é normalmente utilizada em passagens cromáticas. Esta executa-se premindo, pela mão esquerda as mesmas chaves que na digitação anterior, mas desta feita as chaves premidas pela mão direita são, ao invés da chave 5, as chaves 4 e TF, como é visível na figura 20.

Figura 20 - Digitação auxiliar para a nota Fá#.

The diagram shows the auxiliary fingering for the note F#5. It consists of a vertical column of circles. The top three circles are yellow, the fourth is white, and the bottom two are white. To the left of the circles are icons representing key presses: a black hand icon pointing to the key, a black rectangle, a white rectangle, and a yellow rectangle.

(Fonte: elaboração da autora)

Explicada a usual digitação das notas, são apresentadas abaixo as canções escolhidas, cada uma com as duas opções de performance.

A caminho de Viseu é a canção exibida nas figuras 21 e 22 e encontra-se escrita em compasso binário, 2/4, apresentando, tal como as anteriores, ritmos simples, com o uso de semínimas e colcheias. Não está marcada dinâmica, propositadamente, dando assim liberdade de escolha ao docente, que poderá optar pela que mais se coadunar com o aluno e as suas capacidades. As respirações marcadas na partitura foram colocadas de forma a marcar o final de cada frase da canção.

Figura 21 - Exemplo musical da canção *A caminho de Viseu* – em Sol Maior – para execução a solo pelo aluno

A caminho de Viseu Canção Popular

Allegro

10

19

27

(Fonte: elaboração da autora)

Figura 22 - Exemplo da canção *A caminho de Viseu* – em Sol Maior – para execução em conjunto com o professor

A caminho de Viseu Canção Popular

Allegro

The musical score is presented in four systems, each with two staves. The top staff of each system is labeled 'Aluno' and the bottom staff is labeled 'Professor'. The music is in G major (one sharp) and 2/4 time. The tempo is marked 'Allegro'. The first system covers measures 1-7. The second system starts at measure 8. The third system starts at measure 16. The fourth system starts at measure 25. The 'Aluno' part features a melody with eighth and sixteenth notes, while the 'Professor' part provides a rhythmic accompaniment with quarter and eighth notes.

(Fonte: trabalho original cedido por Joana Fonseca. Revisto pela autora)

Por sua vez, as figuras 23 e 24 a seguir, correspondem à canção *Linda Falua*, onde o compasso utilizado é novamente binário (2/4). As figuras rítmicas utilizadas são as mesmas, já utilizadas na canção anterior, mas desta feita com recurso à semínima pontuada e a indicação de andamento, *Vivo*¹⁴, no caso. Novamente, não existe marcação de dinâmica, pela razão já descrita anteriormente.

¹⁴ “Vivace – bastante depressa” (Lopes-Graça, 1994, p.36)

Figura 23 - Exemplo musical da canção *Linda Falua* – em Sol Maior – para execução a solo pelo aluno

Linda Falua Canção Popular

Vivo

(Fonte: elaboração da autora)

Figura 24 - Exemplo musical da canção *Linda Falua* – em Sol Maior – para execução em conjunto com o professor

Linda Falua Canção Popular

Vivo

(Fonte: trabalho original cedido por Joana Fonseca. Revisto pela autora)

Seguem-se as duas opções para a realização da escala – a primeira operada apenas dentro de uma oitava (figura 25) e a segunda com uma oitava e uma quinta, atingindo a nota Ré no registo agudo do instrumento (figura 26).

Figura 25 - Escala de Sol Maior apenas com uma oitava



9.4. Digitação da Tonalidade de Fá Maior (uma alteração)

Na tonalidade de Fá Maior, a alteração existente recai sobre a nota Si, passando para Sib (Si *bemol*)¹⁵.

Neste caso e para esta nota, tal como acontece com a nota *Fá suspenido*, o aluno tem a possibilidade de trabalhar duas digitações diferentes, explicadas e ilustradas nas figuras apresentadas em seguida.

Na figura (28) está representada a digitação para a nota Sib que utiliza a chave P e, por isto, a nota executa-se premindo as chaves 1 e P referentes à mão esquerda, ambas com recurso ao mesmo dedo – indicador.

Figura 28 - Explicação da digitação das notas em Fá Maior com utilização da chave P na nota alterada

Fá Sol Lá Sib Dó Ré Mi Fá

(Fonte: elaboração da autora)

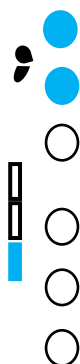
A figura (29), na página seguinte, tem representada a digitação que utiliza as chaves 1 e 2 da mão direita – acionadas pelos dedos indicador e médio – e a chave TA – acionada com a parte exterior do dedo indicador da mão esquerda.

Esta é, à semelhança da digitação auxiliar explicada para a nota *Fá suspenido* – com a chave TF – utilizada em passagens cromáticas¹⁶

¹⁵ O *bemol* exerce sobre uma nota o efeito contrário ao do *suspenido*, explicado na tonalidade de Sol Maior. Assim sendo, o *bemol* desce meio tom à nota sobre a qual é colocado.

¹⁶ Por exemplo: se se tratar de uma passagem mais virtuosa, onde estejam seguidas as notas: Si natural, Si *bemol* e para terminar a nota Lá, é mais aconselhável a utilização desta digitação ao invés da utilização das chaves 1 e P, pois minimizar-se-á o movimento dos dedos e a passagem irá fluir melhor, sem embaraço.

Figura 29 - Digitação da nota Si bemol com utilização das chaves 1,2 e TA



(Fonte: elaboração da autora)

Seguem-se as canções escolhidas para o novo exercício e respectivas opções de performance. Para tal, e a pensar nas duas possibilidades de digitação explicadas anteriormente, foram escolhidas as canções *O balão do João* e *O meu chapéu tem três bicos*, com as quais o aluno trabalhará as duas digitações para a nota Si bemol:

Com a primeira – *O balão do João* – ir-se-á exercitar a digitação representada pelas figuras 30 e 31. Escrita em compasso quaternário, 4/4, apenas com indicação de *Allegretto*¹⁷, como andamento¹⁸, podendo o docente decidir qual o melhor tempo a utilizar dentro deste tempo, pois a indicação do movimento¹⁹ por meio do andamento, não é rigorosa.

Figura 30 - Exemplo musical da canção *O balão do João* – em Fá Maior – para execução a solo pelo aluno



(Fonte: elaboração da autora)

¹⁷ “Alegretto – pouco menos do que Allegro.” (Lopes-Graça, 1944, p.36)

¹⁸ Segundo Lopes-Graça (1944) “O andamento exprime a duração absoluta do tempo com referência não só ao movimento, isto é, ao grau de maior ou menor velocidade ou lentidão que se imprime à sucessão dos sons, como, outrossim, ao caráter da música que se escuta. Para indicar o andamento, é tradicional o emprego de várias expressões em língua italiana, que enunciam as diferentes gradações do movimento em relação a uma medida dada pouco mais ou menos pela pulsação normal do homem.” (págs. 35 e 36)

¹⁹ “O movimento só pode ser exatamente determinado graças ao metrônomo, aparelho cronométrico que permite contar com precisão matemática o tempo de um trecho musical” (Lopes-Graça, 1944, p. 36)

Figura 31 - Exemplo musical para a canção *O Balão do João* – em Fá Maior – para execução em conjunto com o professor.

O balão do João

Allegretto Canção Popular

The musical score is written in F major (one flat) and 3/4 time. The tempo is marked *Allegretto*. The piece is labeled as a 'Canção Popular'. It consists of two systems. The first system has two staves: the top one is labeled 'Aluno' and the bottom one 'Professor'. The second system has two staves: the top one is labeled 'A' and the bottom one 'P.'. The 'Aluno' part features a melody with eighth and sixteenth notes, while the 'Professor' part provides a rhythmic accompaniment with eighth notes and rests. The 'A' and 'P.' parts continue the melody and accompaniment respectively.

(Fonte: trabalho original cedido por Joana Fonseca. Revisto pela autora)

Por sua vez, com a segunda – *O meu chapéu tem três bicos* – a que correspondem as imagens 32 e 33, irá exercitar a digitação auxiliar representada na figura 29. A canção está escrita em compasso ternário, 3/4, com indicação de tempo *Allegro*. No que toca à dinâmica, esta poderá ser, à semelhança dos outros exemplos, escolhida pelo professor.

Figura 32 - Exemplo musical da canção *O meu chapéu tem três bicos* – em Fá Maior – para execução a solo pelo aluno

O meu chapéu tem três bicos

Allegro Canção Popular

The musical score is written in F major (one flat) and 3/4 time. The tempo is marked *Allegro*. The piece is labeled as a 'Canção Popular'. It consists of two systems, each with a single staff. The first system starts with a treble clef and a key signature of one flat. The melody is simple, using quarter and eighth notes. The second system starts with a measure rest and continues the melody. The piece ends with a double bar line.

(Fonte: elaboração da autora)

Figura 33 - Exemplo musical da canção *O meu chapéu tem três bicos* – em Fá Maior – para execução em conjunto com o professor

O meu chapéu tem três bicos

Allegro Canção Popular

Aluno

Professor

A.

P.

A.

P.

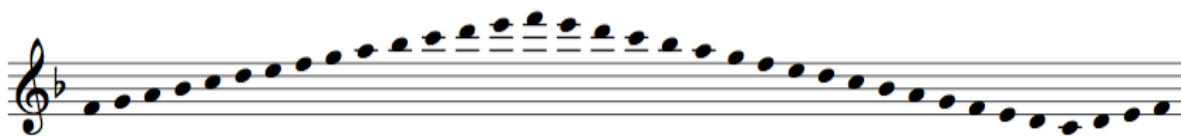
(Fonte: trabalho original cedido por Joana Fonseca. Revisto pela autora)

Apresentadas as canções e a sua função, segue-se a introdução da escala de Fá Maior, inicialmente apenas no âmbito de uma oitava, como apresentado na figura 34. Posteriormente, se o aluno conseguir, a escala poderá ser tocada em toda a extensão do instrumento, como apresentado na figura 35.

Figura 34 - Escala de Fá Maior – uma oitava

(Fonte: elaboração da autora)

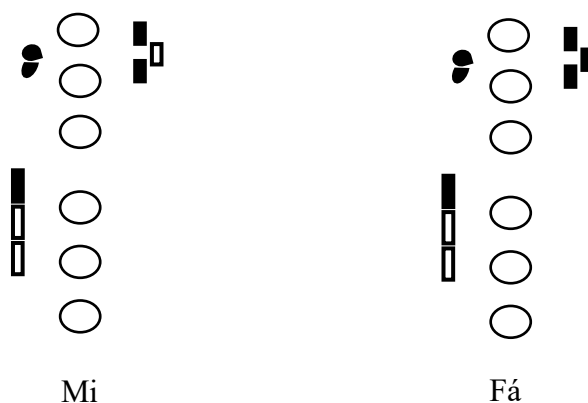
Figura 35 - Escala de Fá Maior – duas oitavas



(Fonte: elaboração da autora)

Neste caso, para a execução da escala com duas oitavas, torna-se necessário explicar a digitação das notas Mi e Fá do registo agudo do Saxofone. A nota Mi é tocada premindo as chaves C1, C2 e C3. Por sua vez, a nota Fá neste registo é tocada acrescentando à digitação de Mi, a chave C4, como se pode verificar pela representação da figura 36.

Figura 36 - Digitação das notas Mi e Fá no registo agudo do Saxofone



(Fonte: elaboração da autora)

9.5. Digitação da Tonalidade de Ré Maior (duas alterações)

A quarta tonalidade aqui apresentada é Ré Maior, onde existem duas alterações.

Na figura 37, é possível o aluno perceber a digitação necessária para a correta realização das notas. A primeira alteração acontece na terceira nota – Fá # – que se executa premindo as chaves 1, 2 e 3, correspondendo aos dedos indicador, médio e anelar da mão esquerda e a chave 6, correspondendo ao dedo médio da mão direita, digitação igual à utilizada na escala de Sol Maior. A segunda alteração diz respeito à nota Dó, neste caso também subida meio tom, ficando Dó #. Para a sua execução, o tubo do instrumento está totalmente aberto e nenhuma chave é premida.

Figura 37 - Explicação da digitação das notas em Ré Maior

Ré Mi Fá# Sol Lá Si Dó# Ré

(Fonte: elaboração da autora)

É necessário ainda, que exista uma explicação respeitante à digitação da nota Dó # quando tocada no registo grave do instrumento, para que, durante o estudo da escala em toda a extensão, o aluno possa descer até ao Dó # grave, terminando depois na fundamental da escala - Ré. Assim, a digitação utilizada é igual à da nota Dó natural (explicada na tonalidade de Dó Maior) acrescentando-lhe a chave Dó#, que é premida com o dedo mínimo da mão esquerda. Na figura 38 visualiza-se a diferença entre o Dó natural – com a digitação marcada a preto – e o Dó# - com a digitação marcada a verde.

Figura 38 - Digitação para a nota Dó# no registo grave

(Fonte: elaboração da autora)

Explicadas as digitações, sigam-se as canções escolhidas para esta tonalidade – *A Loja do Mestre André* e *Alecrim*. A primeira, presente na figura 39, está escrita em compasso binário, 2/4, e aumenta o grau de dificuldade no que toca às figuras rítmicas utilizadas, pois estão presentes semicolcheias e ritmos ainda não explorados até aqui, como é o caso da síncopa – presente no segundo compasso ou também encontrada nos compassos 10 e 14. A canção é bastante ritmada e por isso a indicação de andamento é *Allegro*. A dinâmica fica, uma vez mais, ao critério do docente. Seguida da proposta a solo, encontra-se a proposta de duo, na figura 40.

Figura 39 - Exemplo musical da canção *A Loja do Mestre André* – em Ré Maior – para execução a solo pelo aluno.

A Loja do Mestre André Canção Popular

Allegro

(Fonte: elaboração da autora)

Figura 40 - Exemplo musical da canção *A Loja do Mestre André* – em Ré Maior – para execução em conjunto com o professor

A Loja do Mestre André Canção Popular

Allegro

(Fonte: trabalho original cedido por Joana Fonseca. Revisto pela autora)

A segunda canção, *Alecrim*, (figuras 41 e 42) está escrita também em compasso binário, 2/4, e em termos rítmicos não se mostra tão exigente.

Figura 41 - Exemplo musical da canção “Alecrim” – em Ré Maior – para execução a solo pelo aluno

Alecrim

Allegro Canção Popular

11

21

32

41

(Fonte: elaboração da autora)

Figura 42 - Exemplo musical da canção *Alecrim* – em Ré Maior – para execução em conjunto com o professor

Alecrim Canção Popular

Allegro

Aluno

Professor

A.

P.

A.

P.

A.

P.

A.

P.

A.

P.

(Fonte: trabalho original cedido por Joana Fonseca. Revisto pela autora)

Expostas as canções, seguem as duas opções de escala. Na figura 43, apenas no âmbito de uma oitava e na figura 44 percorrendo duas oitavas.

Figura 43 - Escala de Ré Maior – uma oitava



(Fonte: elaboração da autora)

Figura 44 - Escala de Ré Maior – duas oitavas e uma terceira maior



(Fonte: elaboração da autora)

9.6. Digitação da Tonalidade de Si bemol Maior (duas alterações)

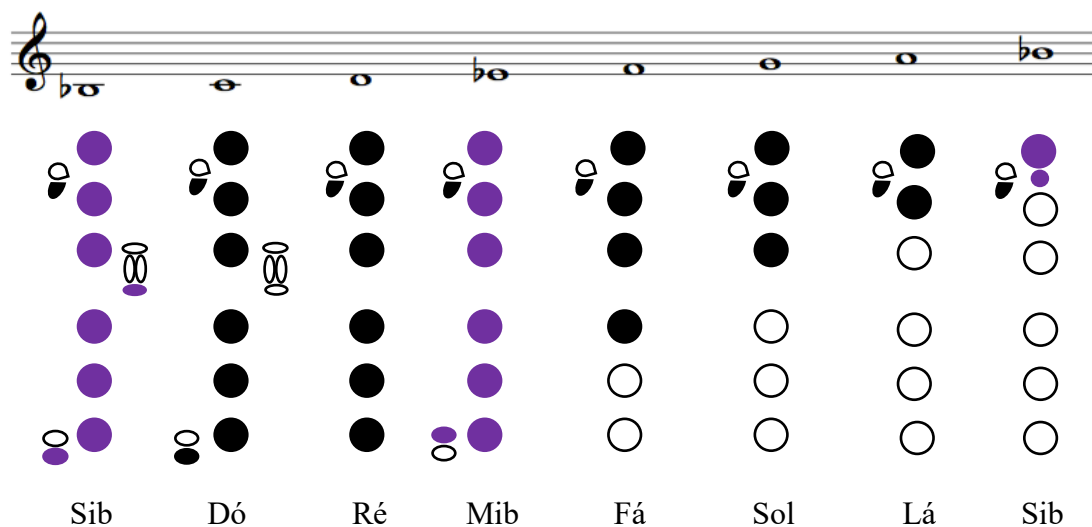
A tonalidade de Si *bemol* Maior comporta, na sua construção, duas notas alteradas: Si e Mi *bemol*. Para essa tonalidade, já se conhecem as duas digitações utilizadas para a nota Si *bemol* para os registos médio e agudo²⁰, faltando debruçar sobre aquela que é a nota mais grave do instrumento e cuja digitação envolve todos os dedos de ambas as mãos – o Si *bemol* no registo grave – e sobre Mi *bemol*. A primeira, é produzida fechando as chaves 1, 2, 3 e a chave lateral com o nome da nota – correspondentes, respetivamente, aos dedos indicador, médio, anelar e mínimo da mão esquerda, utilizando o polegar da mesma mão no lugar do apoio destinado a este – e as chaves 4, 5, 6 e 7 – correspondentes aos mesmos dedos, mas da mão esquerda.

Para executar a nota Mi com esta alteração (*b*) o aluno deve premir as chaves 1, 2 e 3 da mão esquerda – correspondendo aos dedos já referidos anteriormente para estas – e as chaves 4, 5, 6 e Ré# com a mão direita – sendo utilizados o indicador, médio, anelar e mínimo, respetivamente. Esta explicação pode observar-se de uma forma gráfica através da figura 45, na página seguinte, onde as notas alteradas estão destacadas pela cor roxa²¹. Nos registos médio e agudo, o aluno pode optar pela digitação de Si *bemol* que mais lhe apraz, tendo em conta o que já foi explicado.

²⁰ A explicação para as referidas digitações pode encontrar-se na tonalidade de Fá Maior.

²¹ Na nota Dó, estão, propositadamente, as chaves laterais da mão esquerda que deixam de ser usadas, para que se perceba a mudança de Si bemol para esta.

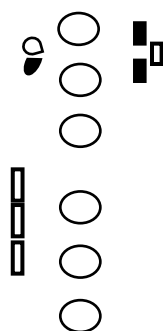
Figura 45 - Explicação da digitação das notas em Si *bemol* Maior



(Fonte: elaboração da autora)

Para que esta tonalidade se possa executar em toda a extensão do instrumento, é ainda necessário que seja explicada a digitação da nota Mib. Como pode ver-se na figura 46, executa-se premindo a chave do registo, seguida das chaves C1 e C2.

Figura 46 - Digitação da nota Mi *bemol* no registo agudo



(Fonte: elaboração da autora)

As canções escolhidas para esta tonalidade foram *Oliveirinha da Serra* e *Papagaio Loiro*. A primeira, apresenta-se nas figuras 47 e 48 (página seguinte) e está escrita em compasso binário, 2/4. Em termos rítmicos é talvez a mais exigente até aqui; no entanto, por ser facilmente reconhecida, será de fácil aprendizagem. No que toca às notas que se encontram assinaladas na partitura, o aluno deve executá-las com toda a duração notada, pois uma vez que a estas procede uma respiração, existe uma tendência natural para as abreviat. A segunda canção, presente nas

figuras 49 e 50, está escrita em compasso quaternário, 4/4 e não apresentará dificuldades de maior ao aluno, pois é bastante simples em termos rítmicos e todas as figuras já foram vistas anteriormente. Estão ambas também apresentadas sem dinâmica definida, apenas com indicação de andamento: *Andante*²² e *Vivo*, respectivamente.

Figura 47 - Exemplo musical da canção *Oliveirinha da Serra* – em Si bemol Maior – para execução a solo pelo aluno

Oliveirinha da Serra Canção Popular

Andante

11

20

(Fonte: elaboração da autora)

²² “Andante – como que caminhando. (Lopes-Graça, 1944, p.36)

Figura 48 - Exemplo musical da canção *Oliveirinha da Serra* – em Si bemol Maior – para execução em conjunto com o professor

Oliveirinha da Serra

Andante Canção Popular

Aluno

Professor

A.

P.

A.

P.

A.

P.

(Fonte: trabalho original cedido por Joana Fonseca. Revisto pela autora)

Figura 49 - Exemplo musical da canção *Papagaio Loiro* – em Si bemol Maior – para execução a solo pelo aluno

Papagaio Loiro

Vivo Canção Popular

A.

A.

(Fonte: elaboração da autora)

Figura 50 - Exemplo musical da canção *Papagaio Loiro* – em Si bemol Maior – para execução em conjunto com o professor

Papagaio Loiro

Canção Popular

Vivo

Aluno

Professor

A.

P.

similar

(Fonte: trabalho original cedido por Joana Fonseca. Revisto pela autora)

Apresentadas as canções, seguem na página seguinte, as duas opções de escala: a primeira, figura 51, dentro do âmbito de uma oitava e a segunda, figura 52, em toda a extensão do instrumento.

Figura 51 - Escala de Si bemol Maior – uma oitava

(Fonte: elaboração da autora)

Figura 52 - Escala de Si bemol Maior – em toda a extensão do instrumento

(Fonte: elaboração da autora)

9.7. Digitação na Tonalidade de Lá Maior (três alterações)

Eis a primeira escala com três alterações e a penúltima a ser abordada nesta explanação. Na escala de Lá Maior, as alterações são por *sustenidos*. Assim, as notas Dó, Fá e Sol, passam a ser Dó #, Fá # e Sol #. Destas, aqui alteradas, apenas falta explicar a terceira – o Sol # – uma vez que as duas primeiras já foram explicadas em tonalidades e digitações anteriores. A nota Sol# é executada utilizando apenas chaves correspondentes à mão esquerda, sendo 1, 2, 3 e a chave lateral Sol#. Os dedos a utilizar são indicador, médio, anelar e mínimo, enquanto que o polegar assenta no apoio a si destinado. A mão direita, por sua vez, apenas segurará o instrumento, colocando o polegar no gancho de suporte.

Na figura 53 estão as digitações referentes a cada uma das notas, com destaque para as notas alteradas, cuja digitação se encontra distinguida pela cor laranja.

Figura 53 - Explicação da digitação das notas em Lá Maior

The figure shows a musical staff with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The scale notes are Lá, Si, Dó#, Ré, Mi, Fá#, Sol#, and Lá. Below the staff, fingerings are indicated by circles: black for natural notes and orange for altered notes. The thumb (polegar) is shown as a small black circle with a 'p' next to it, resting on the support hook. The fingers are numbered 1-4. The altered notes (Dó#, Fá#, Sol#) have orange circles for their fingerings. The Sol# note also includes a small diagram of the left hand holding the instrument.

Nota	1	2	3	4	5	6	7	8
Lá	○	●	●	○	○	○	○	○
Si	○	○	○	○	○	○	○	○
Dó#	○	○	○	○	○	○	○	○
Ré	○	○	○	○	○	○	○	○
Mi	○	○	○	○	○	○	○	○
Fá#	○	○	○	○	○	○	○	○
Sol#	○	○	○	○	○	○	○	○
Lá	○	○	○	○	○	○	○	○

(Fonte: elaboração da autora)

Para esta tonalidade, as canções escolhidas foram: *Os olhos da Marianita* e *Atirei o pau ao Gato*. A primeira, apresentada nas figuras 54 e 55, está escrita em compasso quaternário, 4/4, sem marcação de dinâmica e com andamento *Vivo*. Por sua vez, a segunda, apresentada na figura 56 e 57, encontra-se em compasso binário, 2/4 e com marcação de andamento *Allegro*. Ambas são, em termos rítmicos, acessíveis.

Apresentam-se agora as duas propostas de escala, como tem sido procedimento, em que a primeira, apresentada na figura 58, se desenrola no âmbito de uma oitava e a segunda, na figura 59, que percorre toda a extensão do instrumento.

Figura 58 - Escala de Lá Maior – uma oitava



(Fonte: elaboração da autora)

Figura 59 - Escala de Lá Maior – toda a extensão do instrumento



(Fonte: elaboração da autora)

9.8. Digitação na Tonalidade de Mi bemol Maior (três alterações)

A última tonalidade proposta nesta explanação é Mi *bemol* Maior. As três alterações são Sib, Mib e Lá \flat . Aqui, à semelhança do que aconteceu na tonalidade anterior, as duas primeiras notas elencadas não carecem de explicação, uma vez que já sobre elas incidiu explicação aquando da explanação sobre a tonalidade de Sib Maior.

Resta então explicar a digitação da nota Lá *bemol*. Esta, executa-se premindo com os dedos indicador, médio e anelar da mão esquerda, as chaves 1, 2 e 3 respetivamente, acrescentando-lhe a utilização do dedo mínimo que irá premir a chave Sol#, como indicado na figura 60, que mostra isto mesmo. As notas alteradas, estão distinguidas com a cor vermelha.

Figura 60 - Explicação da digitação das notas em Mi bemol Maior

The figure shows a musical staff in E-flat major (one flat) with notes: Mib, Fá, Sol, Láb, Sib, Dó, Ré, Mib. Below each note is a diagram of a hand with red and black dots indicating fingerings. The notes and their fingerings are: Mib (1-2-3-4), Fá (1-2-3-4), Sol (1-2-3-4), Láb (1-2-3-4), Sib (1-2-3-4), Dó (1-2-3-4), Ré (1-2-3-4), Mib (1-2-3-4).

(Fonte: elaboração da autora)

Quanto às canções para aqui escolhidas, são: *Malhão* e *Doidas andam as Galinhas*. A primeira, apresentada nas figuras 61 e 62 (na página seguinte), está escrita em compasso quaternário, 2/2, também denominado de *C cortado*²³, sem indicação de dinâmica e num andamento *Vivo*. A segunda, apresentada nas figuras 63 e 64, está escrita em compasso binário, 2/4 e também não contém indicação dinâmica, apenas lhe é conferida a indicação de andamento – *Allegro*.

Figura 61 - Exemplo musical da canção *Malhão* – em Mi bemol Maior – para execução a solo pelo aluno

The musical score for 'Malhão' is in E-flat major (one flat) and 2/2 time. It consists of three staves of music. The first staff is labeled 'Vivo' and 'Canção Popular'. The second staff starts at measure 8, and the third staff starts at measure 13. The music features a simple melody with a mix of quarter and half notes.

²³ A unidade de tempo é a semínima.

(Fonte: elaboração da autora)

Figura 62 - Exemplo musical da canção *Oh Malhão* – em Mi bemol Maior – para execução em conjunto com o professor

Oh Malhão

Vivo Canção Popular

Aluno

Professor

A.

P.

A.

P.

(Fonte: trabalho original cedido por Joana Fonseca. Revisto pela autora)

Figura 63 - Exemplo musical da canção *Doidas andam as galinhas* – em Mi bemol Maior – para execução a solo pelo aluno

Doidas andam as Galinhas

Allegro Canção Popular

A.

Figura 66 - Escala de Mi bemol Maior – em toda a extensão do instrumento



(Fonte: elaboração da autora)

10. Conclusão

Concluídos que foram os estágios de PESEVM e o trabalho de investigação subsequente levados a cabo pela mestranda, expressos no presente relatório de estágio, impõe-se que este termine com conclusão a preceito, o que se faz repartindo-a em dois pilares, correspondentes às duas partes em que se dividiu a explanação da matéria aqui exposta.

Relatório de Estágio.

Começa esta dissertação, na sua primeira parte, por relatar o processo que constituiu a Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música, realizado na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, na classe de Saxofone do Professor Hélder Alves, focagem inultrapassável, uma vez que essa caminhada corresponde a uma fase derradeira, mas fundamental, do programa do Mestrado em Ensino da Música, a cuja obtenção se propôs a autora.

Tratou-se de um processo contínuo, embora constituído por etapas distintas, correspondentes ao universo individual de cada um dos alunos acompanhado. Uma fase de grande crescimento pedagógico e humano para a mestranda toda esta experiência, tanto mais que o orientador cooperante lhe forneceu todas as pistas para que o estágio fosse muito mais do que o preencher de uma mera formalidade.

Tudo começou com o estudo da realidade organizacional do estabelecimento de ensino onde decorreu o estágio: seu historial, sua realidade em termos de instalações e facilidades, sua orgânica em termos de gestão, suas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e o seu Regulamento interno em vigor, no qual se consagram todos os níveis, graus e regimes de ensino ali ministrados.

No que toca especificamente à classe em que se consumou o estágio, a sua constituição, apesar de reduzida em termos de número de alunos, é rica na essência, pois esses alunos se distribuem pelos regimes integrado e supletivo, por vários graus de aprendizagem, por diferenciadas tipologias de cursos e por diferentes escalões etários. Assim são percorridos estágios de aprendizagem que vão do 1.º ao 8.º grau na aprendizagem da música, idades compreendidas num espectro que vai do juvenil pré-adolescente (11 anos) ao jovem adulto (23 anos), regimes meramente académicos ou de formação/índole profissionalizante, enfim, uma plêiade de situações diversas que, para a estagiária, constituíram manancial muito interessante de aprendizagem abrangente.

Em termos práticos, se num primeiro estágio de contacto com a realidade dos alunos, a mestranda se limitou a acompanhar os estudos e metodologias levados a cabo entre o professor titular da turma e os alunos, registando todos os momentos e incidências aproveitáveis para enriquecimento pessoal, bem expressas nas 7 (sete) matrizes apontadoras do material didático (estudos e peças) desenvolvido ao longo do ano letivo pelos alunos, que faz constar no presente relatório, já na fase posterior das práticas educativas o papel da relatora foi bem mais interventivo, como, aliás, seria expectável em termos de estágio.

De facto, para que se cumprissem os planos material e horário do Regulamento da PESEVM, em termos de aulas assistidas, aulas lecionadas e (outras) atividades escolares, num total planeado de 297 (duzentas e noventa e sete) horas, a relatora produziu o seu trabalho ajustando este planeamento à realidade concreta, acabando por totalizar 85% (oitenta e cinco por cento) do tempo regulamentado, mas compensando, de alguma forma, o défice para o total com a leção, a mais, no primeiro período letivo, de cerca de 23 horas, realidade que, embora não colmate formalmente o não cumprimento formal das horas totais, dá um conforto sensível no que respeita à seriedade com que este estágio foi encarado.

O plano de aulas estabelecido para esta fase compreendeu 4 (quatro) aulas ministradas a cada aluno. Em todas elas a mestranda estagiária acompanhou muito de perto a aprendizagem dos discentes, continuou ou reforçou o trabalho que estes já vinham fazendo com o seu professor, ajudou-os na aprendizagem socorrendo-se, também dos seus conhecimentos, experiências e estratégias pedagógicas e metodológicas pessoais, as quais, foram sempre implementadas num intuito de complemento face ao ministrado pelo professor titular. A relatora também enriqueceu esta experiência com a preparação e acompanhamento dos alunos em masterclasses, audições e provas de avaliação. A colaboração e aceitação do seu papel por parte dos alunos foi notável e até permitiu conhecer melhor as realidades individuais para além dos aspectos escolares propriamente ditos (comportamentais, familiares, de saúde, entre outros) realidade muito enriquecedora para o futuro da mestranda enquanto promotora.

Na avaliação crítica que faz a este estágio, realça: a menção gratificante de ter podido trabalhar com o professor Hélder Alves, que considera ter sido um privilégio; a aceitação dos alunos no seu estar com eles e ensiná-los; e a motivação que lhe foi dada pela confiança ilimitada que o seu professor Mário Marques em si depositou. E não deixa de considerar que as dificuldades de afastamento geográfico do local de estágio, no cumprimento de horário, nos custos financeiros suportados, foram obstáculos a um maior à-vontade na prossecução do processo, os quais, embora tivessem também constituído notáveis fatores de aprendizagem,

devem ficar como sobreaviso a eventuais futuros interessados em estágios com esta configuração global.

Tratou-se, em suma e em geral, de uma etapa importantíssima e profundamente enriquecedora, sob todos os pontos de vista, tanto mais que a motivaram, até, a elaborar uma matriz SWOT, de resumo a tudo o que de mais importante se tem a reter.

Projeto de Investigação

A mestranda deixou bem expresso que a sua experiência pessoal, quer enquanto instrumentista, quer enquanto formadora, lhe permitiu consciencializar-se que uma das maiores dificuldades do aprendente inicial de saxofone, sobretudo em idades muito tenras de aprendizagem, se prende com a digitação do instrumento.

De facto, é habitual que a perícia necessária à prática do instrumento seja adquirida através do estudo constante e metódico de escalas e exercícios, de modo a que a digitação seja consolidada e sejam desenvolvidas competências para que tanto a técnica como o aperfeiçoamento instrumental evoluam sem lacunas ou dificuldades. Ora, este tradicional processo pode revelar-se problemático, porque a digitação torna-se mais complexa - a cada nota alterada são introduzidas chaves e digitações que podem confundir o aprendente, nestes graus de ensino, por norma, ainda criança, e colocar-lhe dificuldades em assimilar tudo o que lhe vai sendo exigido. Ora, todo este processo, de agilização da digitação e da compreensão das tonalidades das escalas, poderá ser descomplicado e mais facilmente assimilado se essas tonalidades forem apresentadas numa melodia que é já conhecida pelo aluno.

Daí que a autora se tenha determinado a contribuir para a facilitação dessa aprendizagem, criando exercícios que a agilisassem. Dessa determinação resultou o Objetivo geral deste seu projeto, que estabeleceu desta forma: Contribuir para facilitar a aprendizagem inicial da Digitação no Saxofone, criando exercícios de várias tonalidades maiores com recurso a Canções tradicionais e populares, habitualmente adaptadas a idades infanto-juvenis.

Para tal, depois de definidos os campos experiencial e empírico do trabalho de investigação - recurso a músicas tradicionais portuguesas, sobejamente conhecidas do universo infantil e juvenil, privilegiando as suas riquezas pedagógicas no estágio precoce do ensino-aprendizagem, que integra todos os que frequentam uma faixa escolar que vai do 1.º nível de iniciação ao instrumento até aos do 2º grau, com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos – foi enfrentado o trabalho pretendido, com recurso a uma metodologia “por dez passos sucessivos”, tendo subjacentes quatro pilares orientadores: conhecimento prévio das músicas utilizadas; experimentalismo na criação dos exercícios; privilégio ao tratamento analógico, em

detrimento do carácter erudito; e liberdade intelectual no ato criador. Foi importante, para certeza da sustentação desta metodologia de trabalho e do produto resultante deste, que esta metodologia fosse inquestionavelmente consistente, assentando, preferencialmente, no que propõe a literatura existente, a qual foi revisitada, especialmente nos aspetos que dizem respeito: à relação entre a Música Tradicional e o Ensino, consubstanciada especialmente no ensino dum instrumento; à importância da utilização do canto neste processo; aos conceitos de tonalidades e escalas (ainda que de uma forma muito breve); e à apresentação sucinta do saxofone.

Tendo assim, partido, segura para o trabalho prático de criação dos exercícios, a presente dissertação não ficaria de todo coerente se, antes, não se debruçasse sobre o estado atual do conhecimento sobre a prática correta da digitação no saxofone, isto porque nesta importante fase inicial, o ensino centra-se na aprendizagem das bases técnicas e teóricas necessárias à prática do saxofone, sendo um processo delicado e determinante para o sucesso futuro dos alunos, pelo que importou aflorar esse aspeto de início, seguindo o modelo proposto pela obra de Paul Herfurth, que é na opinião da autora, aquele que melhor aborda o tema. Este trabalho prévio de explanação foi importante para dar o salto correcto na criação dos exercícios e a sua melhor compreensão. Para lá do fulcral, nuclear, trabalho dos dedos, também aqui se pôde concluir quão importante é a colocação correta das mãos sobre o instrumento (não só pela perfeição técnica pretendida, mas também para evitar problemas de saúde) e a colaboração do professor para com o aluno nestes aspectos.

Tudo culmina, afinal, na apresentação dos exercícios criados e propostos, apresentados pela ordem considerada mais pertinente após a consulta e análise de consagrados métodos para Saxofone e ainda com base nas experiências da autora, adquiridas também no decorrer da PES.

O critério utilizado recaiu, então, sobre apresentar apenas tonalidades maiores até três alterações, por ordem crescente de dificuldade, tendo em conta a digitação e o número de alterações em cada uma, sendo elas: Dó Maior; Sol Maior; Fá Maior; Ré Maior; Sib Maior; Lá Maior; Mib Maior. Foram escolhidas 14 (catorze) canções, transpostas de forma a que a sua melodia tocasse nas notas alteradas de cada tonalidade, respetivamente: *As Pombinhas da Catrina* e *Ó rama, ó que linda rama*; *A Caminho de Viseu* e *Linda Falua*; *O Balão do João* e *O Meu Chapéu tem Três Bicos*; *A Loja do Mestre André* e *Alecrim*; *Oliveirinha da Serra* e *Papagaio Loiro*; *Os Olhos da Marianita* e *Atirei o Pau ao Gato*; *Malhão* e *Doidas Andam as Galinhas*.

Depois da explicação das chaves do saxofone, com a respetiva nomenclatura, a sequência expositiva adotada para cada exercício foi a seguinte:

- Digitação das notas no saxofone, tal como usualmente se aprende;
- Apresentação das pautas agora construídas (para execução a solo e em duo);
- Proposta de escalas para a digitação correspondente ao exercício agora criado.

Os exercícios criados são, assim, a face visível, relevante e concreta da investigação levada a cabo, que não só recorreu a toda a gama de conhecimento científico e técnico da autora (granjeados enquanto aluna, instrumentista e formadora), como foi mais além, percorrendo outras áreas do saber que não são da sua esfera de especialista, como é o caso dos aspetos gráficos, pois as figuras apresentadas são originais para que melhor se compreendam os exercícios expostos.

Assim sendo, a mestranda está profundamente convicta que os exercícios criados cumprem o objetivo estabelecido para este projeto pois poderão melhorar a performance e proficiência na aprendizagem da digitação do saxofone e que, por isso, contribuirão para a solução do problema levantado inicialmente, desde que sejam encarados com seriedade e, também, com espírito de abertura intelectual.

Tendo ficado o que ficou, dir-se-á que foi a inquietação intelectual da autora (fruto da sua experiência enquanto aluna, executante e formadora), a juntar aos “inputs” que recebeu dos seus professores (titular e orientador), que a conduziu a este trabalho de criação. Esta inquietação, contudo, não termina aqui. Novas pistas de investigação foram suscitadas pela sua dissertação que poderão acrescentar valor ao que foi apresentado. Aspetos como a gravação dos exemplos e a sua transformação em método, a verificação e testagem apriorística, a busca de mais e melhores exemplos de músicas que possam aduzir qualidade ao produto apresentado, enfim, são apenas algumas dessas novas vias de investigação.

À guisa de conclusão sumativa, acerca de toda a caminhada retratada neste documento de Dissertação para conclusão do Mestrado, não obstante os imensos obstáculos encontrados e obrigados a tornear para que se consumasse, fica a marca de extraordinário privilégio que foi trilhá-lo, quer na fase do estágio propriamente dito, quer, a seguir, na fase da investigação criadora a que se alcançou. A vida futura se encarregará de dar o “feed-back” de todo o enriquecimento intelectual, pessoal e artístico por que perpassou a mestranda. Oxalá. Seja como for, e para já, uma sentença pode ser emitida – e sente-se livre para o concluir: a autora é hoje, após este processo, mais Mulher, mais Música e mais Professora; enfim, mais Mestre.

Referências bibliográficas

Agência Lusa (2018). *Governo lança este mês concurso público para reabilitar Conservatório Nacional*. Jornal “Publico”, edição 06/06/2018. Acedido em 7 junho 2018.

<https://www.publico.pt/2018/06/06/local/noticia/governo-lanca-este-mes-concurso-publico-para-reabilitar-conservatorio-nacional-1833406>

ALVES, E. (2016). *Contributo da prática instrumental de flauta de bisel para o conhecimento do código musical*. Relatório de Estágio em Ensino de Educação Musical, apresentado ao Departamento de Artes e Tecnologia da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre. Coimbra.

BORGES, M. J. (2017). História. Site da EMCN. Consultado em 2018, dezembro, 20.
<http://www.emcn.edu.pt/index.php/instituicao/apresentacao/historia/>

CARPENTER, P. (1983); Grundgestalt as Tonal Function. *Music Theory Spectrum*, Volume 5, Issue 1. pp 16-17

<https://academic.oup.com/mts/article-abstract/5/1/15/995806>

COELHO, S. (2015). *Escola de Música do Conservatório Nacional: Entre o Museu e a ruína*. Jornal “Observador”. Acedido em 2019, outubro, 11.

<https://observador.pt/especiais/escola-de-musica-do-conservatorio-nacional-entre-o-museu-e-a-ruina>

EAMCN - Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (2018). *Projeto educativo*. Acedido em 3 outubro 2018.

http://www.emcn.edu.pt/wip/wp-content/uploads/2019/06/PEE-2018-2021U.V.final_.pdf

EAMCN - Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (2016). *Regulamento Interno*. Acedido em 12 setembro 2018.

<http://www.emcn.edu.pt/wip/wp-content/uploads/2019/04/reg.pdf>

FERNANDES, A. (2018). *Relatório de Prática de Ensino Supervisionada na Escola de Música Conservatório Regional de Évora*. “Método de iniciação ao Violino prestigiando a Tradição Oral do Alentejo”. Relatório apresentado à Universidade de Évora para a obtenção do grau de Mestre. Évora.

FÉTIS F. (1844). *Traité complet de la Théorie et de la Pratique de L’harmonie*. Maurice Schlesinger Editeur.

- GIACOMETTI, M & LOPES_GRAÇA, F (1981). *Cancioneiro Popular Português*. Círculo de Leitores.
- GILLIS, G. (2010, dezembro). *Sound Concepts for the Saxophonist*. Comunicação apresentada na 64ª Conferência Internacional de Bandas e Orquestras, Chicago, Illinois, 15 de dezembro.
- GOMES, C. (2002). *Discursos sobre a “especificidade” do ensino artístico: a sua representação histórica nos séculos XIX e XX*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (Área de História da Educação) apresentado à Universidade de Lisboa para a obtenção do grau de Mestre.
- GOMES, C. (2019). *Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizada no Orfeão de Leiria – Conservatório de Artes: Guia prático para a aprendizagem inicial do Clarinete*. Relatório apresentado à Universidade de Évora para a obtenção do grau de Mestre. Évora
- GORDON, E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- HENRIQUE, L. (1999). *Instrumentos Musicais*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- HERFURTH, C. (1968). *A tune a day for Saxophone*. The Boston Music Company
- HOLANDA, M.; MACIEL, J. (2006). *Projeto Fortalecimento Musical: Método Básico para Sax Alto*. Governo do Estado do Ceará – Secretaria da Cultura.
- HOMEM, B. (2009). *Para uma escolha fundamentada de materiais pedagógicos para a iniciação ao saxofone: análise comparada dos métodos utilizados pelos elementos do quarteto Saxofinia*. Tese apresentada ao Instituto Piaget para obtenção do grau de Licenciado. Almada
- LONDEIX, J. M. (1997). *Exercices Mécaniques por tous lês Saxophones*. Éditions Henry Lemoine.
- LOPES-GRAÇA, F. (1944). *Bases teóricas da música*. Edições Cosmos
- LOPES-GRAÇA, F. (1989). *A Música Portuguesa e os seus problemas*. Editorial Caminho
- MARTINS, J. (2014). *A Educação de Adultos e o Desenvolvimento Local no contexto da Nova Museologia: O caso do Museu Agrícola de Riachos*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Coimbra para a obtenção do grau de Mestre. Coimbra.
- MAYEUR, A. (1896). *New and Grand Method for Saxophone*. Alfred Hays

- McWHIRTER, M., (Ed.) (1996). *Dicionário Ilustrado do Conhecimento Essencial*. Selecções do Reader's Digest.
- NUNES, R. (2018). *Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizada na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional: Adequação do Repertório Português ao Ensino Básico e Secundário em Violino*. Relatório apresentado à Universidade de Évora para a obtenção do grau de Mestre. Évora
- PEREIRA, R. (2013, fevereiro, 10). *Notas ao Programa*. Casa da Música. Acedido em 2019, Outubro, 20
- http://www.casadamusica.com/pt/media/2800787/2013-02-10_os_concerto_de_carnaval
- PIMENTEL, B. (2014, setembro, 25). *Bret Pimentel: Bret Pimentel Woodwinds*. Acedido em 2017, Dezembro, 19. <https://bretpimentel.com/saxophone-hand-position>
- PLATZER, F. (2009). *Compêndio de Música*. Edições 70, Lda.
- PRATI, H. (1979). *L'alphabet du Saxophone – Méthode pour débutants*. Gérard Billaudot Éditeur
- QUINTAS, A. (2018). *Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizada no Conservatório Regional do Baixo Alentejo: O processo de ensino-aprendizagem do saxofone: a criatividade e a diversidade musical como estratégias pedagógicas para promover a motivação dos alunos que frequentam o regime integrado*. Relatório apresentado à Universidade de Évora para obtenção do grau de Mestre. Évora
- RESENDE, A. (2008). *Prática da Música Tradicional Portuguesa no 1o Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação apresentada à Universidade do Minho, para obtenção do grau de Mestre. Braga.
- RESENDE, J. (2017). *Relatório da Prática de Ensino Supervisionada - Música Tradicional Portuguesa como estratégia de Ensino da Guitarra Clássica: Construção de um Manual Didático*. Relatório apresentado à Universidade de Aveiro para obtenção do grau de Mestre. Aveiro
- ROSA, J. C. (2000). Depois de Bomtempo: a Escola de Música do Conservatório Real de Lisboa nos anos de 1842 a 1862. *Revista Portuguesa de Musicologia*, nº10, Lisboa. pp. 83-116.
- SILVA, A. (2014). *Matrizes e temáticas da Música Tradicional Portuguesa no ensino vocacional: pertinência da adaptação para ensemble de sopros do 2º ciclo*. Dissertação

- apresentada à Universidade Católica Portuguesa para Obtenção do grau de Mestre. Porto.
- SILVA, J. (2014). *Contributo para a criação de um suporte ergonómico para os saxofonistas*.
Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro obtenção do grau de Mestre. Aveiro
- SILVA, M. (2013). *A Música Tradicional Portuguesa no ensino vocacional*. Relatório de estágio apresentado à Universidade do Minho para obtenção do Grau de Mestre. Minho.
- TAVARES, L. (2011). *Desenvolvimento musical e psicomotor da criança: aplicabilidade de The Russian school of piano playing*. Dissertação apresentada ao Instituto Piaget para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música. Almada
- TORRES, M. (1998). *As Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música*. Editorial Caminho
- TYMOCZKO, D. (2011). *A Geometry of Music: Harmony and Counterpoint in the Extended Common Practice*. Oxford University Press.
- VALVERDE, M. (2012). *A formação da Audição: a inscrição dos modos de escuta musical no campo da tonalidade*. Revista Contemporânea | Comunicação e cultura, vol.10, n.º 1, janeiro-abril. p 48
- WASTALL, P. (1994). *Aprende tocando el Saxofon*. Mundimúsica: Ediciones Musicales.