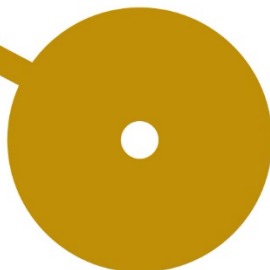


# Dinâmicas legitimantes e dinâmicas emancipatórias – uma proposta de mapeamento das práticas curriculares no ensino do saxofone através de um estudo de caso

Sofia Teixeira

06/2021





MESTRADO  
ENSINO DE MÚSICA  
INSTRUMENTO – SAXOFONE

# **Dinâmicas legitimantes e dinâmicas emancipatórias – uma proposta de mapeamento das práticas curriculares no ensino do saxofone através de um estudo de caso**

Sofia Teixeira

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo e à Escola Superior de Educação como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, especialização Instrumento, *saxofone*

Professor Orientador  
Pedro Duarte

Professor Cooperante  
Jorge Sousa

06/2021



## **Agradecimentos**

Ao professor Pedro Duarte, pelo imenso empenho e disponibilidade na orientação do meu trabalho, sem cujos contributos e imenso conhecimento as minhas ideias certamente não teriam ganho forma,

Ao professor Jorge Sousa, por, para além de me ter recebido tão bem na sua sala de aula, ter demonstrado uma disponibilidade constante, e por constituir um exemplo do que significa ser um docente reflexivo e crítico,

Ao professor Fernando Ramos por todo o conhecimento que me foi dando a adquirir ao longo dos anos,

Ao professor Hugo Marinheiro por me ter inspirado a não abdicar da transdisciplinaridade, e pela preciosa colaboração na minha investigação,

À minha família, que tem vindo apoiar essa transdisciplinaridade insustentável,

A todos aqueles que, dentro e fora da comunidade científica, lutam diariamente por manter o conhecimento em espaços abertos,

e ao Ricardo, a quem tenho a agradecer tudo aquilo para que não tenho palavras.



**Resumo**

Este relatório dá conta da Prática de Ensino Supervisionada decorrida no âmbito da realização do Mestrado em Ensino de Música. A investigação que lhe dá nome é apresentada na última de três partes e baseada num enquadramento real em contexto escolar, de que se dá conta na primeira parte, bem como no conjunto de experiências em campo decorrentes da Prática de Ensino Supervisionada, que é desenvolvida na segunda parte. Assim, a reflexão contida neste documento procura dar resposta a questões que emanam das realidades educativas e que têm um impacto transversal a todos os agentes envolvidos na prática educativa. Para além do crescimento pessoal e profissional decorrente da Prática de Ensino Supervisionada, o trabalho desenvolvido pretende contribuir para a reflexão no âmbito das práticas educativas do saxofone ao propor um conjunto de instrumentos que visam a potenciar uma reflexão sobre as dinâmicas curriculares em vigor.

**Palavras-chave**

Ensino de saxofone, Dinâmicas curriculares, Dinâmicas legitimantes, Dinâmicas emancipatórias

**Abstract**

This report provides an account of the Supervised Teaching Practice that took place under the Master's in Music Education. The research is presented in the last of three parts and based on a real framework in a school environment, which is accounted for in the first part, as well as on fieldwork experiences that arose from the Supervised Teaching Practice, which is developed in the second part. Thus, the reflections contained in this document aim to answer questions that stemmed from educational realities and that have an impact on every aspect of educational practice. Besides the personal and professional growth brought by the Supervised Teaching Practice, the research developed is meant to contribute to existing discussions regarding the educational practices of the saxophone by proposing a set of tools to enhance the conversations regarding curricular dynamics.

**Keywords**

Saxophone pedagogy, Curriculum practices, Legitimizing dynamics, Emancipatory dynamics

## Índice

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Introdução.....</b>   | <b>1</b>  |
| <b>Capítulo I   Guião de Observação da Prática Musical.....</b>                                | <b>3</b>  |
| <b>1.1. Escola Profissional de Música de Espinho .....</b>                                     | <b>3</b>  |
| 1.1.1. A Escola como Ecossistema .....   | 4         |
| 1.1.2. A Escola como Palco .....   | 6         |
| 1.1.3. A Escola como Interação Contextual .....  | 9         |
| <b>1.2. Enquadramento do Saxofone enquanto disciplina.....</b>                                 | <b>12</b> |
| 1.2.1. A matriz disciplinar .....  | 13        |
| 1.2.2. A disciplina e os alunos de saxofone .....  | 15        |
| <b>Capítulo II   Prática de Ensino Supervisionada .....</b>                                    | <b>17</b> |
| <b>2.1. Introdução .....</b>   | <b>17</b> |
| <b>2.2. Observação.....</b>  | <b>18</b> |
| <b>2.3. Gestão do tempo da Prática de Ensino Supervisionada .....</b>                          | <b>20</b> |
| 2.3.1. Cronogramas .....   | 21        |
| <b>2.4. Planos de Progressão Individual dos Alunos.....</b>                                    | <b>25</b> |
| 2.4.1. Aluno A – Curso de Instrumentista de Sopros e Percussão (10º ano) .....                 | 25        |
| 2.4.2. Aluno B – Curso Básico de Instrumento (7º ano) .....                                    | 27        |
| <b>2.5. Envolvência em Atividades de Enriquecimento Curricular – <i>Masterclass</i> .....</b>  | <b>28</b> |
| 2.5.1. Dissociações .....  | 30        |
| <b>2.6. “Algo evidente e que está aí”: um breve enquadramento concetual do currículo .....</b> | <b>32</b> |
| 2.6.1. Análise de um documento curricular .....  | 33        |
| <b>2.7. Aulas Lecionadas Supervisionadas .....</b>   | <b>36</b> |
| 2.7.1. Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada .....                                 | 36        |
| <b>Capítulo III   Projeto de Investigação .....</b>  | <b>41</b> |
| <b>3.1. Introdução .....</b>   | <b>41</b> |
| <b>3.2. Posicionamento conceptual .....</b>  | <b>42</b> |
| <b>3.3. Metodologia .....</b>  | <b>44</b> |
| <b>3.4. Objetivos .....</b>  | <b>47</b> |
| <b>3.5. Análise das respostas.....</b>   | <b>47</b> |

|   |             |
|---|-------------|
| 3.5.1. Dinâmicas Constitutivas e Percepções do Currículo de Natureza Ontológica ..... | 48          |
| 3.5.2. Dinâmicas Legitimantes — Constituição Implícita de Perímetros Limítrofes ..... | 57          |
| 3.5.3. Dinâmicas Emancipatórias .....   | 66          |
| 3.5.4. Síntese dos aspetos sinalizados pela análise .....                             | 69          |
| <b>3.6. Considerações Finais .....</b>  | <b>71</b>   |
| <b>Capítulo IV   Para finalizar .....</b>   | <b>75</b>   |
| <b>Referências.....</b>   | <b>77</b>   |
| <b>Anexos.....</b>  | <b>i</b>    |
| <b>Anexo I   Parecer do Professor Cooperante.....</b>                                 | <b>ii</b>   |
| <b>Anexo II   Parecer do Professor Supervisor .....</b>                               | <b>iv</b>   |
| <b>Anexo III   Cronogramas .....</b>  | <b>v</b>    |
| 3.1. Aluno A.....   | v           |
| 3.2. Aluno B .....  | vii         |
| 3.3. Música de Conjunto.....  | ix          |
| <b>Anexo IV   Observações Aluno A .....</b>   | <b>x</b>    |
| <b>Anexo V   Planificações Aluno A .....</b>  | <b>li</b>   |
| <b>Anexo VI   Observações Aluno B.....</b>  | <b>lv</b>   |
| <b>Anexo VII   Planificações Aluno B .....</b>  | <b>xcvi</b> |
| <b>Anexo VIII   Observações Aulas de Conjunto .....</b>                               | <b>cii</b>  |
| <b>Anexo IX   Guiões de Entrevista.....</b>   | <b>cx</b>   |
| 9.1. Guião de Entrevista aos Professores .....  | cx          |
| 9.2. Guião de Entrevista aos Estudantes .....   | cxiii       |
| <b>Anexo X   Transcrição das Entrevistas .....</b>                                    | <b>cxv</b>  |
| 10.1. Professor $\alpha$ .....  | cxv         |
| 10.2. Professor $\beta$ .....   | cxviii      |
| 10.3. Professor $\gamma$ .....  | cl          |
| 10.4. Estudante $\alpha$ 1 .....  | clx         |
| 10.5. Estudante $\alpha$ 2 .....  | clxvi       |
| 10.6. Estudante $\beta$ 1 .....   | clxxi       |
| 10.7. Estudante $\beta$ 2 .....   | clxxiv      |
| 10.8. Estudante $\gamma$ 1.....   | clxxviii    |
| 10.9. Estudante $\gamma$ 2.....   | clxxxvi     |

## Índice de Figuras

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 - Excerto exemplificativo de um aspeto focado no primeiro andamento de <i>Scaramouche</i> (Darius Milhaud)..... | 38 |
|--|----|

## Índice de Tabelas

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1, Cronograma da Prática de Ensino Supervisionada: Aluno A .....   | 21 |
| Tabela 2, Cronograma da Prática de Ensino Supervisionada: Aluno B .....   | 23 |
| Tabela 3, Cronograma da Prática de Ensino Supervisionada: Orquestra de Sopros.....  | 24 |
| Tabela 4, Plano de Progressão Individual. Aluno A – Curso de Instrumentista de Sopros e Percussão, 10 <sup>o</sup> ano: Primeiro Semestre ..... | 25 |
| Tabela 5, Plano de Progressão Individual. Aluno A – Curso de Instrumentista de Sopros e Percussão, 10 <sup>o</sup> ano: Segundo Semestre.....   | 26 |
| Tabela 6, Plano de Progressão Individual. Aluno A – Curso Básico de Instrumento, 7 <sup>o</sup> ano: Primeiro Semestre .....                    | 27 |
| Tabela 7, Plano de Progressão Individual. Aluno B – Curso Básico de Instrumento, 7 <sup>o</sup> ano: Segundo Semestre .....                     | 27 |

## Introdução

Este relatório surge como o culminar das atividades decorridas durante o ano letivo de 2020/2021 no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música, ramo instrumento, saxofone.

O trabalho de que se dá conta envolveu um conjunto muito heterogéneo de etapas, que marco, pessoalmente, como podendo ser assinaladas desde o momento em que a Escola Profissional de Música de Espinho – onde a Prática de Ensino Supervisionado tomou lugar – aceitou receber-me como estagiária, até ao momento presente, em que posso refletir acerca das realidades com que fui tomando contacto.

A estrutura do relatório procura refletir essa diversidade. Marcado conceitualmente pelas ideias de dinâmicas legitimantes e dinâmicas emancipatórias nas práticas curriculares do saxofone – que a investigação apresentada pelo capítulo III expõe e desenvolve – este relatório compreende, na primeira parte, uma dimensão de enquadramento das realidades escolares e disciplinares onde decorreu a Prática Educativa Supervisionada (capítulo I) e uma dimensão expositiva e reflexiva onde se dá conta das particularidades desta (capítulo II).

Marcas explícitas do enquadramento teórico assinalado podem ser encontradas no tipo de abordagem pelo qual se optou formular a contextualização da disciplina de saxofone em 1.2 (“Enquadramento do Saxofone enquanto disciplina”) e pelos enquadramentos curriculares que se proporcionaram em 2.5 (“Envolvência em Atividades de Enriquecimento Curricular – *Masterclass*”) e 2.6 (“«Algo evidente e que está aí»: um breve enquadramento concetual do currículo”), que partiram de questões que se impuseram como pertinentes durante o trabalho de campo.



## Capítulo I | Guião de Observação da Prática Musical

À semelhança do indicado na introdução, esta primeira secção tem por propósito oferecer um enquadramento geral daquilo que são as realidades inerentes à instituição de ensino na qual se desenvolveu a Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do Mestrado em Ensino de Música, ramo de instrumento (saxofone).

Atendendo a que estas realidades são de complexa configuração, a sua representação não se dá de forma linear. Foi da consciência do desafio constituído por esse processo que partiu a escolha de mobilizar metáforas – que, aliás, constituem um recurso empregue de forma frequente, nomeadamente por Jorge Adelino Costa, na reflexão acerca de realidades educativas – enquanto ferramentas “de desocultação de concepções e práticas vigentes” (Costa, 1999, p. 485). Assim, as dimensões que tipicamente estruturam a caracterização das dinâmicas educativas – como sendo a caracterização da escola, respetiva comunidade educativa e ensino – estão enquadradas dentro das metáforas de escola como ecossistema, como palco e como interação contextual, cujo potencial comunicativo e ilustrativo se crê melhor se coadunar com as realidades educativas e sociais em torno das quais se dará um conjunto de operações reflexivas.

A segunda parte deste capítulo discutirá a pertinência de fazer um enquadramento do saxofone enquanto disciplina e, na sequência dos aspetos aí avançados, ensaiará uma contextualização no âmbito da noção de matriz disciplinar kuhniana.

Em forma de síntese destas duas dimensões, será desenvolvido um breve mapeamento daquilo que comporta o estudo do saxofone dentro das várias instâncias da instituição em causa.

### 1.1. Escola Profissional de Música de Espinho

A Prática de Ensino Supervisionada a que se remete este relatório decorreu na Escola Profissional de Música de Espinho (EPME). Tal particularidade é explicada por uma escolha pessoal que deliberadamente procura traçar uma progressão entre o papel de estudante e o papel de agente mediador de conhecimento, uma vez que coincide com a instituição na qual decorreu a maior e mais importante parte do meu desenvolvimento como saxofonista. Deste modo, esta escolha permite que se estabeleça uma relação imediata entre experiências

passadas e presentes. É importante destacar que esta instituição apresenta ainda um Projeto Educativo de Escola (PEE) no qual se refletem propostas singulares na abordagem à missão do ensino da música. A percepção da singularidade dessas propostas decorre necessariamente da convergência daquilo que é o PEE com a realidade das dinâmicas de ensino que empiricamente se experienciam na escola e que, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, pude observar e vivenciar. Assim, parece-me imprescindível que, mais do que dar conta daquilo a que a escola se propõe enquanto projeto, o enquadramento da escola ocorra em função da realidade empírica proporcionada: mais do que ler a realidade à luz do PEE, importa ler o PEE à luz da experiência vivenciada.

É inevitável salientar que o período a que se remete a Prática de Ensino Supervisionada dificilmente poderia ser interpretado como plenamente representativo da realidade das dinâmicas educativas desta instituição. A conjuntura engendrada pelos planos de contingência do COVID-19 condicionou algumas das práticas de cariz educativo e cultural imprescindíveis aos objetivos do PEE.

Ainda que a capacidade de resposta da comunidade escolar aos desafios interpostos pela pandemia constitua em si um objeto de interesse, a necessidade de enquadrar a Prática de Ensino Supervisionada dentro daqueles que são os projetos mais abrangentes da escola não deixa de se colocar. É por esse motivo que se, para além dos documentos do PEE e do contacto próximo e empírico, se recorrerá também a outros meios de contacto com a dinâmica escolar, nomeadamente por via de testemunhos colocados à disposição pelos meios de promoção da escola, para reunir elementos que enriqueçam o seu enquadramento.

### ***1.1.1. A Escola como Ecossistema***

Em 1960, foi criada a Academia de Música de Espinho, que viria a ser a entidade proponente da criação de uma escola profissional que seria inaugurada em 1989, ano em que pela primeira vez se viu surgir este tipo de regime de ensino de música em Portugal (Oliveira et al., 1995). Atualmente, a sua oferta formativa contempla os níveis II e IV, Curso Básico de Instrumento (3º ciclo), Curso de Instrumentista de Cordas e de Tecla e Curso de Instrumentista de Sopro e Percussão (secundário).

A instituição surgiu tendo por objetivo fundamental a formação de músicos habilitados para integrar formações orquestrais profissionais, com particular destaque para o

ensino da percussão, de que então havia uma grande carência: “o objectivo inicial foi dar o contributo possível para diminuir o défice de músicos portugueses que pudessem integrar as orquestras nacionais” (*PEE, 2019, p. 6*).

No enquadramento histórico que é feito no PEE do triénio 2019–2022, é evidente a existência de um reconhecimento por parte da instituição da evolução ocorrida nas três décadas decorridas desde a sua fundação até ao momento presente. Não obstante a ligação estrita da sua origem a uma matriz explicitamente confinada à música e espaços sociais eruditos, é perceptível, ao longo de todo o documento, que o legado da instituição é tido justamente como um legado e não necessariamente como uma visão a perpetuar. Constam, assim, no documento, vários pontos que legitimam que a instituição se autodetermine como “um organismo dinâmico, permeável aos constantes desafios que se colocam a uma escola que se pretende de inquestionável qualidade” (*PEE, 2019, p. 3*), cuja materialização facilmente se constata no facto da existência de uma série de organismos adjacentes à escola que ultrapassam os objetivos dessa matriz inicial. À Orquestra Clássica de Espinho (OCE), que se estabeleceu em 2005 conferindo estatuto semiprofissional ao projeto orquestral já existente (a Orquestra Clássica da Escola Profissional de Música de Espinho), somam-se, desde 2008, as valências da Orquestra de Jazz de Espinho.

O carácter semiprofissional destes agrupamentos musicais permite que, para além de parte integral da formação dos alunos da escola, estes organismos acabem por proporcionar a confluência de músicos profissionais e em início de carreira:

através deste modelo de funcionamento, [a OCE] configura um projeto inovador no nosso país, destacando-se pela qualidade do trabalho apresentado e pela possibilidade que confere a jovens instrumentistas, pré-profissionais, de acederem a uma prática regular como músicos de orquestra, estimulando desta forma a sua atividade musical em fase de transição para a inserção no mercado de trabalho (*PEE, 2019, p. 15*).

Em complemento à atividade desenvolvida por estes organismos, a Escola Profissional de Música de Espinho beneficia do usufruto do Auditório de Espinho–Academia que “é uma sala de espetáculos integrada fisicamente no edifício–escola, que apresenta uma programação regular no âmbito da música (abrangendo vários géneros musicais), do teatro, do novo circo e da dança” (*PEE, 2019, p. 16*) e que alberga anualmente o Festival Internacional de Música de Espinho (FIME) – que, para além de abranger “várias épocas, estilos e géneros,

apresentando geralmente à volta de uma dezena e meia de concertos por edição” (PEE, 2019, p. 14), apresenta

um ciclo de concertos dedicado ao público mais jovem — o «Festival Júnior» —, circunstância a que não é alheia a sua matriz de íntima ligação à atividade pedagógica da Academia de Música de Espinho e da Escola Profissional de Música de Espinho (PEE, 2019, p. 14).

Este festival de música é contemporâneo à Academia de Música, sendo herdeiro dos “Festivais de Música de Verão” que tiveram início em 1964 (PEE, 2019, p. 14).

Desde 2006, todas estes organismos artísticos e pedagógicos partilham o mesmo espaço físico num edifício projetado e construído de raiz para convergir com as necessidades do ensino da música. Mesmo sendo estas instâncias relativamente autónomas umas das outras, a forma como estão articuladas de um ponto de vista pedagógico e geográfico potencia a existência de um contínuo entre elas. Este contínuo é reforçado pelo facto de o PEE não abdicar de elencar cada um destes organismos como valências fundamentais à ação da EPME.

É nesse sentido que se torna pertinente refletir sobre as dinâmicas educativas desta escola sem perder de vista a sua configuração integrada num ecossistema. Devido à missão a que se propõe no seu PEE, e atendendo à interdependência estabelecida com as diversas instituições circundantes, a EPME torna-se inalienável do espaço físico e comunitário que ocupa. Todas partes deste todo — Academia de Música de Espinho, Escola Profissional de Música de Espinho, Orquestra Clássica de Espinho, Orquestra de Jazz de Espinho, Auditório de Espinho-Academia, Festival Internacional de Música de Espinho — trabalham de modo colaborativo no sentido de “associar a atividade estritamente pedagógica à atividade de disponibilização de conteúdos culturais à cidade e à região” (PEE, 2019, p. 14). A consciência desta colaboração estabelecida entre a escola e as instituições satélites é imprescindível para contextualizar a observação da prática pedagógica no âmbito da aula de instrumento pois o dinamismo da escola na sua inserção institucional e social reconfigura, necessariamente, o alcance e o propósito das práticas pedagógicas em sala de aula.

### ***1.1.2. A Escola como Palco***

*O aluno entra na escola, começa a conhecer, a habituar-se aos colegas, às disciplinas, o que for, onde é que isto fica, a estação, o que é que existe aqui à volta. E, depois, aos poucos, começam a*

*perceber que há um auditório. E eles perguntam muitas vezes: “isto tem a ver com a escola? Não tem a ver com a escola?” E depois a malta vai, com o tempo e com a experiência – e os mega ensaios que fazem naquele sítio. Eles sentem-se importantes e sentem que realmente há uma transição natural pelo edifício para o mundo real (Academia de Música de Espinho, 2021, sec. 2'08"-2'37").*

Atendendo a que todas as componentes institucionais enumeradas no PEE partilham, como já foi indicado, o mesmo espaço, haveria o risco de a metáfora da escola enquanto ecossistema redundar apenas na descrição de uma cultura institucional que é inevitavelmente comum a vários organismos. A missão apresentada pelo PEE, contudo, permite assinalar que o contínuo que identificámos na diversidade de instituições se estabelece não por uma coincidência geográfica, mas por um direcionamento cuidadosamente calculado no sentido do palco – não necessariamente de um mesmo palco concreto, mas de um direcionamento performativo explícito.

Esta é justamente a componente que, devido ao plano de contingência que pautou o período da Prática de Ensino Supervisionada, se torna impossível de fazer confrontar com o documento do PEE. Para colmatar essa ausência, surge o excerto em epígrafe, retirado de uma entrevista ao professor Fernando Ramos, disponibilizada pelos meios de promoção da EPME.

A percepção do auditório como um espaço de transição entre o momento formativo proporcionado pela escola e o “mundo real” converge com o propósito que o PEE reconhece a esse espaço:

A existência de uma sala projectada de raiz, com estas características, num edifício que se destinava principalmente a albergar cursos de música, correspondeu a um propósito claro de associação entre a dinâmica pedagógica de uma escola de ensino artístico e a da criação, produção e oferta cultural dirigida ao público em geral (*PEE*, 2019, p. 16).

A aproximação ao espaço de “criação, produção e oferta cultural dirigida ao público em geral” (*PEE*, 2019, p. 16) através da integração dos alunos nos diversos organismos (OCE, OJE) assegura a existência de uma componente performativa que estimula e reforça as aprendizagens. O reconhecimento desta dinâmica no discurso apresentado é, assim, demonstrativo da aplicação do conceito de ensino-aprendizagem-performance, que surge persistentemente no PEE. A imagem que a escola projeta de si mesma sublinha justamente esta proximidade entre os saberes estritamente musicais e os saberes derivados da prática

em contexto real que, ao mesmo tempo que suavizam a transição desde o contexto escolar ao contexto profissional, estabelecem uma interdependência implícita entre essas duas esferas:

Para além dos vectores ensino-aprendizagem que tradicionalmente inerem ao processo educativo, a EPME associa a “performance” como uma dimensão intrínseca à qualificação técnica e artística dos alunos, a qual se materializa fundamentalmente através da concretização de práticas, iniciativas e projectos que são desenvolvidos e apresentados em contexto real de trabalho, e que são complementados com a preparação e consciencialização dos alunos para as problemáticas associadas à vertente laboral, à fiscalidade, aos direitos de autor, *etc.* Esta sequência ensino-aprendizagem-performance integra as acções educacionais de uma forma natural e consequente, identificando-se, de resto, com as expectativas e desejos dos próprios alunos, consubstanciando assim uma das mais expressivas fontes de sucesso do projecto educativo (PEE, 2019, p. 11).

Ao coexistir com uma série de estruturas que em muito ultrapassam a formação de músicos adstrita à sala de aula onde ocorrem os processos educativos relativos ao instrumento, a EPME torna prioritárias a sua vertente de promoção cultural ao serviço da comunidade e a descoberta, por parte dos seus alunos, de uma identidade em dialética com um público. É nesta vocação performativa que a vertente profissionalizante se revela: ao proporcionar as circunstâncias para os estudantes exercerem a sua atividade em contextos culturais reais, estabelece-se uma permuta contínua entre os saberes individuais associados à prática musical e entre a prática de tornar esses saberes úteis à realidade social e comunitária envolvente.

Para além da disponibilização dos contextos e dos meios de performance, o PEE sublinha a procura por uma abordagem individualizada como um importante fator a considerar na instauração de uma dinâmica de ensino-aprendizagem-performance:

A atenção dedicada a cada um – ao sujeito, na sua individualidade (e não individualismo) – é fundamental para atenuar desigualdades, respeitar a diferenciação, favorecer o surgimento de personalidades artísticas criativas e diferenciadas e, simultaneamente, revela-se essencial para enriquecer e qualificar o trabalho colaborativo enquanto dimensão essencial e estruturante do “ser-se músico” (PEE, 2019, p. 11).

Para este tipo de procedimento contribui muito positivamente o facto de, apesar de diverso, o ecossistema que a EPME integra ser “de dimensão reduzida e de consequente e desejável ambiente de proximidade que proporciona um acompanhamento individualizado e

diferenciado dos alunos, de acordo com as suas necessidades e potencialidades” (PEE, 2019, p. 33).

Esta perspetiva de aproveitamento de características inerentes à individualidade dos alunos surge, no PEE, acompanhada de uma evidente tentativa de posicionamento positivo face ao meio cultural exterior à escola (*i.e.*, a comunidade local, o mercado de trabalho). Define-se como princípio orientador a

promoção da inovação e da excelência enquanto vetores estruturantes do produto do processo ensino-aprendizagem-performance, antecipando, na medida do possível, a consciencialização e a preparação para as necessidades, exigências e desafios que o mercado de trabalho coloca (PEE, 2019, p. 8).

Tal posicionamento reforça, assim o intuito de “proporcionar os mecanismos de aproximação entre a escola e o mundo do trabalho, nomeadamente a planificação, realização e avaliação de Formação em Contexto de Trabalho” (PEE, 2019, p. 9).

A escola como palco constitui-se, assim – e por empréstimo ao excerto na epígrafe desta secção –, como uma metáfora ilustrativa da centralidade que a vertente performativa usufrui dentro do ecossistema onde se integra esta instituição. As atividades de palco parecem constituir-se como o ponto de contacto entre as várias entidades que estão implicadas na noção de ecossistema que anteriormente avançámos. É por o ensino ser direcionado a possibilitar aos discentes tomar parte desse espaço de abertura com diferentes comunidades e diferentes públicos, que a integração da escola numa rede mais alargada de estruturas culturais se manifesta a um nível observável. Por observável, entende-se que é perceptível no próprio quotidiano dos agentes educativos, consistindo a sua implementação em algo que não está restrito a uma eventual cumplicidade organizacional.

### ***1.1.3. A Escola como Interação Contextual***

Os aspetos até agora destacados do PEE estruturante das práticas educativas da EPME revelam uma procura ativa de posicionamento das políticas e práticas educativas em prol de um enquadramento construtivo dentro das esferas culturais. A supressão da escassez de músicos profissionais de orquestra enquanto primeiro motivo de ser da escola é nítido exemplo disso mesmo: identificada uma necessidade formativa dentro de determinada esfera cultural, a EPME apresentou uma oferta pedagógica que tem vindo a contribuir para a

satisfação dessa necessidade. Face a este sentido de PEE que tem como horizonte a ativa integração dos alunos numa realidade cultural e artística muito mais abrangente do que o núcleo escolar, de que forma a EPME articula a sua missão pedagógica com a realidade cultural e artística de 2021?

O respeito pelo sentido de individualidade dos alunos, aliado à performance enquanto elemento estruturante da conceção pedagógica, poderia levar a supor que a EPME teria como perspectiva prioritária a inclusão dos alunos, à conclusão do ciclo de estudos, no mercado de trabalho. Contudo,

não se inscreve nos objectivos estratégicos da EPME a inserção imediata dos alunos no mercado de trabalho, apesar de investir activamente no desenvolvimento de competências de empreendedorismo e de apostar numa forte componente de formação em contexto de trabalho, mas antes, a sua continuidade para níveis académicos superiores, o que concretiza anualmente com percentagens de sucesso que rondam sistematicamente valores superiores a 85% (PEE, 2019, p. 30).

Esta diferenciação entre ingresso no mercado e ingresso no ensino superior indica a possibilidade de a instituição manter tipos de interação com organizações diferenciadas. Demonstra-se, assim, uma postura de permeabilidade, interação e adaptação com o mundo exterior. Por conseguinte, dependendo do referente que se tem como prospecto de perfil de aluno à saída, se adapta, ora moldando-se numa estratégia que procura ir ao encontro da lógica de mercado, ora a uma que procura ir ao encontro dos mecanismos de ingresso no ensino superior. Na secção dedicada à justificação da oferta, faz-se notar que

A formação de artistas, neste caso de futuros músicos, assenta em critérios que a nosso ver não se pautam unicamente pela lógica funcional do mercado de trabalho – na medida em que geralmente se estabelece uma relação directa entre a oferta formativa disponibilizada e as necessidades colocadas pela actividade económica em geral –, mas antes pela inevitabilidade que decorre do apelo que as artes suscitam numa sociedade global criativa e sedenta de fruição cultural nas suas mais diversas manifestações, onde o objecto e o produto artístico são cada vez mais apropriados pelo seus apreciadores e onde a diversidade de gostos e escolhas é cada vez mais abrangente, inclusiva e disseminada a nível global. Nesta perspectiva, as possibilidades de acesso a um percurso académico [...] deve consubstanciar uma das dimensões inerentes à própria construção social moderna, onde a humanização, o conhecimento, a cultura, a educação, as causas altruísticas, ambientais e todas as que estão na base de uma sociedade mais justa e inclusiva, devem, não só, ser prioritárias, como indutoras da inibição da emergência de movimentos, práticas e tendências ideológicas que visam fragilizar os fundamentos mais basilares das grandes heranças sociais e culturais da humanidade, colocando em crise valores

como a liberdade, a igualdade, as oportunidades de realização pessoal, a vida e, em geral, os fundamentos inerentes à declaração universal dos direitos do homem (*PEE, 2019, p. 17*).

Face ao mobilizado, é possível concluir-se que a EPME não delinea a sua missão com um sentido tão normativo quanto o fez num momento inicial, tendo, atualmente, como inegociáveis apenas os valores de cidadania descritos no trecho supracitado. A inclusão destes valores no PEE dão conta de uma visão da escola e da educação que se coaduna com a noção apresentada por Freire (2003) de que uma educação democrática não se pode revelar isenta de uma responsabilidade social, que se concretiza numa educação em constante dialética com a cidadania (Freire, 2003) – o que, neste caso em particular do ensino profissionalizante da música, define, ainda, um quadro ético que situa a prática artística na sociedade.

A missão e objetivos artísticos mostram-se muito permeáveis e flexíveis às disposições individuais dos seus agentes, com tendência explícita para a expansão da variedade de oferta formativa, tendo assinalado como “desafio fundamental” a introdução de

variantes programáticas na disciplina de instrumento de modo a diversificar a oferta formativa para além da designada «música erudita», nomeadamente na área do Jazz, consolidando assim uma abordagem que tem vindo a ser testada desde há cerca de 3 anos (*PEE, 2019, p. 36*); afigura-se cada vez mais pertinente a oferta de conteúdos programáticos que sejam mais abrangentes e estruturantes, não só na perspetiva da formação dos alunos enquanto «intérpretes», mas também da formação dos alunos enquanto conhecedores e apreciadores da cultura musical no seu todo (*PEE, 2019, p. 37*).

Embora o documento não torne explícito aquilo em que consiste a “abordagem que tem vindo a ser testada desde há cerca de 3 anos”, consta da visão do PEE a convergência com um conjunto de práticas que passam pela

promoção de uma atitude de aprendizagem sistemática, que potencie a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da escola, nomeadamente: o recurso a metodologias motivadoras para os alunos, procurando criar condições para o respectivo envolvimento no processo de ensino/aprendizagem, recorrendo sempre que possível à realização de diversas actividades curricularmente transversais; a aposta no desenvolvimento de projectos, de preferência com carácter transdisciplinar (*PEE, 2019, p. 8*),

bem como pela promoção de uma cultura de autonomia da atividade docente: “é princípio da EPME criar espaços de autonomia e de reconhecimento do papel individual e social dos seus

professores, colhendo regularmente destas informações e sugestões a integrar nos seus documentos orientadores (*PEE, 2019, p. 25*).

A procura ativa por parte da instituição por compreender o percurso seguido pelos alunos após a conclusão do ciclo de estudos, através do “acompanhamento e registo dos alunos diplomados” (*PEE, 2019, p. 18*) evidencia a existência de uma prática reflexiva de enquadramento da atividade formativa num terreno que transcende todos os limites do seu próprio ecossistema (“o acompanhamento dos processos de inserção profissional são um dos pilares da estrutura pedagógica da EPME”, *PEE, 2019, p. 18*). No âmbito da inserção desta comunidade educativa dentro dos contextos culturais e artísticos reais, é de assinalar ainda uma série de “dinâmicas de parceria com instituições locais, regionais, nacionais e internacionais” (*PEE, 2019, p. 26*) que permitem alargar o leque de ofertas formativas dos alunos.

## **1.2. Enquadramento do Saxofone enquanto disciplina**

Para uma perspetiva mais fundamentada sobre a ação pedagógica inerente a este relatório, parece-me pertinente contextualizar também o objeto em questão nos processos de ensino-aprendizagem de que se dará conta — neste caso, o saxofone.

De modo a melhor possibilitar alguma profundidade aos processos de análise e de reflexão de que se ocupa este documento, esta secção procurará identificar alguns pilares sobre os quais se pode definir o saxofone de um ponto de vista epistemológico, mais do que organológico, ou histórico. Embora uma epistemologia do saxofone constitua um campo excessivamente vasto e coloque complexos desafios metodológicos que não se coadunam com os propósitos deste trabalho, pareceu-me importante que uma abordagem deste tipo, ainda que assumidamente limitada e epidérmica, figurasse num trabalho centrado num contexto escolar no qual o saxofone é tido como uma disciplina.

Com o mesmo intuito — de dar maior abrangência àquilo que será a descrição das dinâmicas educativas — procurar-se-á dar conta do enquadramento do ensino do saxofone dentro daquilo que é o ecossistema escolar ilustrado na secção anterior.

### 1.2.1. A matriz disciplinar

Um dos aspetos muito destacado pela literatura sobre o saxofone tende a sublinhar as condições em que este instrumento foi inventado, como acontece nas obras de Cottrell (2012) e Segell (2006). Embora outros instrumentos musicais, como o teremim, por exemplo, devam a sua existência a um criador concreto, o trabalho de Adolphe Sax, que patenteou o saxofone em 1846, destaca-se por ser resultado de múltiplas melhorias ao clarinete baixo, que já estava consolidado na tradição musical (Segell, 2006; Terrien, 2015). Este facto levou a que se desse um aproveitamento do conhecimento que compositores como Kastner, Hartmann e Cokken detinham de instrumentos da família das madeiras, como clarinete, flauta e oboé, para construir métodos pedagógicos (Terrien, 2015).

Terrien (2015) aponta que o facto de Adolphe Sax ter sido, para além de inventor, construtor de instrumentos, pode ter constituído uma das principais motivações para o investimento que se deu na criação de métodos: “he needed to make and sell his instruments to grow his business. Scientific and economic reasons went hand in hand” (Terrien, 2015, p. 4).

É a respeito da forma como o saxofone, apesar de ser um instrumento inovador (do ponto de vista organológico, técnico e sonoro), se procurou legitimar recorrendo a meios de divulgação didática baseados em características comuns a outros instrumentos – e, portanto, menos inovadoras – que Terrien (2015) nota que a matriz disciplinar do saxofone tem uma raiz paradoxal. A noção de “matriz disciplinar” mobilizada por este autor é a de Thomas Kuhn, que Barros (2010) descreve como “uma espécie de património ou repertório de recursos partilhados por todos os praticantes de um determinado campo disciplinar” do qual são componentes essenciais “1) as “generalizações simbólicas” (na verdade postulados ou expressões empregados pelos praticantes do campo sem discussão ou dissensão); (2) crenças; (3) valores e (4) exemplares (modelos que instruem os aprendizes de uma ciência)” (Barros, 2010, p. 435).

Atendendo a que o processo de divulgação inicial se deu com o propósito de se vir a estabelecer uma comunidade alargada de praticantes, esta matriz disciplinar inicial tinha um carácter de artificialidade. Essa artificialidade pode ser explicada pelo carácter apriorístico com que se impôs a matriz disciplinar, que é atípico na construção de novos espaços de conhecimento: “a epistemologia não se faz *a priori*; não lhe compete estabelecer princípios,

hipóteses e possíveis resultados da ciência que ainda não existe [...]. Não lhe cabe *refletir para*, mas *refletir sobre*" (Janeira, 1972, p. 636).

Ainda sem um círculo de praticantes estabelecido, o saxofone começou por ser integrado em contexto de bandas militares um pouco por todo o mundo (Cottrell, 2012; Segell, 2006; Terrien, 2015). A inexistência de uma matriz disciplinar que permitisse a entrada do instrumento noutros espaços culturais levou a que o saxofone ficasse socialmente associado apenas a esse contexto. Nesta linha de pensamento – e não obstante o entusiasmo inicialmente gerado em figuras como Berlioz, e a integração do saxofone na lista oficial de instrumentação da ópera de Paris em 1879<sup>1</sup> (Cottrell, 2012; Segell, 2006; Terrien, 2015) – Terrien (2015, p. 15) explicita que "in society's eyes, the saxophone was the instrument of the military and the orpheons, and the training of the musician often left something to be desired".

Foi com o ingresso do saxofone no ambiente doméstico, em particular nos Estados Unidos da América, que o instrumento foi estabelecendo uma comunidade de praticantes onde se exploraram, de forma orgânica, as potencialidades exclusivas do instrumento (Cottrell, 2012). A disseminação da prática nesse contexto desencadeou uma forma de expressão completamente autonomizada daquilo que havia sido a primeira receção: "far from the academic conservatism of its beginnings, the jazz-age saxophonists dared emancipate both the repertoire and the performance practice through timbral experimentation and new performance modes", Terrien, 2015, p. 15).

A influência exercida por esta nova abordagem permitiu que, na Europa, a presença do instrumento ganhasse um novo fôlego inspirando, assim, o aparecimento de virtuosos – o que, em última instância, viria a permitir que em 1942 estivessem reunidas as condições necessárias para a abertura da classe de saxofone no Conservatório de Paris lecionada por Marcel Mule (Terrien, 2015).

A presença do saxofone num Conservatório com o peso institucional como o de Paris não pode ser ignorada quando, numa análise como a de Cupples (2008) ao repertório escrito para este instrumento durante o século XX, se constata a enorme influência exercida por Marcel Mule, em torno de quem se estabeleceu um cânone musical (Cupples, 2008). Na

---

<sup>1</sup> O que, contudo, não significa que houvesse o lugar de *saxofonista* "by 1879 the saxophone was sufficiently established at the Opera that it was listed as part of the official instrumentation of the resident orchestra, played by the bass clarinetist Louis Mayeur"(Cottrell, 2012, p. 132), o que reforça o facto de não se ter ainda estabelecido uma matriz disciplinar autónoma.

medida em que ao Conservatório de Paris está inerente uma função formativa de músicos e associada uma noção de prestígio, o ensino de música num âmbito institucional formal na Europa desenvolveu-se tendo por modelo os contornos epistemológicos estabelecidos em Paris, conferindo autoridade a esta matriz disciplinar.

### ***1.2.2. A disciplina e os alunos de saxofone***

Enquanto alunos da Escola Profissional de Música de Espinho, os estudantes de saxofone têm cento e vinte minutos de aula semanais, trinta dos quais contam com a participação de um pianista acompanhador para a preparação de repertório não solístico.

Sendo o ambiente formativo beneficiado pela lógica de ecossistema desenvolvida no subcapítulo anterior, as colaborações com a Orquestra de Jazz de Espinho (OJE) e Orquestra Clássica de Espinho (OCE) estão previstas no âmbito da formação em contexto profissional. A integração por parte dos alunos de saxofone do Curso Secundário de Instrumentista de Sopros e Percussão na OJE é frequente e ocorre no formato de estágio (grandes blocos de horas alocadas de forma não periódica). Na OCE, a gestão do tempo de trabalho é análoga; contudo, a colaboração com este organismo é menos frequente nos alunos de saxofone devido às necessidades do próprio repertório a nível de instrumentação.

Aos alunos de saxofone do Curso Básico de Instrumentista é dada a oportunidade de participarem num Ensemble de Sopros e no “Projeto Benjamim” que se define como “uma experiência musical de interação e performance em concerto com músicos e grupos da área «não clássica»” (Nathing, 2021). Durante o período em que decorreu a Prática Educativa Supervisionada, a Escola promoveu ainda uma *masterclass* que teve a duração de dois dias letivos e foi direcionada a todos os alunos de saxofone, dos níveis básico e secundário.

A avaliação inerente à disciplina de saxofone é constituída por uma prova intermédia e uma prova final por módulo, sendo que cada módulo tem uma duração semestral.



## Capítulo II | Prática de Ensino Supervisionada

### 2.1. Introdução

No capítulo anterior, aludiu-se a uma ideia de progressão entre papéis – discente/docente – como um dos motivos que levaram à escolha da instituição onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada. A ideia de que o processo de formação se inicia bem antes da formação profissional tem vindo a ser colocada por diversos autores (Duarte & Moreira, 2018; Flores, 2010; Souza de Azevedo et al., 2011), sendo que é assente no fenómeno de que a “aprendizagem da profissão docente não tem o seu início na frequência a uma licenciatura, senão nos próprios bancos escolares” (Souza de Azevedo et al., 2011, p. 203) que podem gerar-se alguns pressupostos *a priori*, pouco fundamentados, em relação à profissão docente (Duarte & Moreira, 2018; Flores, 2010).

Ciente do facto de que a identidade tem como características a multiplicidade, a descontinuidade e a natureza social (Akkerman & Meijer, 2011), a opção de realizar os processos inerentes à Prática de Ensino Supervisionada na mesma instituição onde passei muitas horas a observar aulas de saxofone trouxe como benefício adicional a possibilidade de tornar explícitas eventuais hipóteses pessoais explicativas e interpretativas que haviam sido consolidadas, de forma implícita, enquanto estudante. Assim, procurei de forma deliberada que o espaço da Prática de Ensino Supervisionada pudesse coincidir com os “espaços no contexto da formação inicial [que é fundamental criar] para explicitar essas crenças e essas teorias implícitas” (Flores, 2010, p. 183) na perspetiva de vir a desenvolver uma identidade docente mais consistente e consciente.

Esses “espaços” da Prática de Ensino Supervisionada foram assegurando uma responsabilização progressiva, desde a observação até ao planeamento e lecionação de aulas. É dessas etapas que se dará conta neste capítulo que abrange reflexões de carácter teórico e prático, sem deixar de se procurar articular questões surgidas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada que se poderão revelar importantes para o processo construção de uma identidade docente reflexiva.

## 2.2. Observação

A observação, e todos os processos por ela mobilizados, foi um dos procedimentos cuja imensa utilidade para o desenvolvimento reflexivo foi, para mim, de compreensão mais imediata, no decorrer das unidades curriculares do mestrado de que resulta este relatório.

No âmbito do ensino da música, parece-me que os benefícios deste processo tendem a parecer bastante familiares, dado que é típico os alunos se verem em situações em que se lhes recomenda explicitamente que adquiram uma postura de observação. As *masterclasses*, por exemplo – e como teremos oportunidade de aprofundar mais adiante neste capítulo –, consistem justamente num evento em que os participantes passam parte substancial do tempo a observar.

Esta aproximação entre uma atividade associada a uma complementaridade formativa dos músicos e um procedimento integrante do trabalho de campo na formação de professores demonstra que há, na observação, uma panóplia de parâmetros muito diversos. A configuração desses parâmetros depende inteiramente do propósito que rege esse procedimento. Assim, e recorrendo à sistematização de Albano Estrela (1990) – que será empregue nos próximos parágrafos – é através da definição dos objetivos da observação que se definem posicionamentos de parâmetros relativos a *formas e meios de observação, escolha de critérios e unidades de registo, elaboração de métodos de análise e tratamento dos dados recolhidos e preparação preliminar e de aperfeiçoamento*.

Ao longo das várias horas dedicadas a esta atividade (cujos registos podem ser consultados nos anexos IV, VI e VIII), fui acabando por ganhar alguma flexibilidade e por perceber a pertinência de alternar posturas dentro de alguns destes pontos constituintes da *estratégia* de observação. Um bom exemplo disso é como, à minha atitude enquanto observadora maioritariamente *não participante, distanciada e intencional*, foram por vezes solicitadas, por parte do docente, participações de diversos tipos. Através dessas participações pontuais, procurou-se possibilitar ao aluno o acesso a perspetivas diferentes e, mesmo, a simulação de contextos de performance com público. Em situações como esta, em que me constituí como um elemento interventivo e opinativo, deu-se uma mudança na postura, que se tornou *participada e espontânea*.

Na perspetiva de obter uma paleta mais completa de experiências, observei, durante um conjunto de semanas, aulas de alguns alunos que não aqueles cujo percurso acompanhei

de forma sistemática, de modo a poder exercer uma observação *ocasional, desarmada e intermitente*. O facto de ter alterado desta maneira as formas e meios de observação levou a que os *critérios e unidades de registo*, assim como os *métodos e técnicas de análise* também se alterassem, pois o facto de não ter o objetivo de registar essas observações complementares nas grelhas de observação permitiu-me dedicar atenção a outros elementos. Assim, procurei trazer a sensibilidade de uma gama mais abrangente de aspetos ou características do campo de observação – como sendo a observação *molar* (em oposição a *molecular*; mais abrangente, portanto) e os elementos não-verbais – para as observações sistemáticas cujas grelhas se incluem em anexo.

As observações no âmbito da música de conjunto (anexo VIII) foram desafiantes pela sua natureza grupal, dado que já tinha criado algumas rotinas de observação individual adaptadas às aulas de instrumento que foi necessário repensar. Assim, essas observações contribuíram para uma estratégia de observação mais flexível em termos de abrangência dos fenómenos pois tornou-se impossível ter como critério de observação as reações de cada um dos discentes participantes na aula, o que muitas vezes foi pertinente e possível notar nas aulas de instrumento de natureza individual. Procurei, assim, tornar-me mais sensível às dinâmicas que se instauram em sala de aula do que às reações individuais por elas causadas. Esse exercício capacitou-me da perspicácia de questionar o porquê de determinados fenómenos se darem e de perceber mais rapidamente como proceder diante do aluno de modo a permitir-lhe as condições para um melhor aproveitamento face aos propósitos da aula.

A repetição deste exercício, ao longo de diversas aulas e diante de diversos alunos, revelou-se importante nos momentos de lecionação, onde me senti mais capaz para dar resposta ao que ia sucedendo e para adequar a dinâmica de aula, tomando como referência os seus objetivos e a resposta dos estudantes.

### 2.3. Gestão do tempo da Prática de Ensino Supervisionada

Sobre as minhas opções no que diz respeito à gestão do tempo da Prática de Ensino Supervisionada, pesaram fatores como o facto de a disciplina de saxofone ter, na sua configuração horária, tempo alocado ao acompanhamento de piano. Este acompanhamento ocorre todas as semanas, o que faz com que haja diferentes dinâmicas de aula. Como já foi mencionado neste documento, os alunos de saxofone da Escola Profissional de Música de Espinho (EPME) têm duas horas semanais de aula de instrumento, sendo que, dessas horas, trinta minutos contam com a participação de um pianista com quem é desenvolvido o trabalho em torno de repertório não solístico.

Quando primeiramente entrei em contacto com o professor cooperante, percebi que, em termos práticos, esses cento e vinte minutos totais são divididos em dois momentos semanais de uma hora, um dos quais conta com trinta minutos de trabalho com pianista. Assim, as aulas das segundas-feiras (no caso do ano letivo em análise), acabam por ser maioritariamente dedicadas ao trabalho de repertório, tendo prioridade as peças que contam com a participação do pianista, e as aulas das quartas-feiras são o momento preferencial para o trabalho em torno de escalas e estudos.

Embora esta distinção não seja totalmente linear e se tenham confirmado várias exceções, conforme as necessidades educativas e a preferência dos alunos, o momento de trabalho com o pianista sempre me pareceu merecer distinção da aula que decorre exclusivamente entre aluno e professor de saxofone. Foi possível constatar que as competências mobilizadas pelo professor cooperante nesse enquadramento de aula com pianista são consideravelmente distintas daquelas que operam no contexto mais típico. Nesses momentos, o professor tende a concentrar a sua ação na de um ouvinte especializado do repertório em questão, a quem compete, sobretudo, estimular a capacidade criativa e comunicativa dos alunos dentro de um conjunto de protocolos estéticos.

Foi da constatação do carácter distinto entre as duas aulas semanais que decidi que seria pertinente passar pela experiência de observação de ambas. A opção de observar essas duas aulas de carácter distinto na mesma semana foi rapidamente descartada porque, dessa forma, o número de horas estipuladas pelo edital que rege a Prática de Ensino Supervisionada seria largamente ultrapassado. Desta forma, usei a divisão semestral do ano letivo como

critério de alternância: dediquei o primeiro às aulas das segundas-feiras (aulas com pianista), e o segundo às aulas das quartas-feiras (aulas sem pianista).

### **2.3.1. Cronogramas**

Atendendo aos fatores que estiveram sob consideração na gestão do tempo dedicado à Prática de Ensino Supervisionada, a distribuição das diferentes atividades ao longo do ano letivo tiveram a configuração que se segue:

Tabela 1, Cronograma da Prática de Ensino Supervisionada: Aluno A

| Data       | Número da aula | Número da Observação | Número da Planificação | Informações |
|------------|----------------|----------------------|------------------------|-------------|
| 21/09/2020 | 1              |                      |                        |             |
| 23/09/2020 | 2              |                      |                        |             |
| 28/09/2020 | 3              |                      |                        |             |
| 30/09/2020 | 4              |                      |                        |             |
| 07/10/2020 | 5              |                      |                        |             |
| 12/10/2020 | 6              |                      |                        |             |
| 14/10/2020 | 7              |                      |                        |             |
| 19/10/2020 | 8              | 1                    |                        |             |
| 21/10/2020 | 9              |                      |                        |             |
| 26/10/2020 | 10             | 2                    |                        |             |
| 06/11/2020 | 11             |                      |                        |             |
| 09/11/2020 | 12             | 3                    |                        |             |
| 11/11/2020 | 13             |                      |                        |             |
| 14/11/2020 | 14             | 4                    |                        |             |
| 16/11/2020 | 15             | 5                    |                        |             |
| 18/11/2020 | 16             |                      |                        |             |
| 23/11/2020 | 17             | 6                    |                        |             |
| 25/11/2020 | 18             |                      |                        |             |
| 02/12/2020 | 19             | 7                    |                        |             |
| 09/12/2020 | 20             | 8                    |                        |             |
| 14/12/2020 | 21             | 9                    |                        |             |
| 16/12/2020 | 22             |                      |                        |             |
| 04/01/2021 | 23             | 10                   |                        |             |
| 06/01/2021 | 24             |                      |                        |             |
| 11/01/2021 | 25             | 11                   |                        |             |
| 13/01/2021 | 26             |                      |                        |             |

|            |    |    |   |                    |
|------------|----|----|---|--------------------|
| 18/01/2021 | 27 | 12 |   |                    |
| 20/01/2021 | 28 |    |   |                    |
| 03/02/2021 | 29 | 13 |   | ensino a distância |
| 08/02/2021 | 30 |    |   |                    |
| 10/02/2021 | 31 | 14 |   | ensino a distância |
| 15/02/2021 | 32 |    |   |                    |
| 17/02/2021 | 33 | 15 |   | ensino a distância |
| 22/02/2021 | 34 |    |   |                    |
| 24/02/2021 | 35 | 16 |   | ensino a distância |
| 01/03/2021 | 36 |    |   |                    |
| 03/03/2021 | 37 | 17 |   | ensino a distância |
| 08/03/2021 | 38 |    |   |                    |
| 10/03/2021 | 39 | 18 |   | ensino a distância |
| 15/03/2021 | 40 |    |   |                    |
| 17/03/2021 | 41 | 19 |   | ensino a distância |
| 22/03/2021 | 42 |    |   |                    |
| 24/03/2021 | 43 | 20 |   | ensino a distância |
| 05/04/2021 | 44 |    |   |                    |
| 07/04/2021 | 45 | 21 |   | ensino a distância |
| 12/04/2021 | 46 |    |   |                    |
| 14/04/2021 | 47 | 22 |   |                    |
| 19/04/2021 | 48 |    |   |                    |
| 21/04/2021 | 49 | 23 |   |                    |
| 26/04/2021 | 50 |    |   |                    |
| 28/04/2021 | 51 |    | 1 | Supervisão         |
| 03/05/2021 | 52 |    |   |                    |
| 05/05/2021 | 53 | 24 |   |                    |
| 10/05/2021 | 54 |    |   |                    |
| 12/05/2021 | 55 | 25 |   |                    |
| 17/05/2021 | 56 |    |   |                    |
| 19/05/2021 | 57 | 26 |   |                    |
| 24/05/2021 | 58 |    |   |                    |
| 26/05/2021 | 59 | 27 |   |                    |
| 31/05/2021 | 60 |    |   |                    |
| 02/06/2021 | 61 | 28 |   |                    |
| 07/06/2021 | 62 |    |   |                    |
| 09/06/2021 | 63 |    | 2 | Supervisão         |

Tabela 2, Cronograma da Prática de Ensino Supervisionada: Aluno B

| Data       | Número da aula | Número da Observação | Número da Planificação | Informações        |
|------------|----------------|----------------------|------------------------|--------------------|
| 21/09/2020 | 1              |                      |                        |                    |
| 23/09/2020 | 2              |                      |                        |                    |
| 28/09/2020 | 3              |                      |                        |                    |
| 30/09/2020 | 4              |                      |                        |                    |
| 07/10/2020 | 5              |                      |                        |                    |
| 12/10/2020 | 6              |                      |                        |                    |
| 14/10/2020 | 7              |                      |                        |                    |
| 19/10/2020 | 8              | 1                    |                        |                    |
| 21/10/2020 | 9              |                      |                        |                    |
| 26/10/2020 | 10             | 2                    |                        |                    |
| 04/11/2020 | 11             |                      |                        |                    |
| 09/11/2020 | 12             | 3                    |                        |                    |
| 11/11/2020 | 13             |                      |                        |                    |
| 14/11/2020 | 14             | 4                    |                        |                    |
| 16/11/2020 | 15             | 5                    |                        |                    |
| 18/11/2020 | 16             |                      |                        |                    |
| 23/11/2020 | 17             | 6                    |                        |                    |
| 25/11/2020 | 18             |                      |                        |                    |
| 02/12/2020 | 19             | 7                    |                        |                    |
| 09/12/2020 | 20             | 8                    |                        |                    |
| 14/12/2020 | 21             | 9                    |                        |                    |
| 16/12/2020 | 22             |                      |                        |                    |
| 04/01/2021 | 23             | 10                   |                        |                    |
| 06/01/2021 | 24             |                      |                        |                    |
| 11/01/2021 | 25             | 11                   |                        |                    |
| 16/01/2021 | 26             |                      |                        |                    |
| 18/01/2021 | 27             | 12                   |                        |                    |
| 20/01/2021 | 28             |                      |                        |                    |
| 03/02/2021 | 29             | 13                   |                        | ensino a distância |
| 08/02/2021 | 30             |                      |                        |                    |
| 10/02/2021 | 31             | 14                   |                        | ensino a distância |
| 15/02/2021 | 32             |                      |                        |                    |
| 17/02/2021 | 33             | 15                   |                        | ensino a distância |
| 22/02/2021 | 34             |                      |                        |                    |
| 24/02/2021 | 35             | 16                   |                        | ensino a distância |
| 01/03/2021 | 36             |                      |                        |                    |
| 03/03/2021 | 37             | 17                   |                        | ensino a distância |
| 08/03/2021 | 38             |                      |                        |                    |
| 10/03/2021 | 39             | 18                   |                        | ensino a distância |

|            |    |    |   |                    |
|------------|----|----|---|--------------------|
| 15/03/2021 | 40 |    |   |                    |
| 17/03/2021 | 41 | 19 |   | ensino a distância |
| 22/03/2021 | 42 |    |   |                    |
| 24/03/2021 | 43 | 20 |   | ensino a distância |
| 05/04/2021 | 44 |    |   |                    |
| 07/04/2021 | 45 | 21 |   | ensino a distância |
| 12/04/2021 | 46 |    |   |                    |
| 14/04/2021 | 47 | 22 |   | ensino a distância |
| 19/04/2021 | 48 |    |   |                    |
| 21/04/2021 | 49 | 23 |   |                    |
| 26/04/2021 | 50 |    |   | Prova              |
| 28/04/2021 | 51 |    | 1 | Supervisão         |
| 03/05/2021 | 52 |    |   |                    |
| 05/05/2021 | 53 | 24 |   |                    |
| 10/05/2021 | 54 |    |   |                    |
| 12/05/2021 | 55 | 25 |   |                    |
| 17/05/2021 | 56 |    |   |                    |
| 19/05/2021 | 57 | 26 |   |                    |
| 24/05/2021 | 58 |    |   |                    |
| 26/05/2021 | 59 | 27 |   |                    |
| 31/05/2021 | 60 |    |   |                    |
| 02/06/2021 | 61 | 28 |   |                    |
| 07/06/2021 | 62 |    |   |                    |
| 09/06/2021 | 63 |    | 2 | Supervisão         |

Tabela 3, Cronograma da Prática de Ensino Supervisionada: Orquestra de Sopros

| Data       | Número da aula | Número da Observação | Número da Planificação | Informações |
|------------|----------------|----------------------|------------------------|-------------|
| 19/05/2021 | 18             | 1                    |                        |             |
| 26/05/2021 | 19             | 2                    |                        |             |
| 02/06/2021 | 20             | 3                    |                        |             |
| 09/06/2021 | 21             | 4                    |                        |             |

## 2.4. Planos de Progressão Individual dos Alunos

Com vista a possibilitar, da minha parte, uma compreensão global das atividades que fui presenciando, o professor cooperante concedeu-me acesso aos planos de progressão individuais semestrais de cada aluno. Estas planificações revelaram-se muito úteis para manter presentes os objetivos a longo prazo para cada um dos alunos e para refletir acerca do aproveitamento conseguido a cada etapa.

### 2.4.1. Aluno A – Curso de Instrumentista de Sopros e Percussão (10º ano)

Tabela 4, Plano de Progressão Individual. Aluno A – Curso de Instrumentista de Sopros e Percussão, 10º ano: Primeiro Semestre

| Aluno A – Curso de Instrumentista de Sopros e Percussão, 10º ano: Primeiro Semestre |     |   |      |      |      |      |      |
|---|-----|---|------|------|------|------|------|
|   | Nº  | Programa  | Set. | Out. | Nov. | Dez. | Jan. |
| Escalas   | 1.1 | Escalas Maiores e menores: articulações diversas; intervalos; arpejo com inversões; arpejo sétima; cromática. | x    | x    | x    | x    | x    |
| Estudos/Excertos  | 2.1 | 35 Études Techniques – R. Decouais  | x    | x    | x    | x    | x    |
|   | 2.2 | 18 Exercices – Berbiguier   |      |      |      | x    | x    |
| Peças   | 3.1 | Concertino – J. B. Singelée   | x    | x    | x    |      |      |
|   | 3.2 | Histoires – J. Ibert  |      | x    | x    | x    | x    |
|   | 3.3 | Aria – J. Ibert   |      |      |      | x    | x    |
| Outros <sup>2</sup>   | 4.1 |   |      |      |      |      |      |

<sup>2</sup> este campo nos planos de progressão individual encontra-se vazio; para se manter uma transcrição *ipsis verbis*, ele foi preservado também na sua inserção neste documento.

Tabela 5, Plano de Progressão Individual. Aluno A – Curso de Instrumentista de Sopros e Percussão, 10º ano: Segundo Semestre

| <b>Aluno A – Curso de Instrumentista de Sopros e Percussão, 10º ano: Segundo Semestre</b> |     |   |      |      |      |      |      |
|---|-----|---|------|------|------|------|------|
|   | Nº  | Programa  | Fev. | Mar. | Abr. | Mai. | Jun. |
| Escalas   | 1.1 | Escalas maiores/menores: articulações diversas; arpejo com inversões; intervalos; arpejos sétima; cromática | x    | x    | x    | x    | x    |
| Estudos/Excertos  | 2.1 | 35 Études Techniques – R. Decouais  | x    | x    |      |      |      |
|   | 2.2 | 18 Études - Berbiguier  |      |      | x    | x    | x    |
|   | 2.3 | Exercices Mecaniques – J.M.Londeix  | x    | x    | x    | x    | x    |
| Peças   | 3.1 | Prélude et Saltarelle – R. Planel   | x    | x    | x    | x    |      |
|   | 3.2 | Improvisation I – R. Noda   | x    | x    | x    |      |      |
|   | 3.3 | Fantaisie Impromptu – A. Jolivet  |      |      | x    | x    | x    |
| Outros <sup>3</sup>   | 4.1 |   |      |      |      |      |      |

---

<sup>3</sup> *idem.*

### 2.4.2. Aluno B – Curso Básico de Instrumento (7º ano)

Tabela 6, Plano de Progressão Individual. Aluno A – Curso Básico de Instrumento, 7º ano: Primeiro Semestre

| Aluno B – Curso Básico de Instrumento, 7º ano: Primeiro Semestre |     |   |      |      |      |      |      |
|--|-----|---|------|------|------|------|------|
|  | Nº  | Programa  | Set. | Out. | Nov. | Dez. | Jan. |
| Escalas  | 1.1 | Escalas Maiores e menores: articulações diversas; intervalos; arpejo com inversões; arpejo sétima; cromática. | x    | x    | x    | x    | x    |
|  | 2.1 | 50 Études Fáciles et Progressives – G. Lacour (vol II)  | x    | x    | x    | x    | x    |
| Estudos  | 2.2 | Exercices Mecaniques – J. M. Londeix (vol I)  |      |      |      | x    | x    |
|  | 3.1 | Divertissement Tzigane – Antonini   | x    | x    | x    |      |      |
| Peças  | 3.2 | Les Moutons – Tartini   |      |      | x    | x    |      |
|  | 3.3 | Celine Mandarin – A. Crepin   |      |      |      | x    | x    |
|  | 3.4 | Gavotte des Damoiselles – E. Bozza  |      |      | x    | x    |      |

Tabela 7, Plano de Progressão Individual. Aluno B – Curso Básico de Instrumento, 7º ano: Segundo Semestre

| Aluno B – Curso Básico de Instrumento, 7º ano: Segundo Semestre |     |   |      |      |      |      |      |
|---|-----|---|------|------|------|------|------|
|   | Nº  | Programa  | Fev. | Mar. | Abr. | Mai. | Jun. |
| Escalas   | 1.1 | Escalas maiores / menores até 3 alterações: articulações; intervalos 3ª; arpejo com inversões; cromática. | x    | x    | x    | x    | x    |
|   | 2.1 | “23 Mini Puzzles” – H. Prati  | x    | x    | x    | x    | x    |
| Estudos   | 2.2 | “Exercices Mecaniques” – J. M. Londeix  |      |      |      |      |      |
|   | 3.1 | “Scènes d’Enfants” – R. Schumann  | x    | x    |      |      |      |
| Peças   | 3.2 | “Petite Valse” – Beethoven  |      |      | x    | x    | x    |
|   | 3.3 | “Chanson du Printemps” – Mendelssohn  | x    | x    | x    |      |      |

## 2.5. Envolvência em Atividades de Enriquecimento Curricular – *Masterclass*

Indo ao encontro daquilo que o PEE prevê enquanto atividades de enriquecimento curricular (p.18 do PEE), durante o período de estágio tive a oportunidade de assistir a uma *masterclass* promovida pela escola onde decorreu o estágio. Esta atividade, decorrida nos dias 3 e 4 de maio de 2021, revelou-se fulcral para observar os alunos que acompanhei durante o período de estágio em situações fora do contexto de sala de aula – algo que, se não fosse pelas restrições impostas pelo plano de contingência, teria, com muita probabilidade, decorrido com mais frequência, sob a forma de audições ou recitais.

Para além de poder observar a resposta dos alunos às intervenções do professor convidado, tive também a oportunidade de tomar contacto com a pequena comunidade escolar dos alunos e professores de saxofone e observar as dinâmicas existentes. Dessas dinâmicas, destacaria a constatação de que os alunos mais antigos, segundo o que pude observar, se evidenciam mais confiantes e confortáveis perante os colegas do que aqueles que estão na escola há pouco tempo e, portanto, ainda não terão tido as oportunidades de tocar diante dos colegas com tanta frequência. Apesar do evidente sentido de respeito que a presença dos professores da escola nesta atividade – na qual desempenharam, sobretudo, o papel de ouvintes e observadores – introduzia no espaço, foi claro que a sua presença era reconfortante para os alunos. Notei que, depois das respetivas aulas com o professor convidado, alguns alunos recorreram aos professores da escola para fazer um balanço das aprendizagens e dos pontos referidos pelo professor convidado.

A *masterclass* ocorreu na Sala de Audições Mário Neves (“um pequeno auditório com 60 lugares”, PEE, 2019, p. 13) contando com a presença simultânea de todos os onze alunos de saxofone, dos dois professores de saxofone (incluindo o cooperante) e do pianista que costuma acompanhar os alunos na preparação de repertório de carácter não solístico em contexto de aula.

Passando a aula de cada um dos alunos pela apresentação do repertório a trabalhar ao docente convidado, esta atividade promoveu de forma evidente a partilha entre os alunos que tiveram, assim, a oportunidade de subir a palco e ter o seu momento de performance perante os colegas. Nos momentos em que não estavam a participar diretamente na *masterclass*, os alunos permaneceram na sala a assistir às aulas dos colegas sendo, assim, promovida uma aprendizagem através da observação e audição dos pares.

Dada a própria configuração da *masterclass* — ocorrida numa sala com fins claros de performance, com o acompanhamento do pianista e a permanência de um público composto por alunos, professores, e por mim própria —, o professor convidado deu maior ênfase a aspetos relacionados com as potencialidades musicais passíveis de serem exploradas no repertório apresentado notando-se, assim, um claro incentivo à criatividade musical dos alunos informada pela leitura dos aspetos formais das obras. Dos alunos foi perceptível uma grande receptividade às ideias colocadas pelo professor.

Foi, portanto, possível reconhecer que a situação de performance e a novidade da linguagem de comunicação (quer pelos conceitos musicais mobilizados, quer pelo próprio idioma falado, dado que o professor convidado comunicou sempre em inglês) criaram estímulos positivos nos alunos, que se revelaram, na sua generalidade, muito focados e empenhados, quer enquanto participantes como ouvintes.

No final do horário estipulado, os professores da escola tomaram a iniciativa de propor ao professor convidado a abertura de uma conversa com os alunos, com espaço para perguntas, acerca do seu percurso musical e das suas perceções sobre o lugar e função de um músico saxofonista na atualidade. O mote desta iniciativa, por si só, revelou uma preocupação salutar por sensibilizar os alunos para uma atitude reflexiva perante o seu percurso individual enquanto sujeitos que se pretendem enquadrar num meio artístico ativo.

Quando, após a exposição do professor convidado sobre o seu próprio trajeto formativo e artístico, se abriu espaço para perguntas, os alunos colocaram imensas questões de onde se pôde depreender que existe uma preocupação real em refletir sobre a prática e o seu respetivo enquadramento no panorama cultural e artístico. A noção de “saídas profissionais” absorveu grande parte do diálogo estabelecido, sendo evidente a inexistência de uma noção de coesão entre a prática que decorre no âmbito das aulas de saxofone e a prática que uma atividade profissional exige. O professor convidado realçou que os lugares de orquestra — que deu conta de ter o privilégio de poder ocupar — não são, para os saxofonistas, uma saída profissional exequível, quer pela sua escassez quer pelo seu carácter pontual, sendo, por esse motivo, essencial apresentar outras ofertas ao mercado cultural, como formações de música de câmara ou programações adequadas aos interesses contemporâneos, como sendo a música eletroacústica ou eletrónica.

### ***2.5.1. Dissociações***

A parte final dedicada ao diálogo entre os alunos e este músico profissional foi, para mim, de elevado interesse porque pude constatar que, da parte dos alunos, existe um interesse muito grande em refletir sobre a prática e as comunidades musicais que compõem o tecido artístico à sua volta. Achei particularmente interessante a rutura evidente entre a parte prática desse dia – dedicada às aulas dos alunos – e o momento reflexivo que partiu da feliz iniciativa dos professores da escola. Enquanto a conversa decorria, dei por mim a pensar que não estava à espera de assistir a um momento assim; talvez por defeito pessoal, talvez por hábito daquilo que são os protocolos típicos deste tipo de comunidades educativas, apercebi-me, através desse momento, de que a integração da reflexão na prática não constitui uma abordagem típica destes contextos – ideia que, creio, poderá ser notada pela forma quase sedenta como os alunos aproveitaram a oportunidade que lhes foi apresentada, tendo colocado perguntas justamente até ao momento em que o professor teve de abandonar a escola.

É evidente que as aulas decorridas nesse dia corresponderam às expectativas: elas engendraram um conjunto de reflexões inerentes aos detalhes da prática, como sendo especificidades técnicas das obras musicais apresentadas, possibilidades interpretativas e formas de melhor as comunicar, *etc.* Nesse sentido, e recorrendo à proposta de enquadramento disciplinar do saxofone que avancei no primeiro capítulo, as aulas da *masterclass* revelaram-se um espaço de reflexão desde dentro da matriz disciplinar. Já a conversa final proporcionou o ingresso daquela comunidade num espaço completamente diverso, onde a reflexão ocorre desde fora dessa matriz com o propósito de encontrar, de alguma forma, pontos conciliatórios entre a matriz disciplinar e um qualquer outro espaço: para alguns, esse espaço tomava o nome de *mercado de trabalho*, para outros, de *meio cultural*.

A rutura, ou dissociação, de que procuro dar conta seria, então, entre aquilo que são os tópicos que estão previstos na discussão e reflexão inerentes ao interior da matriz disciplinar e os espaços que os sujeitos que dão corpo a essa matriz disciplinar querem ocupar. A esses espaços, para aquilo que são os propósitos desta secção, chamaremos de *mundo cultural*, cientes de que sob esse nome cabe um universo múltiplo e heterogéneo,

podendo tomar a forma de qualquer que seja o percurso idealizado pelos estudantes desta fase de ensino.

As perguntas colocadas pelos alunos, na sua maioria, não procuravam encontrar a melhor forma de possibilitar um ponto de contacto entre a matriz disciplinar e o *mundo cultural*; elas eram formuladas na perspetiva de perceber de que forma é que se pode tomar parte no *mundo cultural* apesar da matriz disciplinar: a descrença na adequação desta ao *mundo cultural* era observável, de forma transversal, não só nos alunos que colocavam questões, mas também no professor que lhes procurava dar resposta.

Esta intervenção poderia correr o risco de redundar em mero exercício teórico, sem interesse real para as práticas pedagógicas, não fosse o facto de a reação dos alunos ser o motivo primeiro a que se deveu a necessidade de introduzir esta secção num documento do género deste relatório. Os alunos não tiveram dificuldade alguma em encontrar perguntas pertinentes para colocar a um saxofonista que se propôs a falar abertamente sobre a sua experiência profissional e formativa. Desde a escolha de escola de nível superior para prosseguimento de estudos, até às formas de procurar manter a vitalidade de uma prática profissional ativa enquanto performer, os alunos expuseram questões que, atendendo à sua inserção escolar — ensino profissional —, seria de supor serem alvo de reflexão direta ao longo da sua formação em saxofone.

Atendendo ao PEE desta escola em específico, não é impossível que a sensibilidade revelada pelos alunos para estas questões advenha de alguma vertente da ação escolar; não obstante, o que me parece incontornável sublinhar é o facto de não estar inerente à prática musical desenvolvida no âmbito da formação em saxofone — ou, pelo menos, suficientemente explicitada — qualquer resposta a estas questões relativas ao estatuto da prática inerente à matriz disciplinar dentro do *mundo cultural*.

De que maneira podemos interpretar o ceticismo generalizado que estes alunos mostram para com a possibilidade de uma articulação da matriz disciplinar de que são pupilos e o *mundo cultural*?

## 2.6. “Algo evidente e que está aí”: um breve enquadramento concetual do currículo

Para desenvolver uma reflexão em torno dos processos de dissociação ou de associação entre diferentes níveis de prática e reflexão no ensino do saxofone, será necessário enquadrar primeiramente este ensino na sua dimensão curricular. O currículo, nas palavras de Sacristán (2013), é “algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos” (Sacristán, 2013, p. 16). Esta forma de abordar o currículo parece-me muito adequada para começar a pensá-lo em relação ao ensino do instrumento: embora muitas vezes a reflexão acerca dele neste contexto seja escassa, ou excessivamente implícita. É inquestionável que as dinâmicas curriculares estruturam de forma decisiva todas as dimensões da prática educativa, tendo, assim, implicações bem reais: na medida em esta instância existe enquanto uma construção humana e interativa (Duarte, 2021), não podemos deixar de lembrar que ela está afeta a todos os momentos das práticas educativas.

Para não perder uma orientação alicerçada naquilo que é o ensino do instrumento, o recorte adotado para enquadrar esta densa questão partirá da diferenciação fundamental entre dois níveis: i) aquilo que se aprende e ii) a forma como se aprende.

É evidente que, também no ensino do instrumento, o desenho curricular se materializa sob outros princípios reguladores, como o de ano e grau. Contudo, para propor algum enquadramento à questão levantada na secção anterior, impõe-se a necessidade de considerar poucos pontos para além daquilo que diz respeito ao currículo enquanto “seleção reguladora dos conteúdos que serão ensinados e aprendidos” (i) e ao método (ii): “esquema de atividade regulada reproduzível e transmissível” (Sacristán, 2013, p. 17). Como assinala o mesmo autor, estes princípios reguladores estabelecem-se em função de “tudo o que em tese é ensinável e possível de aprender” (Sacristán, 2013, p. 17). No caso do ensino do instrumento e, concretamente, do saxofone, esta imensidão de possibilidades encontra-se circunscrita pelo carácter prático da disciplina, que dará precedência, desde logo, às inerências técnicas do instrumento em questão.

Para constituir uma percepção mais clara sobre a forma como estas dimensões curriculares podem ser compreendidas dentro do contexto do ensino do saxofone, impõe-se a necessidade de procurar indícios delas em documentos curriculares reais. Para dar resposta a esta necessidade, pareceu-me pertinente que o *corpus* curricular a analisar fosse justamente o da EPME; este documento, contudo, nunca foi formalizado pela instituição.

Atendendo a que se afigura fundamental conseguir articular as dimensões curriculares mobilizadas de forma concetual com as realidades de ensino do saxofone, e atendendo a que Sacristán (2013) formulou o currículo como algo de evidente, optou-se por recorrer à análise de um documento curricular de saxofone de qualquer outra instituição com características semelhantes às da EPME.

Esta análise visa estabelecer um processo indutivo relativamente a este tipo de documentos que nos permita iniciar o processo inverso: o de deduzir, desde outros elementos que sejam significativos de um ponto de vista curricular, uma possível configuração do currículo de saxofone da EPME.

### ***2.6.1. Análise de um documento curricular***

O documento curricular que preencheu os requisitos enunciados para esta análise é o do Orfeão de Leiria (E. J. Rodrigues et al., sem data). A escolha desta instituição não tem outro motivo de ser senão o facto de o documento que nos interessa se encontrar acessível para consulta no *site* da instituição.

Apresentando-se exatamente sob o nome de “currículo”, e enquadrando desde logo a disciplina de saxofone no “Departamento de Sopros e Percussão”, o documento curricular inicia-se com uma caracterização da disciplina, onde se anuncia o carácter “essencialmente prático” desta, que está “estruturada de uma forma progressiva, permitindo um domínio das competências técnicas do instrumento paralelamente ao desenvolvimento musical do aluno” (E. J. Rodrigues et al., sem data, p. 3).

Estas competências são listadas em dez “faculdades específicas inerentes ao desempenho instrumental”: 1) “respiração”, 2) “sonoridade (flexibilidade, igualdade de registos, ressonância/vibração, timbre, colorido”, 3) “fraseado (qualidade, longevidade, homogeneidade)”, 4) “aperfeiçoamento da paleta de dinâmicas”, 5) “articulação (*legatto* e *stacatto*)”, 6) “afinação”, 7) “embocadura”, 8) “destreza motora e postura”, 9) “memorização”, 10) “rigor interpretativo e desenvolvimento da capacidade interpretativo-estilística”. Em adenda a estes critérios, é demonstrado como este conjunto de competências se deve refletir na “capacidade de se apresentar em público como instrumentista e concertista” (E. J. Rodrigues et al., sem data, p. 5), promovendo uma maturação dos alunos que lhes permita o acesso ao ensino superior. Assinala-se ainda que

O plano de estudo de cada aluno deverá ser sempre individualizado, tendo em conta os conhecimentos prévios, as necessidades técnicas individuais e o gosto estético do aluno, promovendo, no entanto, a aquisição de novos gostos e novas competências (E. J. Rodrigues et al., sem data, p. 5).

O currículo aborda ainda as modalidades em que irão ser conduzidos os processos de avaliação (“contínua”, “intercalar” e “global”) antes de delinear os “objetivos, conteúdos programáticos e sistema de avaliação” para cada um dos graus. Os objetivos enumerados materializam metas a alcançar no âmbito das faculdades específicas apontadas na descrição da disciplina (*e.g.*, “dominar a articulação”, Rodrigues et al., sem data, p. 8), tornando-se mais concretos e mais extensos à medida em que o grau aumenta (*e.g.*, “dominar a articulação presente nas obras e estudos abordados”, Rodrigues et al., sem data, p. 10). Nos conteúdos programáticos, constam três categorias: “escalas”, “estudos” e “obras” a que correspondem listas. Sob as listas dos “estudos” e “obras” surge, de forma consistente, as seguintes observações por ordem respetiva: “estes estudos podem ser substituídos por outros de nível igual/superior ou que tenham a mesma finalidade” e “estas peças podem ser substituídas por outras de nível igual ou superior”.

A reincidência do perfil de objetivos enumerados ao longo dos vários graus, associada ao facto de o documento curricular anunciar “faculdades específicas” parece indicar que estes objetivos correspondem à dimensão i), constituindo aquilo que Sacristán (2013) denomina de currículo (“seleção reguladora dos conteúdos que serão ensinados e aprendidos”) e constituem, grosso modo, aquilo que é entendido como importante que os alunos saibam quando saem da escola (Young, 2014). Atendendo ao intuito explícito de potenciar aos alunos a continuação de estudos a nível superior, não será demasiado arriscado supor que este conjunto de “faculdades” corresponde ainda à perceção que os autores do documento curricular têm daquilo que as entidades avaliadoras dos candidatos às escolas superiores eventualmente procuram na admissão às classes de saxofone.

Assim, a dimensão ii), da metodologia, abrangeria as três categorias dos “conteúdos programáticos”: é através das escalas, estudos e peças que se desenvolvem as faculdades previstas, o que justificaria a autonomia que o documento concede aos professores, ao fazer referência à possibilidade de elementos exógenos às respetivas listas virem a ser incluídos.

Os elementos pelos quais são perceptíveis estas duas dimensões curriculares dentro do *corpus* aqui empregue são facilmente transportáveis para a realidade da EPME: mesmo os planos de progressão individual (tabelas 4, 5, 6 e 7) incluídos neste capítulo estão graficamente dispostos de maneira a facilitar a perceção de um “programa” tripartido entre escalas, estudos e peças. Na própria tipologia de aulas dadas pelo professor convidado da *masterclass*, é evidente que a sua ação pedagógica se orientou por princípios qualitativos muito semelhantes àqueles que o documento curricular usado como exemplo identifica. Embora tenha apelado à melhoria de alguns aspetos inerentes às obras concretas que os alunos apresentaram, essa abordagem não deixa de fomentar o cultivo de “faculdades” técnicas e musicais transversais a toda a prática musical a que os alunos se proponham. Assim, os métodos utilizados (ii) permitiram o desenvolvimento de um trabalho ao nível dos conteúdos (i), promovendo nos alunos presentes uma prática mais reflexiva.

É quando os alunos têm a oportunidade de colocar perguntas ao professor convidado relativas a aspetos complexos que dizem respeito à integração no *mundo cultural* que se nota um fosso entre a prática desenvolvida no âmbito da disciplina de saxofone e o desejo de reflexão dos alunos. Da parte destes, aliás, é perceptível uma consciência bastante clara de que a prática que decorreu durante a *masterclass* é desadequada desse *mundo cultural*. As perguntas que colocam partem do princípio de que o tipo de repertório com que se ocupam no momento presente da sua formação (de uma matriz erudita, de estéticas compreendidas entre o século XIX e primeira metade do século XX) não irá ser o tipo de repertório que lhes permitirá uma integração nesse *mundo* — é nesse sentido que colocam uma série de perguntas que têm como propósito explorar possibilidades exógenas à matriz disciplinar para possibilitar essa integração.

Perante o exposto, o ceticismo dos alunos em relação à capacidade da matriz disciplinar que alberga o seu desenvolvimento no saxofone em fomentar e criar condições para a integração no *mundo cultural* poderá estar de algum modo relacionado com o tipo de métodos que esta matriz tende a mobilizar. O facto de as suas questões, direcionadas no sentido de perceber possíveis percursos de integração no *mundo cultural*, passarem por indagar acerca de novas possibilidades estilísticas e musicais, lembra-nos de que, ao longo do processo formativo, as metodologias através das quais os alunos adquirem conhecimento ao nível dos conteúdos constituem objetos culturalmente complexos. Para além de serem complexos, é necessário considerar que estes conteúdos constituem aquilo que é levado a

palco em momentos de *performance* de contexto escolar diante dos seus pares, ou mesmo diante de uma comunidade mais abrangente.

Atendendo à vertente profissionalizante, assim como capacitante, de um ponto de vista de serviço à comunidade, compreendida pelo PEE que orienta as práticas educativas desta instituição, esta legítima preocupação por parte da generalidade dos alunos revela-se crucial para repensar as práticas e os métodos inerentes à matriz disciplinar do saxofone.

## **2.7. Aulas Lecionadas Supervisionadas**

A supervisão constituiu uma etapa fundamental na Prática de Ensino Supervisionada na medida em que ela instaura procedimentos que potenciam uma reflexividade mais abrangente das práticas pedagógicas. Este processo decorreu com naturalidade, tendo-se estabelecido um diálogo mais horizontal do que vertical com o professor supervisor (cujo parecer sobre esta atividade pode ser encontrado no anexo II), tendo sido mais predominante a dimensão de “visão” do processo supervisivo (Alarcão, 2020, p. 37).

Atendendo à capacidade holística que é mobilizada nos processos de ensino (Alarcão, 2020), e considerando que a atividade pedagógica no formato de ensino presencial, no caso do ensino do saxofone, se afigura mais desafiante do ponto de vista das dinâmicas que nela coexistem, os momentos de supervisão foram decididos, em diálogo com os professores supervisor e cooperante, de modo a poderem decorrer em formato presencial.

Assim, para evitar o período de ensino à distância que se impôs no início do ano de 2021, os momentos de supervisão tomaram lugar nos meses de abril e junho, quando já tinha a vantagem de conhecer bastante bem os estudantes.

### ***2.7.1. Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada***

Os diálogos potenciados pelas aulas supervisionadas permitiram-me ganhar alguma perspetiva sobre as formas de articular ideias e de comunicar com os estudantes. Das primeiras aulas supervisionadas, pude perceber, em diálogo com o professor supervisor, que a minha forma de comunicar com os estudantes nem sempre foi tão clara quanto poderia ter sido devido ao facto de eu não ter privilegiado a exemplificação das ideias musicais através do saxofone.

O meu receio de instaurar uma dinâmica imitativa (em que eu toco determinado excerto para demonstrar certos aspetos musicais e o estudante acaba por *imitar*) levou a que não me tenha servido desse tipo de exemplificação com a frequência com que devia, tendo a comunicação transitado para um nível muito “teórico”, em que tentei formular com os estudantes as lógicas musicais que estão por detrás das escolhas tomadas na interpretação do repertório.

Quando, na segunda aula supervisionada, me servi muito mais do saxofone como meio explicativo, foi notória uma melhoria na comunicação que se estabeleceu com os alunos. Não deixei de procurar estimular a capacidade dos alunos de perceber as lógicas musicais implicadas no repertório apresentado, na medida em que a exemplificação serviu de complemento a essa explicação, mais do que de substituto.

O enquadramento diferenciado das aulas também provou ter um grande impacto nos objetivos de aula. Sendo que as primeiras supervisões ocorreram em aulas que se sucederam imediatamente após um momento de avaliação, o contacto que os alunos tinham com o repertório apresentado era muito mais precoce do que aquele que se verificou nas últimas supervisões, que se deram em véspera das provas.

Este enquadramento face às atividades letivas revelou-se fundamental para as planificações das aulas lecionadas (que podem ser consultadas nos anexos V e VII), pois permitiu-me partir do ponto de situação de cada aluno para tomar as decisões relativas ao desenvolvimento das aulas. Na primeira aula supervisionada (28 de abril), senti os estudantes menos tensos do que na segunda aula (9 de junho), dado que na segunda aula a própria postura dos estudantes já foi condicionada pela aproximação do momento de avaliação.

Um dos aspetos a que o professor supervisor deu muita ênfase nas suas observações foi a questão da assertividade. Sabendo o peso que pode ter a palavra de um professor, nas primeiras aulas supervisionadas que lecionei estava muito preocupada em manter uma postura de diálogo com os estudantes. Principalmente por ter em consideração que, na interpretação de obras musicais, a distinção entre boas e más escolhas não é algo de objetivo, sempre tive receio de, sem ter perceção disso, poder vir a tornar-me numa docente que demonstra uma atitude dogmática perante os alunos.

Creio que esse foi o motivo que poderá ter desencadeado alguma sobrecorreção da minha parte. Significa isto que o diálogo que procurei estabelecer com os alunos, como me fez

ver o professor cooperante, acabou sendo contraproducente, pois foi um diálogo que, em muitos casos, sucedeu partindo do princípio de que os estudantes têm sempre algum tipo de opinião formada acerca de tudo o que estão a fazer.

Um exemplo disso é que na primeira aula dada ao aluno A, a 28 de abril, quando trabalhávamos o primeiro andamento do *Scaramouche*, o aluno estava a reduzir o fluxo do ar pelo motivo de o movimento da passagem ser descendente:



Figura 1 - Excerto exemplificativo de um aspeto focado no primeiro andamento de *Scaramouche* (Darius Milhaud)

Eu, naquele momento, considerei que o *diminuendo* que estava a ouvir deveria ser resultante de uma *escolha* interpretativa pessoal; então, procurei dar-lhe outras possibilidades para considerar, como, por exemplo, a hipótese de pensar o movimento musical como estando a encaminhar-se para a colcheia em jeito de anacruse, formando, assim, algo mais semelhante a um *crescendo* do que a um *diminuendo*. Propus ao aluno que experimentasse a alternativa que eu lhe apresentei e, depois, disse-lhe que era uma opção igualmente válida a considerar – e que a escolha era sempre dele.

Durante a conversa com o supervisor apercebi-me de que era bastante evidente que a forma como o aluno estava a tocar estas figuras não se devia a uma *escolha*, mas meramente a uma falha de solidez técnica – pois a manutenção do fluxo de ar tende a ser um desafio, e tende a tornar-se particularmente evidente em movimentos descendentes. Assim, o aluno também não se apercebeu daquele problema técnico, e a única coisa que retirou daquela minha intervenção foi uma alternativa a uma escolha que nunca havia tomado.

Embora o exemplo referido incluía o aluno A, a falta de assertividade revelou-se mais prejudicial ainda no aluno B. Este aluno não só é consideravelmente mais novo do que o aluno A, como também não revela um empenho que seja comparável com o de A.

No caso deste aluno, que estuda no 7º ano, a minha postura menos assertiva não se deveu a qualquer pressuposto ilusório de que o aluno teria alguma opinião sobre a forma de interpretar os estudos e peças que toca. Contudo, a falta de assertividade fez-se sentir na mesma e, como resultado, não consegui que o aluno saísse do estado algo letárgico que por vezes transmite quando entra na aula de saxofone.

Ao longo das observações que fiz das aulas lecionadas pelo professor cooperante, sempre admirei muitíssimo o facto de o professor conseguir mobilizar, nos momentos certos,

as dinâmicas certas a estabelecer com este aluno. Numa questão de poucos minutos, o professor cooperante sempre se revelou capaz de captar alguma atenção da parte do aluno e de fazê-lo transmitir alguma motivação. Isto levou-me a refletir, pessoalmente, que a assertividade, por vezes, não vale só por si – ela pode servir como meio de instituir uma dinâmica mais energética na sala de aula.

No dia 9 de junho, quando se deu a segunda visita do supervisor, tive o cuidado de procurar preparar-me mentalmente para ter uma postura um pouco mais assertiva, sendo que, de forma consciente, estabeleci que as *assertividades* a colocar em prática nas aulas do aluno A e do aluno B são coisas completamente diferentes, como passo a explicar.

Na aula dada ao aluno A, o próprio facto de me servir com mais frequência do saxofone como meio explicativo facilitou, creio, a instauração dessa dinâmica. Tentei tomar decisões baseadas na pergunta “o que é que se revelará mais útil para o aluno?”. Assim, antes de perguntar “o que é que permitirá ao aluno tocar isto melhor?” – que poderia induzir-me a cometer o erro que cometi na primeira aula – procurei considerar aspetos no repertório apresentado que permitissem ao aluno melhorar determinada competência no geral.

Assim, em lugar que trabalhar com o aluno A a condução das frases no segundo andamento do *Scaramouche*, fiz-lhe notar, por exemplo, que o seu uso do *vibrato* não estava a ter todo o potencial expressivo, porque A ainda tem de trabalhar competências relativas ao *vibrato* em si. Desta forma, ao mesmo tempo que trabalhei com o aluno um aspeto musical daquele repertório em específico, possibilitei que ele viesse a cultivar consciência acerca de uma competência que ainda não tinha trabalhado tanto quanto seria de desejar.

Senti que o aluno, que se revelou muitíssimo empenhado ao longo de todo o ano letivo, esteve ainda mais motivado e interessado nesta aula do que tinha estado na primeira. Eu senti-me mais confortável pois senti que a aula decorreu com maior naturalidade.

Na aula dada ao aluno B, senti também melhorias. Não acho que tenha conseguido dar alguma motivação ao aluno, mas senti-me mais confortável com a forma como a aula decorreu, e senti o aluno menos letárgico.

Não pretendo abandonar a procura de uma postura dialógica com os alunos. A supervisão permitiu-me tomar consciência de que esse diálogo tem dinâmicas inerentes, e que essas dinâmicas não podem ser deixadas ao acaso: têm de ser equacionadas de acordo com o aluno e com a circunstância em que ocorre a aula. Creio que ter tido a possibilidade de

ter estas percepções me habilitou com novas ferramentas de autoanálise que me fazem sentir mais preparada para a atividade pedagógica.

## Capítulo III | Projeto de Investigação

Partindo do consenso generalizado em torno da importância que constitui a inserção da investigação nos planos de formação de professores (Estrela, 1990), e atendendo a uma série de questões que surgiram no decurso das diversas atividades englobadas na Prática de Ensino Supervisionada, este capítulo constitui um projeto de investigação no âmbito do ensino do saxofone. Pretende-se, com ela, contribuir para o *caráter científico* das práticas pedagógicas, cujo derradeiro propósito é o da constituição de uma atitude experimental (Estrela, 1990, p. 26).

Assim, é assente na consciência de que uma intervenção fundamentada não pode abdicar do exercício da observação e problematização das realidades (Estrela, 1990), que a investigação que se segue ganha forma, tendo no seu horizonte de expectativas o propósito último de avançar com hipóteses explicativas para um conjunto de fenómenos que têm já vindo a constituir um tema recorrente ao longo deste documento.

Pela sua própria natureza, esta secção assume uma intencionalidade investigativa, e não interventiva: “o professor, para poder *intervir* no real de modo fundamentado, terá de saber *observar* e *problematizar* (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (Estrela, 1990, p. 26).

### 3.1. Introdução

As situações de contexto educativo com que tive a oportunidade de interagir, durante o período de estágio, foram particularmente privilegiadas no que concerne à reflexão sobre determinados aspetos do ensino do saxofone, como a dinâmica existente entre os sujeitos praticantes – docentes e discentes – e as estratégias educativas que estão, em grande parte, implementadas na prática pedagógica. Isto fica a dever-se, como creio que as secções antecedentes (nomeadamente as do capítulo 1) demonstram, às variadas conjunturas dispostas pelo tipo de projeto de escola com que pude contactar. Saliento, em particular, a sua dimensão educativa no âmbito do desenvolvimento musical que dá ênfase a situações de vida real onde os alunos saem da sala de aula e são convidados a explorar formas de entender a prática musical. Esta singularidade permitiu-me pensar a ação relativa ao ensino do instrumento em formas que transcendem o âmbito da sala de aula.

Ciente de que, daquilo que se pode depreender da evolução do saxofone, o desenvolvimento de uma epistemologia em torno deste instrumento foi marcado por diversos eventos historicamente assinaláveis (desde a sua invenção e consequentes tentativas de legitimação até à sua integração nos conservatórios mais culturalmente influentes da Europa), pretende-se, com este trabalho, ganhar uma perspetiva sobre a forma como os agentes educativos se posicionam dentro dessa matriz disciplinar, nomeadamente em relação àquilo que, num ponto anterior deste trabalho (2.5.1.), se evocou sob a designação de *mundo cultural*<sup>4</sup>.

Este tema foi tido como pertinente no decurso daquilo que foram as preocupações observadas nos agentes educativos cujas interações enriqueceram a Prática Educativa Supervisionada e na consequência daquilo que foram numerosas reflexões informais ocorridas ao longo da minha passagem por este tipo de sistema de ensino.

Não obstante este tema ter sido induzido por um conjunto de experiências que são da ordem do particular e subjetivo, ele será desenvolvido numa estrutura convencional de trabalho de investigação, havendo lugar para a apresentação de objetivos, discussão das metodologias empregues e análise dos respetivos resultados.

### **3.2. Posicionamento conceptual**

Enquanto documento culminante da frequência do Mestrado em Ensino de Música, ramo instrumento, este relatório pôde constituir-se sobre um conjunto de saberes que foi assimilado no âmbito das várias unidades curriculares que compõem o ciclo de formação. Foi a partir desse leque de conhecimentos que se deu a opção de adotar para esta pesquisa um recorte curricular. Assim, a aproximação que apresentamos aos aspetos das realidades educativas que nos propomos a problematizar assume-se enquadrada numa perspetiva dos estudos curriculares, tendo-se já proporcionado ao longo deste documento (2.6.) a oportunidade de introduzir um enquadramento nesse sentido.

---

<sup>4</sup> designa o conjunto heterogéneo dos espaços que os sujeitos que dão corpo à matriz disciplinar ocupam ou pretendem vir a ocupar no seu percurso musical pessoal. As suas significações concretas pretendem-se enquadráveis sob várias estruturas sociais e económicas, como noções de mercado de trabalho, oferta cultural, intervenção social, etc.

Para o presente capítulo, recorda-se que o currículo implica a seleção e organização dos conhecimentos julgados pertinentes de ensinar. Por conseguinte, vigora como um sistema de poder, na medida em que os conhecimentos por ele contemplados ou por ele excluídos se legitimam ou perdem legitimidade, respetivamente (Silva, 1999). O processo de seleção inerente ao currículo institui-se sobre um conjunto de experiências efetivas que são da ordem do real, onde diversas instâncias compõem uma experienciação da realidade específica, de onde se estabelece uma seleção de saberes que se instaura como particularmente relevante (Schubert, 2009). Assim, no reverso dos conhecimentos que figuram legitimados pelas estruturas curriculares, tende a estar patente uma visão de um conjunto de instituições que detêm legitimidade dentro da ordem social (Apple, 2004; Giroux, 2020; Torres Santomé, 2008).

Na literatura dedicada à pedagogia do saxofone fomos-nos deparando com várias propostas que, até certa extensão, partilham do mesmo recorte. Chamamos-lhes propostas pois estes trabalhos constituem-se, na sua maioria, como projetos interventivos – desenvolvem-se, naquilo que seriam as dimensões apresentadas por Estrela (1990), mais no sentido da *intervenção* e *avaliação* do que da *observação* e *problematização* dos contextos educativos.

Mais do que partilharem um recorte analítico que privilegia o currículo como potencial de mudança, estes trabalhos contêm uma problemática comum inerente que remete para a reduzida diversidade musical constatada nos documentos curriculares que regem o ensino do saxofone. Sousa (2020) desenvolve a análise de um conjunto de documentos curriculares de instituições de ensino especializado de música em Portugal, de onde conclui que “de uma forma geral, os programas analisados revelam uma supremacia de peças de compositores franceses de meados do século XX; estas peças são comuns em vários dos programas, reduzindo, assim, a diversidade entre si” (Sousa, 2020, p. 62). Este aspeto endorsa o facto de que a matriz disciplinar do saxofone presente nas salas de aula é, na sua generalidade, coincidente com aquela que acabou sendo institucionalizada pelos conservatórios europeus.

A persistência deste tipo de constatação na análise de um leque de trabalhos académicos apresentados ao longo da última década (Angeli, 2013; Cruz, 2017; Eriksson, 2012; R. F. A. Rodrigues, 2018) sugere que, pelo menos para estes autores, começam a evidenciar-se limitações de algum tipo impostas pelo conjunto de opções educativas tomadas – ou ocorridas – ao abrigo desta matriz disciplinar.

O conjunto da literatura até agora convocada, contudo, por muito que possa constituir uma tendência reflexiva em torno de determinada matriz disciplinar, acaba por nunca incidir diretamente sobre essa matriz disciplinar. Sousa (2020), na passagem que assinalámos, efetiva uma leitura dos documentos curriculares que é claramente consensual com as posições aqui avançadas: existe uma matriz disciplinar que se traduz de forma visível numa “supremacia de peças de compositores franceses de meados do século XX” (Sousa, 2020, p. 62). A proposta interventiva que é avançada no mesmo trabalho, contudo, por muito pertinente que se revele, constitui um projeto de *expansão* da matriz curricular que, ainda que proponha um diverso leque de músicas naturalmente exógenas à matriz, não questiona efetiva e diretamente essa matriz.

Já os trabalhos de Angeli (2013), Cruz (2017), Eriksson (2012) e Rodrigues (2018) dão conta da existência de duas matrizes disciplinares distintas, coincidentes com aquilo que Rodrigues (2018) apelida de *ensino erudito* e *ensino jazz*, ou *saxofone clássico* e *saxofone jazz* (Angeli, 2013; Eriksson, 2012). Faz sentido referir estes autores como um conjunto, na medida em que os seus trabalhos partem da premissa comum de que as duas matrizes – *erudita* e *jazz* – existem em separado, competindo à pedagogia (do saxofone) criar experiências educativas que contribuam para formar discentes familiarizados e competentes nas duas ou, como defende Cruz (2017), de antecipar uma fusão entre elas. Ainda neste conjunto de trabalhos podemos constatar que ocorre o reconhecimento da matriz disciplinar, que é nomeada como *saxofone erudito*, ao que se seguem propostas de expansão ou de conciliação dessa matriz. Novamente, não existe uma reflexão *acerca* dessa matriz que contribua para gerar alguma compreensão do que essa matriz comporta para os diferentes agentes educativos.

### 3.3. Metodologia

A pré-existência de perspetivas que decorrem do conhecimento que em primeira mão, como já se constatou, fomos adquirindo na primeira pessoa, foi um dos primeiros fatores a considerar no delineamento de metodologias para recolha e tratamento de dados. Este facto surge não enquanto algo que vem impor uma dificuldade, mas sim como um aspeto que, enquadrado numa metodologia munida das ferramentas para tratar, de forma sistemática, esse tipo de dados, pode somar importantes contributos à investigação.

O conjunto de literatura que vem referido na secção anterior tem como fator comum, entre outros, o facto de se dar conta de uma procura de elaboração de propostas interventivas a nível curricular, tendo por base a consciência de que esse currículo está condicionado a determinada matriz disciplinar. Este tipo de trabalho, cuja importância aqui não se contesta, tende a mobilizar determinados saberes apriorísticos para poder iniciar o seu processo de seleção de corte epistemológico.

Sendo que os objetivos desta investigação se posicionam mais a montante do caudal de conhecimento, corresponder a tais propósitos requereu que, da nossa parte, se desse uma obliteração temporária do conhecimento previamente detido acerca da matriz disciplinar e respetiva integração no *mundo cultural* de modo a evitar uma imposição teórica na análise hermenêutica das dinâmicas dos agentes educativos.

Atendendo a que a teoria fundamentada, enquanto metodologia apropriada para conduzir investigação maioritariamente composta por dados de natureza qualitativa, legitima que a revisão de literatura ocorra *depois* do desenvolvimento da análise dos dados (Glaser & Strauss, 1967), a sua adequação aos objetivos desta investigação rapidamente se tornou evidente. A proposta destes autores, ao constituir-se como uma sistematização do envolvimento simultâneo na recolha e análise de dados, desafia, entre outras, a divisão arbitrariamente estabelecida entre teoria e pesquisa. Especialmente num trabalho do género deste, fundamentalmente assente num paradigma construtivista que promove a compreensão dos fenómenos através de uma série de reconstruções individuais (Guba & Lincoln, 1994), onde se colocam em constante dialética a prática inerente ao trabalho de campo e a atitude teórico-reflexiva, afigurou-se essencial a adoção de uma metodologia capaz de pôr em questão essa barreira acessória entre teoria e pesquisa. Esta dinâmica de trabalho contemplada pela teoria fundamentada conciliou a postura investigativa com a postura reflexiva requerida pela Prática de Ensino Supervisionada permitindo entre elas uma convergência – sem a qual a investigação se afiguraria algo artificial.

Considerando que o paradigma construtivista atua no âmbito de uma ontologia relativista, o seu campo de ação não pretende um alcance universalizante, afirmando-se, assim, como circunscrito às realidades locais e particulares (Guba & Lincoln, 1994). Tendo em conta que o objetivo da teoria fundamentada, por sua vez, também não passa por constituir representatividade populacional (Charmaz, 2006), foi adotado como estratégia de investigação o estudo de caso. Esta escolha dispôs, mais uma vez, uma coerência com a

postura da Prática de Ensino Supervisionada ao permitir uma “análise exaustiva de um contexto social, num período de tempo delimitado e num contexto sociocultural e geográfico também, definido pelo contexto da investigação” (Delgado, 2019, p. 82) – neste caso, a escola onde decorreu o estágio.

Participaram nesta investigação os docentes ( $\alpha$ ,  $\beta$ ,  $\gamma$ ) que operam dentro do ecossistema escolar descrito no primeiro capítulo e seis discentes. A amostragem de discentes procurou infletir eventuais diferenças percetivas decorrentes das dinâmicas educativas específicas de cada um dos docentes – assim, a escolha dos alunos decorreu em função do professor com quem têm maior contacto, tendo sido seleccionados dois alunos por professor (alunos  $\alpha_1$ ,  $\alpha_2$ ,  $\beta_1$ ,  $\beta_2$ ,  $\gamma_1$ ,  $\gamma_2$ ).

Dado que, neste ano letivo, nem todos os docentes lecionaram a alunos abaixo do 9º ano de escolaridade (5º grau), optou-se por assumir que toda a amostragem de discentes se daria a partir desse grau de escolaridade. Assim, este é o perfil que se constituiu dos discentes:

- 9º ano / 5º grau (3),
- 10º ano / 6º grau (1),
- 11º ano / 7º grau (1),
- 12º ano / 8º grau (1).

A recolha de dados decorreu seguindo um método de entrevista semiestruturada, cujas linhas orientadoras se enquadram no âmbito de três dimensões sob as quais se procura um enquadramento curricular: a relação com o currículo, as questões organizacionais e a perceção do potencial educativo dos conteúdos do currículo. Estas dimensões foram tidas em consideração tanto nas entrevistas a alunos como a professores embora o guião (disponibilizado em Anexo IX) tenha sido diferenciado. As entrevistas concedidas por alunos e professores foram gravadas e, posteriormente, vertidas para texto escrito por mim. Os resultados dessa recolha podem ser consultados na íntegra no anexo X.

### 3.4. Objetivos

Esta investigação tem por objetivo elaborar um mapeamento de dinâmicas decorrentes das opções didáticas inerentes à dimensão curricular da matriz disciplinar do saxofone. Assim, dentro da comunidade contemplada por este estudo de caso, pretende-se aceder a perspetivas concretas da parte de professores e estudantes.

Pretende-se adquirir uma compreensão acerca das perspetivas que os professores têm sobre

- i) a posição que ocupam dentro das dinâmicas curriculares;
- ii) a articulação entre as dimensões curriculares inerentes às competências que se pretende cultivar, e os recursos mobilizados para possibilitar o seu desenvolvimento nos estudantes.

Da análise das respostas dos estudantes, procurar-se-á aceder às perspetivas que detêm nos seguintes âmbitos:

- i) a posição que ocupam dentro das dinâmicas curriculares;
- ii) de que forma percecionam e relacionam os saberes implicados na aula de saxofone com aquilo que é o contacto que com o *mundo cultural* que os caracteriza enquanto indivíduos.

Da análise conduzida neste sentido, procurar-se-á, finalmente, formular uma teoria explicativa das dinâmicas curriculares que se podem assinalar no ensino do saxofone.

### 3.5. Análise das respostas

Esta seção encontra-se dividida em três pontos fulcrais: as dinâmicas constitutivas, legitimantes e emancipatórias. A estrutura concetual instituída por estes três pontos surgiu *a posteriori* do processo de análise das entrevistas, que implicou uma familiarização com o discurso de todos aqueles que colaboraram com esta investigação. Da progressiva familiarização que se foi estabelecendo com as respostas dadas por alunos e professores,

resultou uma série de tópicos recorrentes que permitiram uma reflexão mais fundamentada acerca de vários aspetos das realidades educativas em saxofone.

A estruturação que se pode constatar neste capítulo é resultante de todo esse demorado processo, e reflete, predominantemente, elementos discursivos que possam trazer alguma clarividência aos objetivos da investigação.

### ***3.5.1. Dinâmicas Constitutivas e Percepções do Currículo de Natureza Ontológica***

A primeira parte do guião da entrevista aos professores foi desenhada para permitir obter a sua perspetiva relativamente a diversos aspetos dos processos curriculares, nomeadamente no que diz respeito às dinâmicas de poder que lhe estão subjacentes. À medida em que as respostas foram sendo elaboradas, transpareceram no discurso destes agentes várias ideias mais ou menos implícitas acerca daquilo que constitui o currículo que nos pareceram ser elementos fundamentais para constituir uma compreensão mais abrangente das dinâmicas inicialmente em causa.

Neste domínio, a análise que se segue será focada na articulação estabelecida entre os próprios docentes e o currículo, bem como a articulação existente entre as dimensões de conteúdos e de competências contempladas por esse currículo.

#### **Autonomia: vantagens e receios.**

No que respeita às tomadas de decisão implicadas na constituição do currículo, as respostas revelaram uma noção quase transversal de autonomia por parte da figura do professor:

Em Espinho nós temos total liberdade, responsabilidade e confiança da escola em si (da direção) para tomarmos as decisões que nós quisermos (Professor  $\alpha$ ).

(...) nós indicámos à escola quais são os livros que vamos fazer. O resto é tudo planificado pelo professor. Tenho uma autonomia total (Professor  $\beta$ ).

Foi-nos pedido, pelo diretor da escola, uma orientação ao nível das peças, que, depois, temos ao nível das peças, estudos e objetivos. Ou seja, nós temos essa orientação e todos o inícios de semestre tentamos enquadrar isso em cada aluno. E claro que há sempre espaço: os livros de estudos podem ser estes ou alguns – eu não diria de igual dificuldade – mas que trabalhem as mesmas competências que nós achamos que precisam de ser trabalhadas. Eu sinto que temos

sempre muita liberdade para usar da nossa experiência, e essa orientação nós encaramos como muito flexível, eu acho (Professor  $\gamma$ ).

Atendendo a que o documento mais próximo de um currículo prescrito a que se teve acesso durante a Prática de Ensino Supervisionada foram os “Planos de Progressão Individual de Aluno” (disponibilizados em 2.4.), não é impossível que exista algum tipo de relação entre a “orientação” que o Professor  $\gamma$  indica ser fornecida à Escola pelos professores e estas planificações.

No último excerto transcrito é estabelecida uma relação entre a possibilidade de exercer alguma autonomia curricular ao nível da gestão dos conteúdos e uma abordagem que se procura enquadrar às particularidades dos alunos, como é defendido por Sacristán (2013). Este é um aspeto transversalmente apontado como uma vantagem inerente ao tipo de dinâmica descrita entre o currículo e os professores, cujas respostas acabam por sublinhar a capacidade de, dentro desta instituição, se prestar uma atenção individualizada aos estudantes. Este tipo de atenção individualizada é referido pelos alunos  $\alpha_2$  e  $\gamma_1$  como fator distintivo do ensino nesta instituição.

Não obstante o sucesso que, admitindo uma causalidade entre esta e a satisfação dos alunos, a autonomia de que os professores dão conta, também foram apontados alguns aspetos menos positivos que podem tomar lugar neste tipo de autonomia:

há muita gente que [...] se agarra aos conteúdos que existem nos Conservatórios Nacionais como linha de orientação. O problema é que esses conteúdos estão seriamente desatualizados e também não servem para nada. Acaba por ser o bom gosto, digamos, ou a intuição do professor, com a experiência, a gerir isso (Professor  $\alpha$ ).

No excerto transcrito encontramos simultaneamente as condições que este docente indica como necessárias para que um professor consiga tirar proveito de uma situação de usufruto de autonomia (*bom gosto e experiência*) e o tipo de situações que a inexistência dessas competências pode desencadear (os docentes recorrerem a documentos curriculares eventualmente desatualizados). Mais adiante no seu discurso, percebemos que as condições necessárias para saber gerir os conteúdos a lecionar (*bom gosto e experiência*) são competências inerentes ao cultivo de uma carreira artística em paralelo à carreira de docente:

Eu sei que a responsabilidade está nos docentes, mas os docentes, por norma, são as pessoas que estão [musicalmente] ativas, por isso eles traduzem — e toda a visão que eles têm é no

crescimento para algo prático, e não no crescimento teórico. E quando é só teórico, aí sim, as pessoas prendem-se àquilo que vem nos conteúdos e por aí fora (Professor  $\alpha$ ).

Esta passagem da entrevista ao Professor  $\alpha$  é extremamente reveladora de uma certa idealização do currículo como algo de exógeno à prática, que procura regulamentá-la e despi-la das suas potencialidades expansivas, do “crescimento para algo prático”. Atendendo a que estas respostas surgem no seguimento de perguntas que nomeiam diretamente o currículo, esta reação pode estar associada com a experiência derivada de outras instituições, de funcionamento mais vertical, onde, de facto, o peso dos documentos curriculares se poderá ter revelado impeditivo de uma expansão do potencial educativo. Seguindo este raciocínio, cita-se um excerto da entrevista ao professor  $\gamma$ , que descreve, de modo conciso, esse tipo de dinâmica:

na outra escola onde eu dou aulas, a gente restringe-se por imposição da direção. Por exemplo, o programa que está em vigor ainda é o do conservatório de 1970, para aí. Claro que, hoje em dia, nós temos também essa autonomia, mas sinto que é um bocadinho mais rígido, mesmo nesse sentido. Mesmo nas provas, por exemplo, as provas têm de ter isto, e não sei quê, e uma peça, e uma sonata de três andamentos, *etc.* E eu sinto que, em Espinho, há maior flexibilidade para – porque só o facto de termos sido nós a propor esse programa, esse currículo, esse conjunto de material de bibliografia, entre aspas, ou de estratégias (às vezes são exercícios por nós inventados, portanto aí não está numa bibliografia, somos nós a inventar), portanto, ali, sinto que temos mais autonomia (Professor  $\gamma$ ).

Aquilo que  $\alpha$  sugere é que, mesmo sem este tipo de imposição vertical, mesmo havendo a *maior flexibilidade* (Professor  $\gamma$ ) da parte da escola, os docentes podem tender a simular esse tipo de dinâmica curricular procurando reduzir a sua autonomia usando modelos curriculares desatualizados.

### **A autonomia nos conteúdos e nos métodos.**

Chegando a este ponto, impõe-se questionar de que forma estes docentes exercem a sua autonomia: não havendo uma imposição curricular por parte da escola e estando genericamente conscientes de que há uma desadequação em adotar currículos antigos, de que forma estes professores tomam decisões ao nível curricular?

A maneira como os professores percecionam as dimensões de *competências* e de *metodologias* do currículo é o primeiro aspeto que temos de tentar perceber através do seu

discurso. Numa das citações do professor  $\gamma$  já apresentadas, essa distinção consta de forma bastante evidente: “os livros de estudos podem ser estes ou alguns [...] que trabalhem as mesmas competências que nós achamos que precisam de ser trabalhadas” (Professor  $\gamma$ ). Nas entrevistas aos restantes docentes, a percepção dessas duas dimensões também ficou relativamente visível:

a malta não sabe olhar para o estudo e saber o que é que se procura resolver ou trabalhar nesse estudo. E o Guy Lacour [*50 Études Faciles et Progressives*], como bom exemplo: devia vir com o livro um compêndio exatamente a explicar [...]: este estudo pretende trabalhar **oitavas**, ou a **mudança de registo**; este é para a **articulação em piano**, [...] como há outros livros. Mas, pedagogicamente, isso é um bom exemplo em que **quem é bom professor**, por intuição, se calhar, **vai ao encontro disso e usa as ferramentas que precisa para aquilo que ele quer mudar no aluno**, ou ensinar ao aluno. E isso é tão simples quanto escrever dez competências, se calhar até por ordem de importância: qual é a base, o que é que temos de ter? O **ar**, a **respiração**, etc. [...]. Eu preciso que ele aprenda a **frasear** e a **tocar de cor**, se calhar vou tocar a *Aria* de Bozza. E encontras, pronto, uma peça que consiga trabalhar para desenvolver a competência que o aluno precisa (Professor  $\alpha$ ).

O Guy Lacour parece-me aquele [livro] que, embora tenha alguns estudos mais complicados na fase inicial, vou saltando: ele [aluno hipotético] estava no quinto estudo, “para a próxima aula fazes o estudo nove. Estamos a falar de *staccato*, vamos continuar no *staccato*[...]” (Professor  $\beta$ ).

Destes excertos, retirados de momentos onde os entrevistados revelam perspetivas densas da forma como abordam os métodos à sua disposição para melhor conseguirem trabalhar determinadas competências com os alunos, podemos identificar que os docentes não só entendem que há uma dialética que se estabelece entre duas dimensões distintas, como também definem a gestão que fazem desta dialética dando precedência às competências (“oitavas”, “mudança de registo”, “articulação em piano”, “ar”, “respiração”, “frasear”, “tocar de cor”, “*staccato*”) sobre as opções metodológicas (estudos, peças).

### **Dinâmicas entre competências e métodos, ou a questão do ovo e da galinha.**

O que se acaba de constatar é algo tão axiomático como o facto de que a forma como se aprende está ao serviço daquilo que se aprende. O que há de interessante nestes excertos em particular, e na constatação pouco inovadora que deles acaba de se desencadear, é que existe um consenso em relação àquilo que se considera como conteúdo e método. Momentos

sequentes na entrevista de  $\alpha$  são ilustrativos de como o *método* em saxofone pode, em determinados contextos educativos, tomar o lugar do *conteúdo*, não só desviando a precedência dos conteúdos para os métodos, mas mesmo obliterando da consideração dos agentes educativos esses conteúdos.

eu conheço outras pessoas [...] que nunca dão a escala, nem nunca deram escalas [...], estudos não é preciso assim grande coisa, é um, se calhar, por ano. [...]. E depois todo o trabalho feito é com a finalidade de tocar a peça, porque **a peça é o que aparece em público e é o que é trabalhado em concursos e na prova de acesso** [ao ensino superior]. E isto é curioso porque realmente tu acabas por tocar a peça muito bem, porque **todos os ângulos — a competência motora, técnica, afinação, musical, etc. — são trabalhados à volta daquela peça**, daquele osso (Professor  $\alpha$ ).

Por *obliteração da consideração dos conteúdos*, não se pretende propor que os conteúdos desapareçam devido a este tipo de gestão. Tal como o excerto apresentado torna evidente, os conteúdos em questão numa aula de saxofone não são *excluíveis* dos métodos. Independentemente de estarmos a referir escalas, estudos ou peças quando mobilizamos o conceito de *métodos, os conteúdos*, na aceção que identificámos no discurso dos professores (ar, respiração, som, etc.), são sempre elementos inerentes. O que acontece quando os métodos tomam precedência sobre os conteúdos é que “todos os ângulos [...] são trabalhados à volta daquela peça”, logo, os conteúdos que estão inerentes a determinado método correspondem apenas a uma determinada seleção de conteúdos. Se método  $\chi$  se enquadra em determinado registo estilístico, quando um conteúdo como, por exemplo, o *staccato*, é trabalhado através de  $\chi$  e com o propósito de capacitar o aluno de tocar  $\chi$ , o *staccato* partilhará desse enquadramento estilístico de  $\chi$ . Tomando o *staccato* (conteúdo) precedência, a escolha de  $\chi$  enquanto método de trabalho decorrerá de um processo de seleção, durante o qual se dá conta, pelo menos, da existência de outros métodos possíveis.

Desta maneira, ainda que a forma como se aprende seja determinada em função daquilo que se aprende, não podemos ignorar que a forma como se aprende condiciona aquilo que se aprende, como nos conta Freire (2003). Assim, estabelece-se uma dialética entre estas duas dimensões, nunca existindo uma sem a outra: não é possível ensinar conteúdos sem métodos, nem podem existir métodos sem conteúdos. A seguinte passagem da entrevista a  $\alpha$  deixa entrever isso, ao propor que o processo para constituir um currículo tem

de passar por dar precedência *àquilo que se quer ensinar*, para, depois, procurar encontrar os métodos que apresentem as melhores propostas de *como ensinar*:

eu acho que [...] **devia ser feita essa tabela de repertório, mas não de repertório, que é de competências a adquirir e, só depois disso, é que vamos encontrar o repertório** ou os estudos ou exercícios ou o que for preciso para realmente dar um salto – porque nós evoluímos com competências, não com obras (Professor  $\alpha$ ).

Tendo em conta que a primeira resposta dada pelo Professor  $\alpha$  na entrevista revelou uma concetualização do currículo coincidente com a ideia de uma “tabela de repertório”, este momento no seu pensamento parece marcar a importância de a lógica docente nesta área se ancorar numa escolha muito clara em termos de precedências. Trata-se quase de optar entre a precedência do ovo ou da galinha. Um professor que configure a sua ação educativa em função da precedência dos conteúdos sobre os métodos contribuirá para a criação de espaços de intervenção perante os estudantes necessariamente diferentes daqueles que se engendrariam se a precedência recaísse sobre os métodos em lugar dos conteúdos.

Mesmo não sendo razoável colocar a hipótese da existência de um sem o outro, o processo de discutir – e, eventualmente, de apontar, dentre as duas, a hipótese segundo a qual se estrutura a ação pedagógica – se primeiro surgiu o ovo ou a galinha, o conteúdo ou o método, a *articulação* ou a *peça*, tem repercussões ao nível das dinâmicas educativas que seria irrazoável desconsiderar. Uma postura educativa que considere que a evolução se dá “com competências, não com obras” (Professor  $\alpha$ ) poderá conceber um conjunto de opções didáticas de maior diversidade. Sendo certo que o conhecimento se dá por seleção – e que os processos de ensino têm materializada essa mesma condição seletiva no facto da existência do currículo – e que apenas um conjunto muito limitado de conteúdos e de opções pedagógicas podem efetivamente figurar na sala de aula, considerar em primeiro lugar as competências que se pretende que os alunos cultivem permite aos agentes educativos ter percepção das omissões inerentes às escolhas tomadas.

Reconhecer a *omissão* é reconhecer a *existência*. Quanto mais este tipo de consciência vigorar nos contextos educativos, mais personalizados os processos educativos se podem tornar, pois cria-se a possibilidade de identificação dos estudantes com uma maior variedade de possíveis recursos, métodos e estratégias.

### **A ilusão das competências universalizantes.**

Sendo que a única informação dada pelos professores à escola relativamente a opções curriculares inclui apenas, tanto quanto vimos (num excerto do Professor  $\gamma$ ), um conjunto de recursos, tudo indica que os conteúdos que ditam e antecedem esses métodos são escolhidos de forma autónoma pelos professores. Será, então, possível verificar diferenças substanciais entre a abordagem destes professores? Num excerto do discurso do Professor  $\gamma$  é possível identificar a perspectiva de que os conteúdos não são objeto de diversidade significativa, a ponto de os considerar transversais, na sua generalidade, entre diferentes instituições:

**- (...) os processos de ensino e os conteúdos são semelhantes de escola para escola? Acabam por ser diferentes [em Espinho] porque há uma escolha [por parte dos professores]?**

Acabam por ser diferentes. O que eu acho é que as competências que o aluno tem de adquirir são semelhantes de escola para escola. Os conteúdos e as estratégias a adotar para que o aluno chegue lá é que eu sinto que — por exemplo, neste caso das duas escolas onde dou aulas — são diferentes (Professor  $\gamma$ ).

Esta perspectiva seria coincidente com uma dinâmica de constituição curricular onde a referida precedência das competências sobre as estratégias seria o modelo em vigor. O raciocínio estabelecido no excerto transcrito parece indicar que a divergência nas estratégias empregues resulta das diferenças nas respostas dadas pelos professores às necessidades dos alunos. Contudo, mais coincidente com o que podemos constatar nestas realidades educativas seria que as opções didáticas tomadas nas diferentes instituições, embora distintas umas das outras, não fossem suficientemente divergentes para permitir um alargamento dos conteúdos.

O âmbito de heterogeneidade nos recursos empregues, que “acabam por ser diferentes”, poderá, assim, não ser suficientemente vasto para que se verifique uma diversidade de conteúdos, acabando estes por se afigurar como “semelhantes”. Ao se realizar uma seleção algo divergente de recursos dentre um conjunto onde se revela “uma supremacia de peças de compositores franceses de meados do século XX” (Sousa, 2020, p. 62), estar-se-ia a selecionar, por inerência, um conjunto de conteúdos perfeitamente homogêneos.

Será interessante ponderar a possibilidade de existir uma prevalência de conteúdos que decorrem de opções didáticas algo homogeneizadas em confronto com a seguinte passagem do discurso do professor  $\alpha$ :

(...) este aluno queria ir para jazz – e desde cedo eu comuniquei isto à escola – e trabalhámos nesse sentido, em que as obras que eu escolhia, que era o *Escapades*, era o Phil Woods, eram essas peças nessa onda, e ele adorava aquilo e era altamente e eu tentava dar-lhe algumas competências não havendo estilo, clássico ou jazz. Que é numa de: o ritmo não está fixe, dinâmica, emissão, controlo, até a articulação – que, se calhar, não vai dar jeito mais tarde tanto como o clássico – aquilo que é articular, mas vai-te dar jeito no som, e eu faço estas pontes todas. Tipo passar de um estilo para outro usando o instrumento, e eu dou aulas a pessoas de jazz, muitos deles, e continuamente. Aí é curioso entender o que é que o instrumento pode fazer mediante o que se chama um estilo ou diferenças de estilo. Porque se souberes usar o teu instrumento, o estilo existe, mas desaparece esse espaço, divisão (Professor  $\alpha$ ).

O que se dá conta nesta passagem é que, perante a vontade de um aluno de se especializar em jazz, o docente procurou adaptar o repertório de modo a possibilitar ao aluno trabalhar com recursos mais próximos da sua área de interesse. Contudo, do conjunto de saberes que esses recursos potenciam, o professor dá conta que cingiu a sua abordagem àqueles que são convergentes com as competências que estão inerentes ao núcleo de opções didáticas mais comumente presentes na disciplina. Estas competências são representadas de um modo universalizante, supostamente desprovidas de ligação com qualquer estilo – ou qualquer conjunto de recursos – específico. Contudo, tal como o próprio professor ilustra (“eu faço essas pontes todas”, Professor  $\alpha$ ), esse universal limita-se a um espaço muito escasso de competências primárias que tendem a aproximar-se de uma margem estilisticamente marcada: “clássico” ou “jazz” (“o ritmo não está fixe, dinâmica, emissão, controlo, até a articulação – que, se calhar, não vai dar jeito mais tarde tanto como o clássico – aquilo que é articular, mas vai-te dar jeito no som”, Professor  $\alpha$ ).

Esta noção, de um conjunto universal de competências, surge ainda no discurso de outro professor:

Para mim, o importante é que eles aprendam *saxofone*. Mesmo. E só não tocam *funk* no quarto, quinto grau, porque, para a coisa soar bem, o *funk* tinha de ter uma bateria (e isso acontece, pode haver esse trabalho multidisciplinar, mas é muito difícil). [...] Mas, para mim, o principal é que eles toquem bem o saxofone (Professor  $\beta$ ).

Neste excerto está patente que o saxofone, enquanto instrumento musical, pode ser encarado exatamente nessa vertente de *instrumento*, aberto a múltiplos fins musicais. O que aqui se problematiza é que os *fins musicais* também implicam conteúdos que são

inextricáveis dessa componente instrumental, e que, por isso, impõem abordagens que instituem recortes específicos sobre esse potencial instrumental. Um exemplo disso pode ser encontrado num excerto onde um professor apresenta a “intuição” como uma competência basilar:

temos um caso agora, de um aluno (...) que nunca foi à *big band*, e infelizmente isto fechou com o covid-19, fechou a escola e tudo isso. Mas ele estava na calha para ir [...] porque ele gosta de ouvir, mas não consegue traduzir esse tipo de sentir para aquilo que faz (...). E o que é que acontece? Há uma coisa muito curiosa: que tu podes estruturar seiscentas teses de doutoramento sobre como é que se ensina (...) mas a verdade é que não há nada que substitua uma disciplina que não se ensina na escola, que é a intuição. E isso é o mais difícil. Porquê? Porque realmente eu tinha colegas que diziam: ou se nasce músico e vai ser músico, ou então dificilmente vais ganhar essa competência. Eu, até um certo ponto, apesar de ser cruel, entendo isso perfeitamente. Se não tens um sentido, um foco musical por instinto, não sei, uma personalidade adaptada a isso, podes ganhá-la, mas será bastante... isto é muito subjetivo, mas é complicado adquiri-lo. [...] tu não podes explicar uma cor a um cego em absoluto, até ele ver a cor (Professor  $\alpha$ ).

Há dois aspetos fundamentais que se podem depreender deste excerto. O primeiro, é que a “intuição”, na visão deste docente, não está diretamente enquadrada nesse ideal universalizado de competências inerentes ao saxofone enquanto objeto: ela é associada à “personalidade” do sujeito de um modo essencialista (*não ter intuição* é equiparado a uma espécie de cegueira). O segundo aspeto, que parece decorrer desse essencialismo, é a alegada impossibilidade de cultivar essa competência.

Com estes dois aspetos em consideração, torna-se particularmente interessante o modo como o raciocínio iniciado neste momento do discurso acaba por culminar mais adiante:

(...) a *big band* em si dá basicamente esse lado da intuição, que é uma coisa que nós, por mais que programemos, não podemos dar aos alunos. (Professor  $\alpha$ )

Este ponto do discurso, para além de reforçar que a “intuição” não é algo inerente aos aspetos instrumentais da prática do saxofone (pois decorre de um contexto educativo que, presumivelmente, não contempla esse tipo de abordagem) demonstra que essa é uma competência passível de ser trabalhada com as opções didáticas adequadas – não se trata de alguns discentes serem metaforicamente invisuais, trata-se de ser necessário efetivamente mostrar aos alunos, com os recursos adequados, aquilo que se pretende dar a ver.

A admissão, por parte dos docentes, da existência de competências necessárias e valorizadas pela disciplina de saxofone que só podem ser cultivadas na margem desta poderá remeter justamente para a hipótese que o início desta secção coloca: as opções didáticas amplamente promovidas no ensino deste instrumento, por estarem na inerência de um conjunto de recursos muito circunscrito, poderão revelar-se limitadas e limitadoras.

### ***3.5.2. Dinâmicas Legitimantes – Constituição Implícita de Perímetros Limítrofes***

Nesta secção da análise serão contempladas várias tendências que se foram anotando ao longo do contacto com a comunidade envolvida na disciplina de saxofone. Estas tendências são enquadradas como partes integrantes de um conjunto de dinâmicas que existem por inerência às dinâmicas constitutivas das dimensões da prática educativa que foram exploradas na secção anterior. A inerência de que se dá conta marca uma necessidade implícita – embora, por vezes, também explícita (como se verá na secção acerca do “policimento dos gostos”) – de as dinâmicas constitutivas engendrarem dinâmicas de vários tipos – e passíveis de envolver várias instâncias externas (como os gostos dos discentes) – para assegurar a manutenção de um espaço institucional.

É pela distinção que estas dinâmicas sublinham entre a matriz disciplinar em questão e outras circundantes, que estas dinâmicas se especificam como constituintes de perímetros limítrofes.

#### **O “policimento dos gostos” e a individualidade.**

Atendendo a que já várias instâncias colocaram alguma ênfase sobre a importância de reconhecer e agir de acordo com a individualidade dos estudantes, nas entrevistas realizadas procurou-se obter alguma perspectiva sobre essa individualidade. A forma através da qual se optou por conduzir as entrevistas nessa dimensão passou por tentar compreender de que forma os estudantes se relacionam e interagem com o meio musical, nomeadamente procurando ganhar uma perspectiva acerca das suas preferências e hábitos musicais.

Aos professores foi perguntado se os estudantes são envolvidos no processo de escolha dos recursos a utilizar em aula, tendo-se constatado que existe uma margem de escolha que lhes é dada na seleção de repertório. Todos os professores afirmaram que

indicam várias peças aos alunos dentre as quais estes podem, até certo ponto, optar. Este não deixa de ser, contudo, um espaço de negociação entre aquilo que são as preferências dos alunos e aquilo que os docentes acreditam ser melhor para o desenvolvimento deles:

(...) o repertório é fundamental para a motivação do aluno em si — ou, muitas vezes, depende da forma como o vendas. Não como se ele fosse super adulto mas ludibriá-lo um bocado — tem de ser — de que aquela obra é perfeita para ele, sabendo porque é que vais dar aquela obra para ele (Professor  $\alpha$ ).

Esta negociação, contudo, não deve ser interpretada como um processo muito dinâmico entre professor e aluno na medida em que, do que se constata, os discentes não tomam um partido muito ativo nela:

É raro o aluno que aparece com uma obra. [...] Nem na Escola Superior as pessoas aparecem com obras (Professor  $\alpha$ ).

Mais do que um momento de aproximação e cultivo dos contornos pessoais do gosto musical dos alunos, este processo de deliberação — ao implicar que os estudantes procurem ouvir as obras dentre as quais se espera que escolham — parece poder ser aproveitado, pelo menos segundo a ótica de um dos docentes, para aquilo que designou de “policar o ouvir música”:

(...) houve um ano que eu pedi aos alunos [...] que tinham de me comentar um vídeo que eles quisessem: diziam quem era o saxofonista e por aí fora, todas as semanas, e eles próprios davam três opções para a próxima semana, e sempre assim. Isso é policar um bocado o ouvir música deles individualmente. [...]

**— E o seu exercício de sugerir audições aos alunos para eles escreverem críticas, etc., incluía também vários estilos? O que é que continha?**

Neste caso, nesse nível, era só para eles terem referências de pessoas profissionais. Com qualquer obra. O Jacques Ibert [*Concertino da Câmara*, 1935], por exemplo.

**— Ok, mas podia ser jazz, podia ser salsa?**

Não, eu era clássico. Só clássico, por norma (Professor  $\alpha$ ).

Esta necessidade, por parte dos docentes, de cultivar hábitos de audição de estilos e repertórios específicos nos discentes é facilmente compreensível à luz daquilo que foram as respostas dos alunos relativamente às suas preferências e experiências musicais. Se é verdade que não existe, da parte da maior parte dos entrevistados, um distanciamento em relação ao estilo específico que predomina no contexto das aulas de saxofone, também é

verdade que esse estilo não ocupa um lugar particularmente privilegiado, e que as suas preferências musicais se revelam bastante heterogêneas:

– **Que tipo de música gostas de ouvir?**

Às vezes vou a concertos da casa da música, da orquestra barroca, da orquestra sinfónica, de *ensembles*, mas em casa ouço de tudo um pouco, de *jazz* a *blues* a fado; de tudo um pouco.

– **De que forma esse gosto se relaciona com o que aprendes aqui?**

Boa pergunta. Relacionam, por exemplo: como gosto de *jazz*, estou no seminário de *jazz*— tenho curiosidade em *jazz* e estou a querer aprender um bocado mais. [...] O professor dá-nos a conhecer muitos nomes para nós ouvirmos diferentes tipos de música: música contemporânea, música que estamos a tocar, várias versões e peças (Aluno  $\alpha 1$ ).

A relação que o aluno  $\alpha 1$  aponta entre os seus gostos musicais e a atividade que tem oportunidade de desenvolver na escola não tem como ponto de contacto a aula de saxofone, mas sim o “seminário de jazz”. Este seminário e outras atividades exteriores à aula de saxofone são referidas ainda por outros alunos:

– **Fora da escola, que tipo de música gostas de ouvir? Que tipo de concertos mais gostas de frequentar?**

Habitualmente os concertos que eu gosto de frequentar acaba por ser também de música relacionada ao que eu toco, que é sempre o clássico, o jazz e pouco mais.

– **E tocas jazz na escola?**

Sim, na orquestra. Porque agora também temos seminário de jazz, e por isso a nossa componente estendeu um bocado. Agora, como também temos direito ao seminário, temos direito a *combo*, temos umas duas atividades por semana, portanto estamos em contacto com a outra variante.

– **Toda a gente tem esse contacto?**

Nem toda a gente, é opcional. Mas, por exemplo, para frequentar a orquestra [*big band*] temos de frequentar também o seminário.

– **Que tipo de trabalho é desenvolvido nesse seminário?**

Será uma abordagem mais académica porque, como é normal, estamos numa escola focada no repertório clássico, e ninguém tem o contacto tão direto como jazz. Por isso, pronto, começamos por dar as bases, depois vamos tocando um bocado, e conhecer o repertório e ouvir música (Aluno  $\alpha 2$ ).

– **Que tipo de música gostas de ouvir?**

Então, eu estou num curso de clássico, mas eu de comboio, quando venho, ponho-me a ouvir jazz algumas vezes, não que não ouça clássico também, mas ouço jazz com alguma frequência.

Fascina-me. [...] Mas eu não tenho capacidade para estar no jazz, já tentei, estou na orquestra de jazz neste momento, mas não tenho capacidade técnica para evoluir nesse sentido.

— **Queres desenvolver um bocadinho? Porque é que achas que não tens capacidade?**

Eu não tenho assim grande velocidade de raciocínio, ou seja: eu estou a tocar, eu estou focado no que está escrito, estou focado no ambiente em que está. Eu, se me puser a tocar *jazz* por alguma razão, por exemplo a improvisar, dois segundos depois de a harmonia mudar estou a pensar em que harmonia estou. Então é muito complicado para mim adaptar-me ao *jazz*. É mais pela questão do raciocínio da improvisação e na questão do raciocínio das escalas com os modos, é mais a questão desse raciocínio do que propriamente outra coisa (Aluno  $\gamma 1$ ).

O estudante  $\alpha 2$  dá conta de que estuda numa “escola focada no repertório clássico”, e os hábitos musicais de que fala na entrevista revelam que o aluno procura cultivar alguma continuidade entre as práticas inerentes ao contexto escolar (incluindo a aula de saxofone) e os seus padrões de consumo musical. O discurso deste estudante revela uma alta motivação e um comprometimento consciente com as opções didáticas do professor de saxofone:

— **Consegues descrever uma aula de saxofone?**

Uma aula de saxofone, como a maior parte dos instrumentos, acaba por ser mais um pedaço da rotina daquilo que é aprender um instrumento e daquilo que é aprender música no geral porque nós não temos aulas como *aulas*. A nossa relação com os professores é como uma mentoria, os professores durante um espaço de tempo estão-nos a ensinar e a guiar pela parte artística e a aula acaba por ser mais uma parte onde eles acabam por ter contacto connosco. Mas em nenhum momento durante a semana nós perdemos contacto com o professor (Aluno  $\alpha 2$ ).

Esta intimidade com que o aluno caracteriza as aulas de saxofone poderá eventualmente ter contribuído para a procura de continuidade entre o consumo e a prática musical em contexto escolar que assinalámos.

Já o aluno  $\gamma 1$  assinala que tem consciência da existência de um desfasamento entre as suas preferências musicais e aquilo que constitui a sua prática, embora pareça pacificado com essa situação. O diagnóstico que este aluno faz da sua própria alegada inaptidão para se desenvolver no estilo musical pelo qual tem preferência é muito interessante na medida em que nos dá conta de que “já tentou”, mas identifica não ter a “capacidade técnica para evoluir nesse sentido” (aluno  $\gamma 1$ ). Esta passagem do discurso vai ao encontro da ideia, encontrada no discurso dos professores, de que aquilo que a disciplina de saxofone atualmente oferece é um conjunto de competências universalizadas, que dariam garantias de possibilitar aos alunos utilizar o saxofone como instrumento para concretização dos mais diversos fins musicais.

Logo, quando o aluno  $\gamma 1$  se depara com uma inaptidão específica, assume que esta decorre das suas próprias limitações (“é mais a questão desse raciocínio do que propriamente outra coisa”, aluno  $\gamma 1$ ) do que do facto de não ter trabalhado competências específicas.

### **A “área do saxofone”.**

No processo de procurar compreender as formas de interação dos alunos de saxofone com o tecido cultural e musical, foi possível constatar a mobilização, da parte dos discentes, de uma categoria concetual que dá conta da existência um *corpus* musical associado ao instrumento que se afigura como apartado de tudo o resto:

– **Que tipo de música gostas de ouvir?**

Maioritariamente é *pop*. Mas, em casa, também gosto de ouvir músicas clássicas, orquestras, *jazz*...

– **De que forma esse gosto se relaciona com o que aprendes aqui?**

Não sei, eu acho que, se calhar, não se relaciona muito, porque eu ouço maioritariamente *pop*. Dá, mas não é tanto a área do saxofone.

– **O que é que tu achas que é a “área do saxofone”?**

É o *jazz* e o clássico (Aluno  $\beta 1$ ).

Por “área do saxofone”, o aluno  $\beta 1$  parece remeter-se para os estilos onde acredita que se contextualiza predominantemente o saxofone. Já no discurso aluno  $\gamma 2$ , o equivalente a esta noção, “ramo de trabalho do saxofone”, parece remeter para uma noção curricular:

– **Alguma vez propuseste ao professor abordar em aula coisas diferentes daquelas que são tipicamente parte da aula de saxofone?**

Sim. Já pedi ao professor, acho eu, para falarmos sobre uma peça diferente da que estávamos a tocar, mas, claro, sempre dentro do ramo do trabalho de saxofone.

– **“Ramo do trabalho do saxofone”? Consegues desenvolver um bocadinho o que isso é?**

Sim, todo o trabalho que estamos a desenvolver na matéria de saxofone, na disciplina (Aluno  $\gamma 2$ ).

Do discurso do aluno  $\beta 2$  foi possível ter perceção de uma visão alienada de tudo quanto diz respeito ao saxofone, quer num sentido estilístico, quer num sentido curricular:

– **Que tipo de música gostas de ouvir?**

Quais, do saxofone ou do resto?

– **Imagina: estás em casa. Queres ouvir música. O que é que ouves?**

Assim músicas mais antigas, e *rap*, às vezes. Gosto de *rock*, também.

– **De que forma esse gosto se relaciona com o que aprendes aqui?**

Acho que não se interliga muito. Eu aqui toco um tipo de músicas e ouço outro tipo de músicas (Aluno  $\beta 2$ ).

Na percepção deste aluno, há música relativa ao saxofone e há “o resto”. Essa separação é admitida também no apartamento daquilo que é o seu gosto musical e aquilo que são as práticas musicais inerentes à disciplina do saxofone (“eu aqui toco um tipo de músicas e ouço outro tipo de músicas”, aluno  $\beta 2$ ). Num outro momento da entrevista, este aluno parece associar este facto a motivações de ordem curricular:

– **Alguma vez propuseste ao professor abordar em aula coisas diferentes daquelas que são tipicamente parte da aula de saxofone?**

Não.

– **Porquê?**

Eu estou aqui na academia e eu tenho de tocar basicamente o plano das músicas da academia.

– **Então, há um plano de músicas que tens de tocar?**

Acho que sim. Mas eu também ando na banda [filarmónica], e lá eu já toco umas coisas assim mais... (...) eu lá na banda costumo estudar os trabalhos que o professor me dá aqui e, quando tenho tempo, estudo outro tipo de músicas.

– **Que tipo de músicas é que estudas quando tens tempo?**

Assim mais *rock* e esse tipo de coisa. Músicas mais antigas.

– **Na banda?**

Sim.

– **Essas músicas *rock* estão fora do “plano das músicas da academia” de que falavas?**

Acho que sim (Aluno  $\beta 2$ ).

Apesar de, no seu discurso, transparecer alguma naturalidade em relação à disparidade entre os seus gostos musicais e as opções didáticas que estruturam as aulas de saxofone, o aluno  $\beta 2$  refere “a questão das músicas” como um aspeto sobre o qual gostaria de chamar a atenção.

– **Há algum comentário final que gostarias de partilhar ou algum aspeto que consideras importante discutir?**

A questão das músicas, se calhar.

– **Gostavas de tocar outro tipo de músicas?**

Exato (Aluno  $\beta 2$ ).

### Posicionamento face aos “catalisadores de motivação”.

Através dos excertos apresentados nesta análise, é possível, atendendo à frequência com que são integradas no discurso dos alunos, perceber que as diversas componentes de jazz oferecidas pela escola têm um impacto significativo naquilo que são as suas experiências formativas. No contacto tomado com os professores através das entrevistas, foi possível perceber que, do lado dos docentes, há uma perceção clara da importância assumida por essas componentes, que são vistas como estando, de alguma forma, interligadas com o que se procura desenvolver na aula de saxofone:

(...) o professor de instrumento passa a ser um treinador que gere até certo ponto. Por exemplo: eu falo com os professores da *big band* sobre a distribuição dos instrumentos na *big band*. E eu digo “se calhar era fixe este aluno passar do barítono para ali porque ele precisa desta coisa [...] Agora, há um pensamento em relação a isso e está tudo interligado, é isso que eu quero dizer. Se o professor assim o fizer; porque acho que tem de ser assim (Professor  $\alpha$ ).

A interligação entre as atividades relacionadas com o jazz – neste caso, a *big band* – assinalada pelo Professor  $\alpha$  vai para além da envolvência e acompanhamento por parte dos docentes de saxofone nestas atividades. As dinâmicas performativas e, até, sociais potenciadas por este tipo de atividade exógena à aula de saxofone traduzem-se, segundo dão conta os docentes  $\alpha$  e  $\gamma$ , num incremento na motivação que favorece a sua evolução na disciplina de instrumento:

Há muitas coisas (...) que os alunos adoram (...). Tu estás lá e de repente vem o Chick Corea tocar no Festival de Espinho. Ou de repente estás a tocar no auditório onde eles estiveram a tocar ontem, e estás com orquestra já e está um solista, ou vem a *big band* e está a China Moses e os alunos andam de lado porque depois vão à net, são amigos deles no *Instagram*, tiram uma foto com eles, e há uma identificação e é aí que tu cresces, isso motiva-te: é uma bola de neve. E depois, claro, há alturas em que eles não querem tanto saber **do trabalho concreto** porque andam iludidos, no bom sentido, com a **fantasia** que existe à volta, mas isso também **é preciso conduzi-los**, daí compreender a macroestrutura das competências necessárias: não é aquele aluno que estuda e faz tudo só numa sala e que depois nunca sai para a rua, aqui não; tens tudo se for bem gerido. E a gestão é feita e a responsabilização está no professor. Ou seja, ter conteúdos ou não, é fundamental ter conteúdo, entenda-se que sim. Mas como é que geres o conteúdo, aí é que não podes escrever isso num papel (Professor  $\alpha$ ).

Nesta passagem é perceptível que a articulação das estruturas escolares com o meio envolvente e numa lógica de ensino-aprendizagem-performance (tal como se descreveu no

capítulo 1) decorre, no caso dos alunos de saxofone, maioritariamente do contacto com a orquestra de jazz. Assim, quando o Professor  $\alpha$  afirma que “também é preciso conduzi-los” naquilo que é a articulação entre o que é “fantasia” e “trabalho concreto”, não é muito claro em que consiste essa articulação. Sendo a “fantasia” o conjunto de expectativas relativamente ao próprio percurso que os alunos começam a procurar definir face ao contacto que lhes é proporcionado com a inserção em contextos culturais e artísticos reais que decorre na *big band* e o “trabalho concreto” aquilo que se desenvolve na sala de aula, será pertinente procurar considerar que tipo de articulação existe entre estas duas componentes (instrumento e *big band*) em si. Para isso, recorreremos a parte do discurso do Professor  $\gamma$ :

– Considera que aquilo que é dado na aula tem uma ligação com aquilo que é solicitado dos alunos noutros contextos, por exemplo, eles têm *big band* e, muitos deles, tocam noutros contextos. Há uma articulação entre aquilo que a aula de saxofone lhes dá e aquilo que lhes é pedido?

Utilizaste o exemplo da *big band*. Isso vai-nos levar para outra coisa: a questão de se temos ou não competência para abordar na aula aquilo que eles precisam. Eu acho que, no caso de Espinho, o que eu sinto é que a *big band* é um excelente complemento àquilo que nós fazemos em aula. Obviamente, que se um aluno faz uma escala numa aula, vai tornar-se melhor no seu instrumento, vai-se tornar melhor na *big band*, portanto essa ligação há sempre. Mas acredito mais ao contrário: que a *big band* é um grande catalisador de motivação e de melhoramento para a aula de instrumento. Se calhar nós na aula de instrumento não trabalhamos em prol da *big band*, mas eu acho que é mais ao contrário. A *big band* é que acaba por trazer coisas boas à aula de instrumento porque eles ficam motivados (Professor  $\gamma$ ).

A dinâmica apontada pelo Professor  $\gamma$  estabelece que a dimensão de “trabalho concreto” – apontada pelo professor  $\alpha$  – não tem por objetivo trabalhar “em prol da *big band*” (Professor  $\gamma$ ). Este facto pode indiciar que apenas existe uma ligação muito ténue entre os conteúdos da aula de instrumento e as solicitações da orquestra de jazz – algo que o discurso do Professor  $\gamma$  deixa entrever, ao indicar que a ligação que existe, mas apenas no sentido em que “se um aluno faz uma escala numa aula, vai tornar-se melhor no seu instrumento, vai-se tornar melhor na *big band*”.

Assim, a “interligação” para a qual apontou o Professor  $\alpha$  parece passar pela disposição da orquestra de jazz como fator “catalisador de motivação” (nas palavras do Professor  $\gamma$ ) para as aulas de instrumento, sendo através da orquestra de jazz que os alunos, segundo o que se pode ler da perspetiva dos professores, se mantêm motivados.

Prosseguindo com a discussão associada à motivação, é importante esclarecer que os alunos entrevistados, na sua maioria, revelaram-se, de forma explícita ou implícita, motivados para aquilo que são as exigências da disciplina de instrumento. Essa motivação face às opções didáticas apresentou-se proporcional ao nível de escolaridade que os entrevistados se encontravam a frequentar: quanto mais próximos da conclusão do ciclo de estudos, mais evidente era a sua motivação. Os alunos no primeiro ano do curso revelaram uma atitude mais heurística face à diversidade de saberes disponível, demonstrando-se consideravelmente comprometidos com a possibilidade de explorar saberes alheios àquilo que são as opções didáticas da disciplina de instrumento. Esta atitude heurística, a avaliar pelo parecer dos alunos, é incentivada pela escola:

— Há pouco falaste de que estavas a pensar em começar a estudar *jazz*. Sentes que há resposta para essa necessidade aqui?

Sim, há resposta. Temos seminários, temos ajuda de todos os professores, eles já nos falaram que podíamos mudar para a vertente se gostássemos, que podemos ter seminário só por curiosidade; acho que nos conseguem dar todas as hipóteses e ferramentas para evoluirmos (Aluno  $\alpha$ 1).

### **Formação de professores e ciclos reprodutivos.**

Ainda no âmbito daquilo que é a relação entre a disciplina de saxofone e os “catalisadores de motivação”, importa sublinhar um aspeto para o qual apontou, de passagem, o Professor  $\gamma$ :

(...) Utilizaste o exemplo da *big band*. Isso vai-nos levar para outra coisa: a questão de se temos ou não competência para abordar na aula aquilo que eles precisam (Professor  $\gamma$ ).

Esta observação é bastante pertinente na medida em que, atendendo àquilo que é a formação dos professores da disciplina de saxofone, a relação entre as opções didáticas tomadas nesta e noutras disciplinas, como a orquestra de jazz, acaba por ficar extremamente condicionada se, por exemplo, os professores não dominarem uma diversidade de competências que lhes permita estabelecer relações efetivas ao nível dos conteúdos.

Tendo em conta que o Professor  $\beta$  assinalou que tem vindo a existir a tendência para os alunos de saxofone considerarem uma carreira docente como ponto culminante desejável dos seus percursos individuais,

No décimo primeiro ano, não são todos os alunos, mas eu percebo que há alunos que me dizem já (eu ouço isto): “eu quero ser professor de saxofone”. As pessoas não querem ser supersolistas,

não querem ser solistas, ou ser músicos, ou tocar muitas vezes saxofone. Alguns dizem mesmo: “eu quero ser professor de saxofone” (Professor  $\beta$ ),

impõe-se questionar se a ausência de uma atividade artística ativa – que era justamente uma das condições consideradas pelo Professor  $\alpha$  como essenciais para conseguir tomar melhores opções didáticas (“os docentes, por norma, são as pessoas que estão [musicalmente] ativas, por isso eles traduzem (...) crescimento para algo prático”, Professor  $\alpha$ ) – não poderá desencadear ciclos reprodutivos, onde as limitações do conjunto de estratégias ao dispor na sala de aula acabariam isolar e depauperar esta matriz disciplinar.

### ***3.5.3. Dinâmicas Emancipatórias***

Ao longo das secções anteriores foram desenvolvidos alguns aspetos dinâmicos que dizem respeito à presença da matriz disciplinar do saxofone neste contexto escolar. Na primeira procurou-se compreender de que forma a matriz se constitui e coloca em prática nos contextos educativos através da seleção de determinado recorte no que diz respeito aos conteúdos e às opções didáticas. A segunda procurou dar conta de dinâmicas que se instauram por inerência das necessidades das dinâmicas constitutivas, como sendo todo o conjunto de práticas e estruturas escolares que facilitam a continuidade da matriz disciplinar num contexto institucional onde há uma disputa crescente – devido à diversidade de oferta de atividades complementares de jazz, por exemplo – por um espaço de legitimação.

A terceira e última secção desta análise resgata um termo aplicado pelo professor  $\beta$  para ilustrar a coexistência de um terceiro tipo de dinâmicas:

(...) há alunos que, a partir do quarto ano, dizem que não gostam, que estão fartos de tocar aquele tipo de música. Ou que gostam, mas emancipam-se. Ou seja: “eu gosto é de ouvir o Miles Davis, eu gosto é de ouvir o Cannonball [Adderley], (...)”. E eu então digo-lhes: “fixe, então fazemos o seguinte: vamos trabalhar isto; não nos focamos tanto nisto e temos um bocadinho de espaço para ensinar a ler cifras (...).

Eu acho que [a minha abordagem] tem muito a ver com emancipação. Que eu tive, já há muito tempo.

– **Emancipação face ao quê?**

Face àquilo que eu quero fazer, como quero fazer, sem fugir às minhas responsabilidades (Professor  $\beta$ ).

A ideia de emancipação que avançamos constitui-se face ao conjunto de processos circulares que tem vindo a promover uma posição alienada da presença cultural e artística do saxofone face a todo o *mundo cultural* circundante. Assim, são emancipatórias as dinâmicas que abdicam de um conjunto de práticas constitutivas que se exercem por oposição às práticas das restantes matrizes. É emancipatório tomar opções didáticas em função do seu potencial didático, em lugar de tomar essas opções por mero automatismo.

À semelhança das restantes dinâmicas até aqui tratadas, as observações nesta secção constituem-se a partir dos processos de análise, querendo isto dizer que, no universo de análise, estas dinâmicas existem e coexistem com todas as restantes dinâmicas.

Um exemplo deste tipo de dinâmicas pode ser encontrado no excerto que abre esta secção. Ter uma grande variedade de competências, e a capacidade pedagógica de trabalhar essas competências – como sendo a leitura de cifras com vista a permitir um alargamento das opções metodológicas –, tem um potencial imensamente emancipatório pois regenera a capacidade da matriz disciplinar de se expandir de uma forma orgânica aos agentes que a incorporam. Esta *regeneração* é assinalada pelo professor  $\beta$  na relação dos alunos com o instrumento:

Como eles estão a conseguir fazer esta parte de cifras e estão a conseguir fazer temas de *jazz* e começam a perceber um bocadinho mais do “ah, é esta a harmonia que se pode utilizar naquele compasso”, acaba por dar aqui um pulo na motivação, voltam novamente e faz-se. Alguns, depois, querem continuar a estudar saxofone (Professor  $\beta$ ).

É notável que no reverso das dinâmicas legitimantes reside um reconhecimento deste potencial:

(...) dificilmente há um gajo que diga que não gosta daquilo [a música que os alunos trabalham na *big band*] ou que não entende. [...] Quarenta por cento das coisas que teriam de ser explicadas e ponderadas, pensadas e estruturadas, controladas e policiadas, desapareceu porque entra a intuição e depois [...] isso ajuda-me a mim muito (Professor  $\alpha$ ).

Embora seja muito positivo que instâncias exteriores tenham a capacidade de cultivar uma série de competências complexas e necessárias para o desenvolvimento dos alunos (como a “intuição”), torna-se algo desafiante perceber por que motivo, uma vez identificados,

os recursos capazes de obter tais resultados não são importados para a sala de aula. Um interessante fenómeno que o Professor  $\alpha$  refere parece indicar que a razão para tal impermeabilidade no âmbito das opções pedagógicas poderá residir numa necessidade de definir as práticas educativas na disciplina de saxofone por oposição àquelas que vigoram nos departamentos de jazz, de maneira a os primeiros não serem tomados como redundantes:

(n)as escolas todas do sul da Europa (...) o problema está quase a rebentar, com o nascer de cursos profissionais de *jazz* e cursos de *jazz* superiores. E eles dão o nome às cenas, ou seja, tu vais para o conservatório para estudar, ninguém te diz que é clássico. Isso é um problema (Professor  $\alpha$ ).

Esta questão, que se levanta com a inexistência uma designação mais clara para a disciplina de “saxofone”, parece estar no âmago do facto da coexistência de dinâmicas algo antagónicas. Ao existir um senso comum (materializado na concetualização, por parte dos alunos, de uma “área do saxofone”) de que a disciplina de saxofone consiste, de forma não explícita, numa disciplina de *saxofone erudito*, é natural constatar-se a tendência de fazer as opções didáticas corresponder a essa ideia. Ao mesmo tempo, ao não existir uma formulação explícita desse traço da matriz disciplinar, não há impedimentos quanto a uma possível expansão das opções didáticas que divirja dessa dimensão *erudita*.

Numa passagem do discurso do Professor  $\gamma$  podemos dar conta destas dinâmicas concomitantes: embora dê conta de que as opções pedagógicas apresentam um potencial considerável, o docente dá conta de que é necessário expandi-las:

— **Face à sua experiência que aspetos considera especialmente relevantes destacar em relação ao currículo e em relação às estratégias de ensino?**

[...] Do que já temos, eu acho que o mais fixe é realmente que, se nós conseguirmos fazer tudo, o aluno (...) dentro do que são as competências que um aluno de saxofone precisa de ter, ele acaba por desenvolvê-las todas. (...) Ao mesmo tempo, hoje em dia precisamos de mais coisas, porque estão a surgir mais coisas. **Portanto, aquilo que o que já existe nos traz de bom é também aquilo que traz de mal, porque precisamos de mais, também** (Professor  $\gamma$ ).

Ao indicar que “aquilo que o que já existe nos traz de bom é também aquilo que traz de mal” (Professor  $\gamma$ ), é possível entrever que o docente reconhece que as práticas educativas correntes, e o potencial por elas demonstrado, decorrem da omissão e exclusão de outras opções pedagógicas que o Professor  $\gamma$  assinala que se impõem como relevantes:

Hoje em dia eu penso, por exemplo: quando falamos de novas músicas, novo repertório (por exemplo, [...] (...) no currículo em nenhum momento fala — fala que o professor tem de abrir à

linguagem e não sei quê — mas, lá está: se calhar não somos preparados para isso. E aí temos de ser mais abrangentes, temos de conseguir ser abrangentes.

— **Temos de ir à procura disso?**

Temos de ir à procura disso, claro. E se calhar até dar mais formação aos professores, aos alunos, possibilitar mais coisas diferentes. [...] Cada escola é uma escola e, ao mesmo tempo, todas as escolas são um todo. Acho que temos todos de aprender uns com os outros. Sobretudo, o que eu acho que deve sair daqui é: **não é estático**. Pode haver muita coisa que está bem, mas há sempre espaço para abrir (Professor  $\gamma$ ).

Ao apelar para a consciência do dinamismo (“não é estático”) que está em questão quando se trata considerar as opções pedagógicas, o discurso deste docente revela-se sensível à intrincada rede de dinâmicas que lhes subjazem e que este capítulo tem vindo a elencar.

#### ***3.5.4. Síntese dos aspetos sinalizados pela análise***

No âmbito das dinâmicas constitutivas constatou-se que:

1. os professores, no caso da escola em estudo, detêm uma autonomia quase completa sobre as decisões curriculares;
  - a. essa autonomia é considerada como um fator com impacto positivo no potencial educativo curricular na medida em que permite ajustes às singularidades dos alunos;
  - b. é assinalado que essa autonomia pode ter o efeito perverso de levar os professores a procurar seguir modelos curriculares pré-feitos e desatualizados como guia para as opções pedagógicas.
2. É constatada a existência de uma relação dialética entre competências e recursos e o potencial que essa dialética comporta;
  - a. É tido como provável que as competências contempladas pela visão curricular tenham sido escolhidas a partir de e em função de determinados recursos.
3. Prevalece a noção de que as competências privilegiadas nas dinâmicas curriculares atuais são *universalizantes*;

- a. A ilusão constituída pela ideia de *competências universalizantes* leva a que haja um subaproveitamento da relação intrincada que existe entre competências e recursos;
- b. A adesão consciente ou inconsciente, da parte dos estudantes, à ideia de que o que é lecionado na aula de saxofone constitui um *kit* de ferramentas universais, pode levar a que estes apontem outros fatores como justificação para determinada *inaptidão* específica.

Na sequência das dinâmicas constitutivas, deu-se conta das dinâmicas legitimantes, das quais sobressai que:

- 4. A universalidade reclamada pelas competências promovidas em sala de aula cria a necessidade de procurar instaurar nos alunos hábitos de consumo musical onde determinados recursos figurem como centrais;
  - a. Os discentes tendem a ter consciência de que, apesar desses esforços, o conjunto de práticas que conhecem na sala de aula existe de forma alienada no *mundo cultural*.
- 5. Os docentes percebem que é em contextos onde os discentes tomam contacto com recursos musicais diferenciados daqueles que entram nas opções metodológicas da aula de saxofone, que se dá o maior e mais positivo impacto sua motivação;
- 6. A escolha das opções metodológicas tomadas pelos docentes relaciona-se com a formação e preparação a que estes tiveram acesso;
  - a. predominando, entre os docentes, uma formação realizada no interior desta mesma matriz disciplinar, é observável uma tendência reprodutiva deste conjunto de saberes dentro das instituições escolares.

Inerentes às tensões suscitadas por estas dinâmicas, observam-se dinâmicas de tipo emancipatório:

- 7. Perante a consciência de que alguns recursos exógenos à matriz disciplinar podem traduzir-se num grande potencial, alguns docentes procuram implementar nas suas opções didáticas esses recursos;

- a. Esta expansão no âmbito das opções didáticas requer que os docentes procurem formação complementar fora dos círculos onde predominam metodologias inerentes à matriz disciplinar.

### 3.6. Considerações Finais

A análise que se pôde desencadear do discurso dos agentes educativos permitiu situar as suas perceções relativamente às várias instâncias.

Da parte dos docentes, foi possível identificar que:

- i) há uma perceção generalizada de que a sua posição dentro da instituição não impõe grandes restrições de ordem curricular. Assim, a posição que reconhecem deter perante as dinâmicas curriculares é marcada por uma grande autonomia. Os docentes demonstram fazer usos diferenciados dessa autonomia, sendo coexistente uma postura que procura legitimar a matriz disciplinar com uma postura que procura emancipar-se face a alguns limites que esta impõe. Esta diferença que se constata tem uma dimensão curricular, na medida em que existem diferentes compreensões acerca daquilo que são os saberes valorizados na formação dos alunos;
- ii) a ideia ilusória de que o conjunto das competências que é atualmente valorizado tem um alcance universal engendra uma série de *ângulos cegos*, o que impede que se estabeleça uma discussão acerca das competências que se valorizam e desvalorizam. Na medida em que os recursos mobilizados na prática educativa são mutuamente inerentes à dimensão das competências, impõe-se a necessidade de considerar e discutir abertamente acerca do conjunto dos saberes que a prática educativa no contexto do saxofone valoriza e desvaloriza.

Foi, ainda, possível indiciar que, por sua vez, os estudantes

- i) têm a perceção de que existe uma abordagem curricular que tem em consideração as suas características individuais, não obstante admitirem que alguns dos saberes pelos quais têm interesse só estão disponíveis fora desse espaço curricular (nomeadamente em atividades integradas na oferta educativa da escola para possibilitar uma formação no âmbito do jazz). A conceção

universalizante das competências – identificada no âmbito da relação dos professores com os saberes mobilizados na disciplina de saxofone – também pode ser constatada no discurso de alguns estudantes, que interiorizam os *ângulos cegos*, a falta de determinadas competências, como inaptidões pessoais. Atendendo ao alto nível de satisfação para com a escola que, de uma maneira geral, se pôde constatar da parte dos estudantes, este posicionamento para com o currículo pode ser compreendido pelo facto de haver um depósito total da confiança dos discentes nos docentes que os orientam, e, por inerência, no discernimento que estes fazem acerca dos saberes que consideram importantes;

ii) percecionam os saberes em causa na aula de saxofone como aspetos naturalmente exógenos ao *mundo cultural* que ocupam. Foi possível identificar que, com o tempo, a posição individual dos estudantes nesse mundo cultural pode mover-se no sentido de tentar criar convergências entre o universo dos recursos existentes na aula de saxofone e a seu posicionamento face ao *mundo cultural*. Verifica-se, assim, uma tendência uniformizante no que diz respeito à inserção individual dos estudantes nessas instâncias artísticas e culturais.

Procurando, agora, avançar uma teoria explicativa em relação às dinâmicas curriculares onde está implicada a matriz disciplinar do saxofone, foi possível estabelecer que estão em disputa tendências antagónicas. É importante sublinhar que a escola a que se remete este estudo de caso dispõe de um conjunto de dispositivos (seminário de jazz, orquestra de jazz) que permitem aos estudantes procurar estabelecer contacto com componentes curriculares que são exógenas à matriz em vigor na disciplina de saxofone. Este fator é relevante na medida em que esta proximidade institucional se verificou crucial ao longo do conjunto de interações estabelecidas no decurso das entrevistas aos vários agentes educativos. A existência dessa diversidade na oferta educativa desencadeia uma reflexão mais ativa no âmbito das dinâmicas curriculares na disciplina de saxofone, o que pode ter sido fulcral para que se pudessem constatar as dinâmicas emancipatórias.

Estas tendências emancipatórias, que procuram engendrar um alargamento dos vários aspetos curriculares de modo a melhor corresponder à individualidade dos alunos e às dinâmicas constatadas no *mundo cultural*, surgem no reverso das dinâmicas legitimantes, através das quais a matriz disciplinar se afirma e reproduz como uma

epistemologia dominante. Assim, estas tendências criam cortes com a reprodução desta matriz, cuja prevalência se evidenciou diretamente dependente das instituições escolares. Essa reprodução passa pela tendência uniformizante que se constatou face à transformação da posição ocupada pelos discentes face ao *mundo cultural*. Ao reconfigurarem a sua postura face ao *mundo cultural* de modo a conseguirem articular os vários elementos que constituem a matriz da disciplina de saxofone, os alunos passam a integrar os mecanismos de legitimação desta epistemologia. Embora se possa argumentar que este tipo de dinâmica reprodutiva é comum a várias comunidades disciplinares e epistemológicas (Tavano & Almeida, 2018; Telles, 2018), neste caso é particularmente importante notar que este processo pode entrar em conflito com o intuito de cultivar e preservar as características individuais dos discentes.

As dinâmicas emancipatórias revelam, assim, ter o potencial de constituir dinâmicas educativas mais diversificadas e que incentivem um desenvolvimento musical e artístico mais convergente com os traços identitários dos estudantes. Identificada a questão do ciclo reprodutivo, há que reconhecer – como assinalou explicitamente um dos docentes (Professor  $\gamma$ ) – que esse tipo de dinâmicas, mesmo quando procuradas pelos professores, são de difícil implementação, pois também o conhecimento dos próprios docentes foi constituído desde o centro de legitimação desta epistemologia.

Atendendo ao desafio que esta tendência expansiva constitui, é fácil compreender que a tendência inversa, onde a constituição de instâncias legitimantes das práticas correntes prevalece no centro das opções pedagógicas, seja expressiva. Atendendo a algumas fricções que foram notadas entre esta abordagem e o conjunto de perspetivas obtidas junto dos estudantes, afigura-se importante renovar a consideração pelos interesses dos discentes no contexto da adoção deste tipo de dinâmica curricular.



## Capítulo IV | Para finalizar

Face ao conjunto de dinâmicas curriculares que foram identificadas na sequência da investigação conduzida no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, impõe-se uma reflexão pessoal no âmbito daquilo que é a constituição da identidade docente.

Tendo tido a oportunidade de constatar diferentes tipos de práticas curriculares inerentes ao ensino do saxofone, as vantagens que uma postura emancipatória proporciona aos agentes educativos levam-me a considerar que esta é uma postura inalienável de uma prática pedagógica reflexiva e conectada com as instâncias culturais adjacentes à instituição escolar. Ao contrário de uma abordagem fundamentada nas dinâmicas legitimantes, a adoção de uma postura emancipatória requer e exige a procura por um conjunto de saberes que estão para lá da epistemologia desta matriz disciplinar.

É nesse sentido que constato que a formação artística sobre a qual assenta esta formação no âmbito das práticas educativas é insuficiente. É crucial reconhecer que os saberes cultivados ao longo do meu percurso formativo não correspondem àqueles que uma prática pedagógica realmente reflexiva e expansiva exige, e afigura-se positivo que a Prática de Ensino Supervisionada tenha desencadeado esta constatação. A constituição desta consciência – acompanhada por uma tomada de ação consequente, que vise cultivar um alargamento de saberes – é, afinal, a primeira condição necessária para romper com o ciclo epistemológico reprodutivo de que neste relatório se dá conta.

O alargamento de saberes irá permitir-me adotar posturas pedagógicas mais focadas nas características individuais dos alunos e na manutenção de um diálogo aberto com eles. Os processos que tomaram lugar na Prática de Ensino Supervisionada constituíram-se como momentos de crescimento pessoal e profissional na medida em que é agora bastante claro para mim o que quero e como me quero cultivar enquanto docente: de acordo com uma identidade que permita colocar à disposição dos discentes um conjunto de saberes musicais que estão, em primeiro lugar – e *se* tiverem de estar ao serviço de algo – ao serviço do potencial criativo e humano de cada um.



## Referências

- Academia de Música de Espinho. (2021). *Retratos EPME / Fernando Ramos*. <https://www.youtube.com/watch?v=inuXuJRA4Jg>
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Alarcão, I. (2020). *A Supervisão no campo educativo*. UA Editora. <https://doi.org/10.34624/11c4-1960>
- Angeli, G. (2013). *Classical & Jazz Saxophone: Two Faces of the Same Instrument* [Fi=AMK-opinnäytetyö|sv=YH-examensarbetel=en=Bachelor's thesis]. Metropolia Ammattikorkeakoulu. <http://www.theseus.fi/handle/10024/60063>
- Apple, M. W. (2004). Ideology and Cultural and Economic Reproduction. Em *Ideology and curriculum* (3rd ed). Routledge. Nova Iorque.
- Barros, J. D. (2010). Sobre a noção de Paradigma e seu uso nas ciências humanas. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*, 11 (98), 426–444. <https://doi.org/10.5007/1984-8951.2010v11n98p426>
- Charmaz, K. (2006). An invitation to Grounded Theory. Em *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. SAGE Publications. Londres.
- Costa, J. A. (1999). A divisão do saber, os agrupamentos docentes e a organização universitária: O feudalismo e a democracia como metáforas de análise. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(2), 485–492.
- Cottrell, S. (2012). *The Saxophone*. Yale University Press.
- Cruz, I. (2017). Redefining the Performance Degree Curriculum for the Crossover Saxophonist. *Theses and Dissertations--Music*. <https://doi.org/10.13023/ETD.2017.150>
- Cupples, A. E. (2008). *MARCEL MULE: HIS INFLUENCE ON SAXOPHONE LITERATURE*. <https://drum.lib.umd.edu/handle/1903/12933>
- Delgado, P. (2019). O estudo de caso na investigação qualitativa: Do desenho à aplicação. *Revista InterAção*, 10(1), 81–90. <https://doi.org/10.5902/2357797536617>
- Duarte, P. (2021). Por um currículo que nos una: Uma reflexão educativa em tempos de covid 19. *Saber & Educar*, 0(29), Article 29. <https://doi.org/10.17346/se.vol29.398>
- Duarte, P., & Moreira, A. I. (2018). Epistemologia na profissão docente: A perspectiva dos professores em formação sobre formação inicial, supervisão pedagógica e identidade profissional. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 1964–1994. <https://doi.org/10.21723/riaee.unesp.v13.iesp3.dez.2018.11324>

- Eriksson, U. (2012). FINDING PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR COMBINED CLASSICAL AND JAZZ SAXOPHONE APPLIED STUDIES AT THE COLLEGE LEVEL. *Dissertations*. <https://digscholarship.unco.edu/dissertations/118>
- Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (3ª ed). Instituto Nacional de Investigação Científica. Lisboa.
- Flores, M. A. (2010). Algumas Reflexões em Torno da Formação Inicial de Professores. *Educação*, 33(3). <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8074>
- Freire, P. (2003). *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar* (2ª ed). Editora Olho d'Água. São Paulo.
- Giroux, H. A. (2020). Schooling and the Culture of Positivism: Notes on the Death of History. Em *On Critical Pedagogy* (Bloomsbury Academic, pp. 19–52).
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). Insight and Theory Development. Em *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter. Nova Iorque.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Em N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Sage. California.
- Janeira, A. L. (1972). Ruptura epistemológica, corte epistemológico e ciência. *Análise Social*, 9 (34), 629–644.
- Nathing. (2021). *As oportunidades dos alunos EPME: Projeto Benjamin – Escola Profissional de Música de Espinho*. [www.musica-esp.pt](http://www.musica-esp.pt). <https://musica-esp.pt/escola-profissional-de-musica-de-espinho/destaques/as-oportunidades-dos-alunos-epme-projeto-benjamin>
- Oliveira, F., Rodrigues, H., & Vasconcelos, A. (1995). As Escolas Profissionais de Música em Portugal em 1995. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*. [https://run.unl.pt/bitstream/10362/12575/1/Escolas\\_Profissionais\\_M%C3%BAsica.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/12575/1/Escolas_Profissionais_M%C3%BAsica.pdf)
- Projecto Educativo de Escola*. (2019). Academia de Música de Espinho. <https://www.musica-esp.pt/files/projecto-educativo-documento-base-do-sgq.pdf>
- Rodrigues, E. J., Lopes, J. A., & Mendes, N. (sem data). *CURRÍCULO SAXOFONE – Departamento Sopros e Percussão*. Escola de Música Orfeão de Leiria Conservatório de Artes. Obtido 31 de Maio de 2021, de [https://4c76c109-c1cb-4c3f-8068-cf01f319c960.filesusr.com/ugd/9abf58\\_9314e8db3b9c438e993343eeb7c5ac16.pdf](https://4c76c109-c1cb-4c3f-8068-cf01f319c960.filesusr.com/ugd/9abf58_9314e8db3b9c438e993343eeb7c5ac16.pdf)
- Rodrigues, R. F. A. (2018). *A fusão da música erudita e jazz para aprendizes de saxofone*. <https://ria.ua.pt/handle/10773/27113>
- Sacristán, J. G. (2013). O que significa o currículo? Em *Saberes e Incertezas Sobre o Currículo* (pp. 16–35). Penso.
- Schubert, W. (2009). What is Worthwhile: From Knowing and Needing to Being and Sharing. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 6. <https://doi.org/10.1080/15505170.2009.10411721>
- Segell, M. (2006). *The Devil's Horn: The Story of the Saxophone, from Noisy Novelty to King of Cool*. Picador.

- Silva, T. T. da. (1999). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica. Belo Horizonte.
- Sousa, A. F. G. (2020). *Exploração de géneros musicais contemporâneos nas aulas de saxofone do ensino artístico especializado da música*. <https://ria.ua.pt/handle/10773/30657>
- Souza de Azevedo, E., Oliveira Pereira, B., & Sá, C. A. (2011). Percepções docentes acerca da formação inicial na atuação pedagógica: Estudo de caso dos professores de Educação Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56, 201–226. <https://doi.org/10.35362/rie560517>
- Tavano, P., & Almeida, M. (2018). CURRÍCULO: Um artefato sócio-histórico-cultural. *Revista Espaço do Currículo*, 1. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v1n11.34639>
- Telles, L. F. P. (2018). AUTORIA, COMUNIDADE E A NOÇÃO DE PERTENCIMENTO: PRÁTICAS DE ESCRITA LITERÁRIA E SUAS INSTÂNCIAS DE LEGITIMAÇÃO SOCIAL. *Cadernos CEDES*, 38, 189–204. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622018183548>
- Terrien, P. (2015). *The «Modernity» of Saxophone Instruction in France: 1846-1942* (S. Kahan, Trad.). Éditions Delatour.
- Torres Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de educación*, ISSN 0034-8082, Nº 345, 2008 (Ejemplar dedicado a: De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad), pags. 83-110.
- Young, M. (2014). Teoria do currículo: O que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, 44, 190–202. <https://doi.org/10.1590/198053142851>

## Anexos

## Anexo I | Parecer do Professor Cooperante

### PARECER

Eu, Jorge Miguel Vidal de Sousa, na qualidade de professor de instrumento (saxofone) e de Ensemble na Escola Profissional de Música de Espinho, informo que a mestranda Sofia Teixeira realizou a componente de prática de ensino supervisionada neste mesmo estabelecimento de ensino, orientando as aulas dos alunos David Correia (7º ano Profissional) e Tomás Silva (10º ano Profissional). Paralelamente, assistiu às aulas da disciplina de Ensemble de Sopros (Básico 7º, 8º e 9º anos).

Aquando do início do ano letivo 2020/21, pude privar com a Sofia Teixeira e contextualizá-la com a forma com que trabalhou neste estabelecimento de ensino. O início da minha docência no referido local data de 2017, fator que me permite conhecer bem o ambiente escolar e o perfil, de forma genérica, da maioria dos alunos. Assim, fui-lhe explicando como costumo orientar as aulas e quais os aspetos que mais valorizo. De referir que, felizmente, a inserção da Sofia Teixeira no contexto escolar foi de uma facilidade extrema, uma vez que a Sofia conhece a escola desde tenra idade, tendo sido, inclusive, aluna da mesma.

Enquanto “assistente” das aulas por mim lecionadas, a Sofia Teixeira revelou sempre uma extrema atenção e uma preocupação grande para com os problemas que surgiam aos alunos: era frequente a sugestão de novas estratégias para resolução de problemas técnicos (relativos ao instrumento) ou de índole de compreensão. A Sofia apresentava-se interessada, participativa e com vontade de entender tudo o que decorria nas aulas, facto que lhe valeu, inclusive, uma simpática e próxima relação com os alunos acima identificados. Os alunos reconhecem nela, publicamente, alguém com quem podem contar para ajudar, seja em problemas com o instrumento, ou problemas com partituras, etc.

As aulas que a Sofia lecionou foram, para mim, de muito fácil orientação. Procurou reunir comigo no sentido de propor uma estrutura de aula que fosse de encontro ao que eu tinha planeado para o aluno. Isso demonstra, a meu ver, uma humildade e vontade de aprender acima média, além de uma evidente capacidade de organização. As aulas estavam bem estruturadas e foram de encontro às expectativas. Reconheço uma clara tentativa de valorizar a “escolha” do aluno perante várias opções, mas com uma clara intenção de o consciencializar para tal escolha. Constantes eram as nossas conversas pós aulas, onde ficávamos vários minutos à conversa acerca destes alunos e de como resolver os problemas que iam surgindo.

Assim, enquanto professor cooperante, posso afirmar que a Sofia Teixeira revela uma vontade enorme de fazer melhor, a cada dia que passa. Além disso, apresenta ferramentas artísticas que lhe permitem encaminhar com conhecimento e certeza um aluno nesta fase de ensino artístico. Ao nível

peçoal, a Sofia revelou enorme empatia e humildade perante a minha forma de trabalhar e de estar.

Porto, 14 junho 2021

*João Miguel Vidal de Sousa*

---

## Anexo II | Parecer do Professor Supervisor

A estagiária Sofia Teixeira demonstrou ao longo da sua prática pedagógica supervisionada ser responsável e cumpridora para com as suas tarefas. Manteve sempre uma postura observadora nas aulas assistidas. Essa observação foi trabalhada da melhor forma quando a Sofia deu aulas, tentando sempre adotar as melhores metodologias pedagógicas a fim de ajudar os alunos. Recebeu sempre de forma positiva e construtiva as críticas e correções feitas pelo orientador, tentando sempre corrigi-los e evoluir como professora. Foi bastante notória a sua evolução na forma de trabalhar com os alunos, estando mais relaxada nas aulas bem como nas metodologias aplicadas.

12 de Junho, 2021



Fernando Ramos

### Anexo III | Cronogramas

Anexam-se os cronogramas da Prática de Ensino Supervisionada dos alunos A, B, e Música de Conjunto.

#### 3.1. Aluno A

Cronograma da Prática de Ensino Supervisionada – Aluno A

| Data       | Número da aula | Número da Observação | Número da Planificação | Informações |
|------------|----------------|----------------------|------------------------|-------------|
| 21/09/2020 | 1              |                      |                        |             |
| 23/09/2020 | 2              |                      |                        |             |
| 28/09/2020 | 3              |                      |                        |             |
| 30/09/2020 | 4              |                      |                        |             |
| 07/10/2020 | 5              |                      |                        |             |
| 12/10/2020 | 6              |                      |                        |             |
| 14/10/2020 | 7              |                      |                        |             |
| 19/10/2020 | 8              | 1                    |                        |             |
| 21/10/2020 | 9              |                      |                        |             |
| 26/10/2020 | 10             | 2                    |                        |             |
| 06/11/2020 | 11             |                      |                        |             |
| 09/11/2020 | 12             | 3                    |                        |             |
| 11/11/2020 | 13             |                      |                        |             |
| 14/11/2020 | 14             | 4                    |                        |             |
| 16/11/2020 | 15             | 5                    |                        |             |
| 18/11/2020 | 16             |                      |                        |             |
| 23/11/2020 | 17             | 6                    |                        |             |
| 25/11/2020 | 18             |                      |                        |             |
| 02/12/2020 | 19             | 7                    |                        |             |
| 09/12/2020 | 20             | 8                    |                        |             |
| 14/12/2020 | 21             | 9                    |                        |             |
| 16/12/2020 | 22             |                      |                        |             |
| 04/01/2021 | 23             | 10                   |                        |             |
| 06/01/2021 | 24             |                      |                        |             |
| 11/01/2021 | 25             | 11                   |                        |             |
| 13/01/2021 | 26             |                      |                        |             |
| 18/01/2021 | 27             | 12                   |                        |             |
| 20/01/2021 | 28             |                      |                        |             |

*José Miguel Vidal de Sousa*

|            |    |    |   |                    |
|------------|----|----|---|--------------------|
| 03/02/2021 | 29 | 13 |   | ensino à distância |
| 08/02/2021 | 30 |    |   |                    |
| 10/02/2021 | 31 | 14 |   | ensino à distância |
| 15/02/2021 | 32 |    |   |                    |
| 17/02/2021 | 33 | 15 |   | ensino à distância |
| 22/02/2021 | 34 |    |   |                    |
| 24/02/2021 | 35 | 16 |   | ensino à distância |
| 01/03/2021 | 36 |    |   |                    |
| 03/03/2021 | 37 | 17 |   | ensino à distância |
| 08/03/2021 | 38 |    |   |                    |
| 10/03/2021 | 39 | 18 |   | ensino à distância |
| 15/03/2021 | 40 |    |   |                    |
| 17/03/2021 | 41 | 19 |   | ensino à distância |
| 22/03/2021 | 42 |    |   |                    |
| 24/03/2021 | 43 | 20 |   | ensino à distância |
| 05/04/2021 | 44 |    |   |                    |
| 07/04/2021 | 45 | 21 |   | ensino à distância |
| 12/04/2021 | 46 |    |   |                    |
| 14/04/2021 | 47 | 22 |   |                    |
| 19/04/2021 | 48 |    |   |                    |
| 21/04/2021 | 49 | 23 |   |                    |
| 26/04/2021 | 50 |    |   |                    |
| 28/04/2021 | 51 |    | 1 | Supervisão         |
| 03/05/2021 | 52 |    |   |                    |
| 05/05/2021 | 53 | 24 |   |                    |
| 10/05/2021 | 54 |    |   |                    |
| 12/05/2021 | 55 | 25 |   |                    |
| 17/05/2021 | 56 |    |   |                    |
| 19/05/2021 | 57 | 26 |   |                    |
| 24/05/2021 | 58 |    |   |                    |
| 26/05/2021 | 59 | 27 |   |                    |
| 31/05/2021 | 60 |    |   |                    |
| 02/06/2021 | 61 | 28 |   |                    |
| 07/06/2021 | 62 |    |   |                    |
| 09/06/2021 | 63 |    | 2 | Supervisão         |

Assinatura do Professor Cooperante

*José Miguel Vidal de Souza*

-----

### 3.2. Aluno B

#### Cronograma da Prática de Ensino Supervisionada - Aluno B

| Data       | Número da aula | Número da Observaçã | Número da Planificação | Informações |
|------------|----------------|---------------------|------------------------|-------------|
| 21/09/2020 | 1              |                     |                        |             |
| 23/09/2020 | 2              |                     |                        |             |
| 28/09/2020 | 3              |                     |                        |             |
| 30/09/2020 | 4              |                     |                        |             |
| 07/10/2020 | 5              |                     |                        |             |
| 12/10/2020 | 6              |                     |                        |             |
| 14/10/2020 | 7              |                     |                        |             |
| 19/10/2020 | 8              | 1                   |                        |             |
| 21/10/2020 | 9              |                     |                        |             |
| 26/10/2020 | 10             | 2                   |                        |             |
| 04/11/2020 | 11             |                     |                        |             |
| 09/11/2020 | 12             | 3                   |                        |             |
| 11/11/2020 | 13             |                     |                        |             |
| 14/11/2020 | 14             | 4                   |                        |             |
| 16/11/2020 | 15             | 5                   |                        |             |
| 18/11/2020 | 16             |                     |                        |             |
| 23/11/2020 | 17             | 6                   |                        |             |
| 25/11/2020 | 18             |                     |                        |             |
| 02/12/2020 | 19             | 7                   |                        |             |
| 09/12/2020 | 20             | 8                   |                        |             |
| 14/12/2020 | 21             | 9                   |                        |             |
| 16/12/2020 | 22             |                     |                        |             |
| 04/01/2021 | 23             | 10                  |                        |             |
| 06/01/2021 | 24             |                     |                        |             |
| 11/01/2021 | 25             | 11                  |                        |             |
| 16/01/2021 | 26             |                     |                        |             |
| 18/01/2021 | 27             | 12                  |                        |             |
| 20/01/2021 | 28             |                     |                        |             |

|            |    |    |   |                    |
|------------|----|----|---|--------------------|
| 03/02/2021 | 29 | 13 |   | ensino à distância |
| 08/02/2021 | 30 |    |   |                    |
| 10/02/2021 | 31 | 14 |   | ensino à distância |
| 15/02/2021 | 32 |    |   |                    |
| 17/02/2021 | 33 | 15 |   | ensino à distância |
| 22/02/2021 | 34 |    |   |                    |
| 24/02/2021 | 35 | 16 |   | ensino à distância |
| 01/03/2021 | 36 |    |   |                    |
| 03/03/2021 | 37 | 17 |   | ensino à distância |
| 08/03/2021 | 38 |    |   |                    |
| 10/03/2021 | 39 | 18 |   | ensino à distância |
| 15/03/2021 | 40 |    |   |                    |
| 17/03/2021 | 41 | 19 |   | ensino à distância |
| 22/03/2021 | 42 |    |   |                    |
| 24/03/2021 | 43 | 20 |   | ensino à distância |
| 05/04/2021 | 44 |    |   |                    |
| 07/04/2021 | 45 | 21 |   | ensino à distância |
| 12/04/2021 | 46 |    |   |                    |
| 14/04/2021 | 47 | 22 |   | ensino à distância |
| 19/04/2021 | 48 |    |   |                    |
| 21/04/2021 | 49 | 23 |   |                    |
| 26/04/2021 | 50 |    |   |                    |
| 28/04/2021 | 51 |    | 1 | Supervisão         |
| 03/05/2021 | 52 |    |   |                    |
| 05/05/2021 | 53 | 24 |   |                    |
| 10/05/2021 | 54 |    |   |                    |
| 12/05/2021 | 55 | 25 |   |                    |
| 17/05/2021 | 56 |    |   |                    |
| 19/05/2021 | 57 | 26 |   |                    |
| 24/05/2021 | 58 |    |   |                    |
| 26/05/2021 | 59 | 27 |   |                    |
| 31/05/2021 | 60 |    |   |                    |
| 02/06/2021 | 61 | 28 |   |                    |
| 07/06/2021 | 62 |    |   |                    |
| 09/06/2021 | 63 |    | 2 | Supervisão         |

Assinatura do Professor Cooperante

*José Miguel Vidal de Sousa*

### ***3.3. Música de Conjunto***

| Data       | Número da aula | Número da Observação | Número da Planificação | Informações |
|------------|----------------|----------------------|------------------------|-------------|
| 19/05/2021 | 18             | 1                    |                        |             |
| 26/05/2021 | 19             | 2                    |                        |             |
| 02/06/2021 | 20             | 3                    |                        |             |
| 09/06/2021 | 21             | 4                    |                        |             |

## Anexo IV | Observações Aluno A

### Observação da Prática Educativa – Ano letivo 2020 | 2021

#### Observação nº 1

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento – Saxofone | Ano:<br>10º          |
|                                      | Aluno: A                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 8                         | Data: 19/10/2020     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 13h30 – 14h30h |
| ENSINO PRESENCIAL                    |                                       |                      |

#### **Tempo**

|              |  |
|--------------|--|
| <b>13h30</b> | O aluno (A) já está na sala a aquecer quando chego. O professor (P) apresenta-me ao aluno explicando-lhe o motivo da minha presença, e os moldes em que eu acompanharei o seu desenvolvimento ao longo do ano letivo. Conversam sobre o trabalho que A fez ao longo da semana e estipulam o trabalho a fazer na aula presente  |
| <b>13h35</b> | Começam pela escala de Si b maior. A liga o metrónomo e toca.<br>P faz alguns comentários no sentido de A proceder à correção dos ataques e de ganhar consciência do som pouco homogéneo<br>Variação articulação. No, <i>staccato</i> , P apela à correção do "soprar <i>nota-a-nota</i> ", explicando-lhe o fenómeno e exemplificando (no saxofone), pelo contraste com uma abordagem que não faz essa fragmentação.  |
| <b>13h40</b> | P adereça-se ao receio que A parece ter de articular os agudos. Pergunta-lhe se essa região causa algum medo no que toca à articulação.<br>P mostra a diferença entre uma articulação dos agudos mais incisiva e uma em que o ar é acionado de forma lenta, ouvindo-se uma espécie de <i>bend</i> no início da nota.<br>A este ponto, P procura aliviar um pouco a tensão que se começa a notar no aluno, fazendo um comentário pontual sobre um jogo de futebol de ontem.   |
| <b>13h45</b> | Prosseguem para uma nova articulação. P pergunta:<br>"Fizeste isto todos os dias [as várias articulações a uma pulsação consciente, marcada pelo metrónomo, <i>etc.</i> ]? Como é que tu preparas a escala?"<br>Aluno reflete sobre como estuda – meia hora de escala "antes de estudar"<br>P explica que mais relevante é tocar a escala todos os dias, em oposição a preparar tudo no mesmo dia.<br><br>Novo padrão rítmico; insistência na articulação.<br>P adverte A para não apertar com o lábio de cima. Propõe como exercício tocar como lábio de cima levantado.<br>Trabalham um pouco a emissão das notas graves.<br>A tem uma articulação muito indefinida; P aconselha-lhe o uso de mais ar; e encoraja-o a colocar a língua em maior contacto com a palheta quando articula.<br>Terceiras dobradas. A está a bater o pé e deixa-se levar ao extremo limite de ar. E também está a olhar para a estante, constantemente. Não tenho a certeza se tem algum livro de escalas na estante. |

|              |   |
|--------------|---|
| <b>13h50</b> | <p>Intervalos de quartas e quintas. Nas notas do registo agudo há <i>glissandi</i> involuntários; P diz ao aluno para mandar mais ar. A repete o exercício desde o início tentando pôr em prática as correções.</p> <p>Arpejo. P apela a que A faça uma distinção clara entre aquilo que é a atividade do ar e a técnica digital (não parar de mandar ar por causa das questões técnicas).</p>  |
| <b>13h55</b> | <p>Escala cromática. P aponta para a inconsistência do som: nas notas iniciais graves A toca muito forte, depois diminui à medida em que fica sem ar.</p> <p>O pianista deverá chegar em cinco minutos, então passam para a peça, <i>Histoires</i>. Antes, combinam a próxima escala a estudar (Sol menor).</p>   |
| <b>14h00</b> | <p>Primeiro andamento da peça (noto o seu som muito tenso, o vibrato forçado; A continua a bater o pé. Possivelmente está a exercer excesso de pressão na embocadura.</p> <p>Os primeiros quatro compassos revelam algumas dificuldades rítmicas; o aluno está muito fixado na estante. Assume que seria mais fácil para si com o metrónomo ligado, ao que P explica que a pulsação é algo que se tem de sentir enquanto se toca, mesmo sem metrónomo.</p> <p>P pede ao aluno que marque o compasso e cante a sua parte, para procurar esclarecer o problema rítmico.</p> |
| <b>14h05</b> | <p>P explica a A que se tem de sentir o início, meio e fim, da frase. Compara com a outra peça ("é como no concertino – são peças diferentes, mas aplica-se a mesma coisa").</p> <p>Apelo ao conteúdo programático da peça do Ibert.</p> <p>O pianista entra na sala. Vai acompanhar A a tocar o <i>Concertino</i> (Singelée) de cor.</p>   |
| <b>14h10</b> | <p>A começa a afinar; parece desconfortável devido a estar a ter uma audiência para além do normal (ou seja, eu).</p> <p>P vai guiando o raciocínio necessário para afinar, apelando a que toque a nota de afinação numa dinâmica confortável.</p> <p>À medida que A toca, P vai dando indicações de dinâmica, timbre, <i>etc.</i></p>  |
| <b>14h15</b> | <p>O aluno parece estar a ter dificuldades em tocar de cor.</p> <p>Quando o texto pede forte, o professor expressa sinais de que a expectativa musical foi contrariada.</p> <p>Repetem sensivelmente do meio ao fim para trabalhar o final de modo a A acabar junto com o piano.</p> <p>Depois regressam ao início e trabalham aspetos de carácter musical. P pergunta a opinião de A acerca do tipo de ambientes que a música engendra, e estabelece certos aspetos interpretativos que se podem utilizar para expressar esses ambientes.</p>                            |
| <b>14h20</b> | <p>Trabalham algumas frases mais longas onde A tende a perder-se (está a tocar de cor) e a ficar sem ar.</p>  |
| <b>14h25</b> | <p>P pergunta a A se tem dúvidas e coloca algumas questões sobre o processo que lhe permitiu decorar a peça, incentivando-o a continuar esse trabalho de modo a trazer a peça mais segura na próxima semana.</p> <p>P pede para ver a palheta com que A tocou, chamando-lhe a atenção para a necessidade de escolher uma boa palheta para este tipo de aulas. Enquanto isso, resume alguns aspetos a reter do trabalho feito na peça.</p>   |

**Observação nº 2**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento - Saxofone | Ano:<br>10º          |
|                                      | Aluno: A                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 10                        | Data: 26/10/2020     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 13h30 – 14h30h |
| ENSINO PRESENCIAL                    |                                       |                      |

**Tempo**

|              |   |
|--------------|---|
| <b>13h30</b> | O aluno (A) já está na sala; esteve a aquecer e a preparar-se.<br>O professor (P) estabelece uma conversa casual com A sobre livros, filmes do interesse do aluno enquanto se prepara para a aula.  |
| <b>13h35</b> | O aluno parece, no seu tempo livre, ter pouca iniciativa de ouvir música ou ler livros; mais adiante admite nunca ter ouvido falar das Suites de Bach.  |
| <b>13h40</b> | P incentiva A a cultivar uma curiosidade por cultura geral e enfatiza a necessidade de procurar conhecer uma grande variedade de repertório musical.  |
| <b>13h45</b> | Estudo René Decouais #3 (com metrónomo)<br>Trabalho focado num detalhe da frase inicial. Ênfase no ar para criar homogeneidade (entre as notas F-G-F-D-Bb)  |
| <b>13h50</b> | Dinâmicas e sentido das diferentes dinâmicas dentro da estrutura geral do estudo.<br>A exerce um excesso de pressão em algumas notas. P solicita-lhe que procure manter nota em "mezzo-piano, estática". Explica o objetivo de tocar as notas homogéneas.   |
| <b>13h55</b> | Estudo René Decouais #4 (com metrónomo). P interrompe – chama a atenção para a necessidade de respirar mesmo quando não são evidentes locais de paragem para tal. Apela para a emissão de um som livre e pleno; correção de zonas em piano onde este tipo de som não se verifica. P foca o trabalho em zonas onde o controlo motor não é suficiente para garantir consistência rítmica (entre as notas E-F, por exemplo).<br>Ênfase das notas importantes. Criação de espaço, em saltos mais significativos, para "ouvir realmente" as notas destes saltos consideravelmente maiores.<br>A repete o estudo com uma articulação alternada. |
| <b>14h00</b> | Peça: <i>Histoires</i> . P pergunta se ouviu gravações da peça; sugere que procure no <i>Spotify</i> , em vez de no <i>Youtube</i> .  |
| <b>14h05</b> | Trabalho no contorno das frases e gestão do ar para a execução das mesmas – papel da respiração nisto. Analogia com instrumentos de corda.<br>O pianista entra na sala.   |
| <b>14h10</b> | Começam o trabalho da peça pela comunicação de A para o pianista nas entradas. Simulam várias entradas; P sugere diferentes maneiras de comunicar esse tipo de intencionalidade.  |
| <b>14h15</b> | Primeiro andamento com piano – ênfase nas questões de dinâmica e frase.<br>P vai dando indicações de direção e dinâmica   |
| <b>14h20</b> | Questões de afinação na parte final (C# agudo). Gestão nota longa final.<br>Seguem para o segundo andamento:  |

**14h25**

Trabalham-se as dificuldades de junção que estão a aparecer. Novamente adificuldade de gestão nas notas finais.

*Concertino*, Singelée – princípio ao fim, de cor.


P aconselha A a afinar novamente. Estabelece um *mindset* de “audição”. P: vai dando algumas indicações, dinâmicas, *accelerandos*, etc. Repetição do final.

P pergunta ao aluno se tem dúvidas. Ressalva que ainda se notam várias hesitações – e que só a repetição pode colmatar. Combinam o que na próxima semana será trabalhado com piano: os andamentos 3 e 4 do Jacques Ibert

**Observação nº 3**

|                                      |                                       |                         |
|--------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento – Saxofone | Ano:<br>10º             |
|                                      | Aluno: A                              | Regime: Profissional    |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 12                        | Data: <b>09/11/2020</b> |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 13h30 – 14h30h    |
| ENSINO PRESENCIAL                    |                                       |                         |

**Tempo**

|              |   |
|--------------|---|
| <b>13h30</b> | O aluno (A) já se encontra na sala. Quanto o professor (P) chega, A faz-lhe perguntas sobre lesões músculo-esqueléticas típicas dos saxofonistas.   |
| <b>13h35</b> | Desenvolve-se um diálogo em torno desse tópico.<br>P expõe a perceção que tem sobre esse tipo de lesões e sobre como prevenir.  |
| <b>13h40</b> | P envolve-me a mim e à outra estagiária presente em sala na discussão.  |
| <b>13h45</b> | Estudo Nº6, René Decouais.<br>Problema na emissão notas mais graves (F).<br>P pede a A que toque a metade da velocidade, mexendo os dedos de maneira independente do fluxo de ar. → procura de homogeneidade entre F e Bb <br>Toca com metrónomo, marca a pulsação com o pé.                       |
| <b>13h50</b> | Cada uma das notas está homogénea, contudo falha o <i>legato</i> entre elas: P chama a atenção para a falta de fluxo de ar.<br>A toca o estudo todo a uma pulsação lenta. É visível que está a empregar mais ar porque tem de parar repetidamente para respirar.<br>P: Por onde se respira?<br>A: Diafragma?<br>P: E onde é que ele está?<br>A: (indica onde julga estar o diafragma) |
| <b>13h55</b> | A toca. É visível que a sua barriga vai para dentro quando respira. P explica-lhe que tem de tornar consciente a respiração. A toca, não há mudanças significativas.<br>P ilustra o diafragma com a metáfora de um balão (o ar ocupa espaço – e tem de ocupar espaço no corpo). A tenta sucessivamente. P explica que tem de respirar uma sucessão de 3 sílabas: O, A, I.             |
| <b>14h00</b> | Experimentam várias sílabas, para A experimentar os diferentes sítios onde se sente o ar.<br>P sensibiliza A para a necessidade de realmente melhorar a respiração, dado que é um aspeto fundamental que estão a tentar corrigir desde setembro.  |
| <b>14h05</b> | O pianista entra na sala; vão tocar <i>Histoires</i> , de Jacques Ibert. A afina numa dinâmica muito contida.<br>A toca todo o primeiro andamento. Continua com falta de ar e de dinâmica. P salienta que o pianista é que está a ser acompanhado, no sentido em que faltam dinâmicas, e direção na parte de A.   |
| <b>14h10</b> | P faz perguntas formais sobre a obra. A não sabe o título dos respetivos andamentos. P salienta a importância que esses paratextos têm para quem toca. A está a tocar de forma demasiado pesada para o tipo de caráter da obra.   |

|              |   |
|--------------|---|
| <b>14h15</b> | <p>P chama a atenção para a falta de clareza das entradas e mesmo da pulsação.<br/> A toca novamente, P vai dando algumas indicações relativamente ao som.<br/> A está a respirar com muita frequência na parte final.</p>  |
| <b>14h20</b> | <p>P assinala questões de afinação e oscilação (involuntária) de andamento.<br/> Passam para o 2º andamento</p>   |
| <b>14h25</b> | <p>A não está a fazer os <i>ritenutos</i> – repetem.<br/> Trabalham o início – a primeira nota é muito stressada (porque A tem inseguranças quanto à entrada). P chama a atenção para a falta de articulação.<br/> Passam para o 3º andamento; nota-se a falta de variação de dinâmica. A reconhece que tem dificuldade em controlar as dinâmicas mais frágeis, e aponta o problema como passando pela palheta – que é demasiado forte. P pergunta o que vai A fazer para conseguir superar a dificuldade. A diz que vai estudar mais, P pede um maior detalhe em relação às medidas concretas que vai tomar para superar essa dificuldade. A responde que estudará numa dinâmica mais forte.<br/> P explica a A que o problema na emissão das notas <i>piano</i> do final não está na dinâmica em si, mas sim na própria resistência muscular. P pergunta porque estará esse aspeto a falhar.<br/> A reconhece que não teria desculpa em qualquer outra semana, mas nesta reconhece que tocou menos do que deveria dado ter estado doente.<br/> Concordam que há resistência a recuperar e combinam um plano de estudo para a semana que faça frente a isso.</p> |

**Observação nº4**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento – Saxofone | Ano:<br>10º          |
|                                      | Aluno: A                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 14                        | Data: 14/11/2020     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 10h – 11h      |
| ENSINO PRESENCIAL                    |                                       |                      |

**Tempo**

|              |   |
|--------------|---|
| <b>10h00</b> | O aluno (A) encontrava-se na sala a aquecer antes do início da aula.<br>O professor (P) pergunta-lhe o que estudou e pretende abordar na aula. Face às dificuldades mais recentes de A, optam por começar pela escala.  |
| <b>10h05</b> | A escala é Mib maior. A toca em semicolcheias, com o metrónomo ligado e marcando a pulsação com o pé. O som não está homogéneo no decurso dos registos. P faz-lhe essa observação, exemplificando a diferença entre um som homogéneo e um som menos homogéneo.  |
| <b>10h10</b> | Após A repetir a escala com algumas variações de articulação, P sugere-lhe alguns exercícios que visam uniformizar a qualidade de som ao longo do registo do instrumento: A toca notas muito distantes concentrando-se em manter o fluxo de ar inalterado, fazendo por esquecer as mudanças na técnica digital. |
| <b>10h15</b> | O mesmo exercício é replicado no arpejo simples.  |
| <b>10h20</b> | A prossegue para as inversões no arpejo. A consciência da manutenção do fluxo de ar começa a desvanecer à medida em que A tem de desviar a sua atenção para os aspetos digitais. P relembra A.  |
| <b>10h25</b> | O exercício para homogeneidade do som é repetido, agora com maior enfoque em obter o máximo volume de ar ao respirar.   |
| <b>10h30</b> | Passam para a escala cromática. São notáveis algumas dificuldades por parte do aluno em manter uma pulsação rigorosa em determinados momentos.  |
| <b>10h35</b> | P vai orientando A no sentido de fazer repetições cromáticas de determinados nós de registo que o aluno não controla tanto quanto desejável.  |
| <b>10h40</b> | A expressa alguma dificuldade em particular no registo agudo; P explica-lhe, exemplificando, de que forma a posição da mão nessas chaves deve tirar partido da ergonomia do instrumento.  |
| <b>10h45</b> | P orienta A em alguns exercícios de repetição agora com a posição da mão corrigida. P mantém-se sempre atento à colocação da mão esquerda do aluno, que revela a tendência natural de retomar a posição desadequada a que A está acostumado.  |
| <b>10h50</b> | P pergunta ao aluno se sente a mão cansada sensibilizando-o para a importância de parar as séries de repetições sempre que o corpo revele sinais de fadiga.<br>P sugere ao aluno passar para o arpejo de sétima dominante.  |
| <b>10h55</b> | P resume os aspetos fundamentais a ter em conta aquando o estudo da relativa menor da escala, que A deverá estudar, juntamente com a peça (Concertino) para a próxima aula.   |

**Observação nº 5**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento - Saxofone | Ano:<br>10º          |
|                                      | Aluno: A                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 15                        | Data: 16/11/2020     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 13h30 – 14h30h |
| ENSINO PRESENCIAL                    |                                       |                      |

**Tempo**

|              |  |
|--------------|--|
| <b>13h30</b> | O aluno (A) encontra-se na sala a aquecer antes do início da aula. Quando chega, o professor (P) pede a A um <i>feedback</i> do estudo que A fez.  |
| <b>13h35</b> | A enfatiza que no estudo da escala ainda lhe acontece não conseguir ter uma sensibilidade muito apurada para as questões que trabalharam na semana passada. Começam pela escala de dó menor harmónica articulada.  |
| <b>13h40</b> | P insta sobre a necessidade de soprar de forma mais contínua. Trabalham com metrónomo. P relembra A, ocasionalmente, para ter atenção ao fluxo do ar.<br>P solicita a A para apresentar vários exercícios da escala: variações rítmicas (tercinas), variações de articulação (3 notas ligadas, 3 <i>staccato</i> ), escala melódica (2 voltas)<br>P aponta para o excesso de som que vem com a mudança de registo (C-D); reitera que o aluno ainda demonstra falta de ar.<br>Intervalos da escala harmónica e intervalos de 3ªs dobradas.<br>P explica que o trabalho das escalas é algo aborrecido, mas que tem bons resultados a longo prazo. Salienta a importância de se ser inteligente na utilização do tempo; escalas como veículo de autoconhecimento. |
| <b>13h45</b> | Passam para o Estudo Nº7 (René Decouais)<br>Problema na passagem de registo (B-D)<br>P chama a atenção para a falta de continuidade como origem do problema (isolam e abrandam a passagem)<br>- 4ªs dobradas<br>(trabalho na homogeneidade)<br>-4ªs simples<br>(idem.)<br>-5ªas [por defeito começam sempre pelos intervalos dobrados]<br>-5ªs simples<br>(idem.)<br>-P pergunta se A estudou intervalos de 6ª; não estudou, P diz-lhe para começar a estudar também intervalos de 6ª, 7ª, 8ª.   |

|       |  |
|-------|--|
| 13h50 | <p>Arpejos<br/>(sequências 4 e 3 – tercinas)<br/>(sequências 4 e 3 – semicolcheias)<br/>P diz-lhe para não articular a primeira de cada sequência: em contexto de escala, fazer ou tudo staccato ou tudo legato.<br/>P pede escala de sétima diminuta – A não sabe fazer. P explica-lhe e diz que está no livro de escalas.</p>  |
| 13h55 | <p>Escala cromática semicolcheias<br/>(trabalho para a homogeneidade)</p>  |
| 14h00 | <p>Trabalho sobre a primeira nota (C grave), que não sai imediatamente.<br/>Trabalham apenas na descendente, começando em F<math>\sharp</math> – tentativa de corrigir o ataque da primeira nota (<i>glissando</i>) e não deixar cair imediatamente a seguir a dinâmica.<br/>A tem mais facilidades no cromatismo ascendente do que descendente. Dificuldades notáveis no domínio de timbre/ataque de notas agudas (F<math>\sharp</math>) – tendência para <i>glissando</i>.</p> <p>P observa que lhe falta uma nota nas agudas. A comenta que lhe é difícil pensar as notas das Cs descendentes (“estou habituado a pensar só para cima”). Isola F<math>\sharp</math>-D (quando toca com ar e confiança, o aluno tem um timbre muito elegante)</p> <p>P diz-lhe que deve resolver essa dificuldade, dado que a escala cromática é sempre igual. Deve estudar isolando e repetindo o problema.</p> |
| 14h05 | <p>O pianista entra na sala.<br/>P comunica com A sobre o que trabalharão na próxima aula (quarta-feira): 3 estudos e as peças; daqui a uma semana trabalharão a escala de Lá b maior, que talvez possa ficar para a prova (P dir-lho-á na quarta-feira a seguir a esse dia).<br/>P não define já uma escala para a prova – o que provavelmente fará com que A tente estudar as duas.<br/><i>Concertino</i>, de cor.<br/>P explica a A que, se vai tocar de cor, não há qualquer propósito em ter a estante à sua frente.</p>  |
| 14h10 | <p>A toca a primeira parte da peça.<br/>P apela à vertente solística da peça.</p>  |
| 14h15 | <p>P dá perspetivas a A sobre como tentar tirar partido das cadências;<br/>- ouve-se muito ar;<br/>- não cortar frases a meio para respirar.<br/>(P faz o contexto histórica de esta ter sido das primeiras peças a terem sido escritas para este instrumento)</p>   |
| 14h20 | <p>Repetem <i>da capo</i>.</p>   |
| 14h25 | <p>Passam para a peça <i>Histoires</i>, de Jacques Ibert.<br/>1<math>^{\circ}</math> andamento. P pergunta se já sabe o significado do título de cada andamento.<br/>P aponta algumas dinâmicas que parecem deslocadas, assim como acentos que quebram as frases e parecem estar a aparecer de forma involuntária.<br/>P pergunta se A tem dúvidas.</p>  |
| 14h30 | <p>2<math>^{\circ}</math> andamento<br/>A não articula com o estilo que a peça pede, procurando, pelo contrário, suavizar a frase. P observa isso, antes de combinarem o que é para estudar durante a semana e dar a aula por terminada.</p>   |

**Observação nº 6**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento – Saxofone | Ano:<br>10º          |
|                                      | Aluno: A                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 17                        | Data: 23/11/2020     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 13h30 – 14h30h |
| ENSINO PRESENCIAL                    |                                       |                      |

**Tempo**

|              |   |
|--------------|---|
| <b>13h30</b> | O aluno (A) Já se encontra na sala a aquecer. Esta seria a última aula com acompanhamento de piano antes das provas, mas devido às imposições do Governo em relação à renovação do estuda de emergência, nas próximas segundas-feiras há cancelamento das atividades letivas.   |
| <b>13h35</b> | O professor (P) e A conversam para esclarecer dúvidas logísticas.   |
| <b>13h40</b> | P propõe tratar a parte mais interpretativa da prova.<br><i>Concertino</i> (de cor)<br>P vai parando para sugerir (tocando) formas diferentes de fazer as frases – sobretudo finais e respirações.  |
| <b>13h45</b> | Excesso de som de ar vs ataque. (A parece desconfortável com tocar de cor, provavelmente a primeira vez que o faz)  |
| <b>13h50</b> | Respirações em sítios não fixados – importância de estudar com as respirações sempre no mesmo sítio. (embora tenha a peça visivelmente decorada, A parece nervoso e excessivamente fixado <i>nota-a-nota</i> )  |
| <b>13h55</b> | Como fazer uma frase – diminuir importância de ornamentação (que soa destacada pela dificuldade técnica)  |
| <b>14h00</b> | Técnicas para fazer soar acentuadas notas através de uma articulação elegante naquelas que as precedem.   |
| <b>14h05</b> | Parte final: arpejos  |
| <b>14h10</b> | <i>Histoires</i> – Andamento I<br>P sugere a A tocar mais forte; percebe uma ideia musical que A está a pôr exageradamente em prática e sugere-lhe uma melhor maneira de a realizar.<br>Andamento II; articulação e ressonância das notas   |
| <b>14h15</b> | O pianista entra na sala.<br>Primeiro andamento completo. P vai chamando a atenção de A para o facto de se ouvir ar no som e para algumas notas nas quais A não está a dar o valor completo.  |
| <b>14h20</b> | Segundo andamento. Adequação da respiração ao espírito da peça; passagem entre oitavas.   |
| <b>14h25</b> | Terceiro andamento: P insta com A para corresponder ao espírito do andamento. Respirações e momentos em que as frases estão quebradas.<br><i>Concertino</i> – acelerandos finais, retificação das respirações conforme o que se tinha feito no início da aula.<br>P chama a atenção para o facto de A não estar a respirar bem (“para onde é que respiras?” – para dentro.”). P pergunta a A se tem alguma questão relativa às peças e à junção com piano. Explica-lhe que nas provas se fará uma seleção das obras a tocar (que não será o repertório na íntegra). |

**Observação nº 7**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento - Saxofone | Ano:<br>10º          |
|                                      | Aluno: A                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 19                        | Data: 02/12/2020     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 14h – 15h      |
| ENSINO PRESENCIAL                    |                                       |                      |

**Tempo**

|              |   |
|--------------|---|
| <b>14h00</b> | O aluno (A) já se encontra na sala a aquecer.<br>Quando entra na sala, o professor (P) faz algumas perguntas a A sobre a sua impressão da escola até ao momento, percebendo-se que o aluno já se começa a sentir integrado.   |
| <b>14h05</b> | Conversam então sobre o trabalho realizado durante a semana. P sugere darem alguma atenção à escala (Lá maior).   |
| <b>14h10</b> | A começa a tocar a escala, com metrónomo ligado, contudo, começa a tocar sem qualquer pulsação perceptível. P interrompe A para garantir que o aluno tem consciência de que começou desta forma.  |
| <b>14h15</b> | P nomeia uma série de passos que A deve percorrer mentalmente antes de começar a tocar alguma coisa. Exemplifica uma contagem prévia de alguns tempos para ter a oportunidade de sentir a pulsação.   |
| <b>14h20</b> | Exercitam esse processo preparatório tornando-o acessível ao pensar em voz alta, fazendo os vários processos sem instrumento (contagem, respiração).  |
| <b>14h25</b> | A toca a escala em diversas variações de articulação.   |
| <b>14h30</b> | P comenta que, quando A está a ficar sem ar, o volume do seu som tende a diminuir de forma muito evidente. Incita-o a evitar permitir que isso aconteça, mantendo como critério a consistência sonora durante o máximo de tempo possível até uma respiração (não hesitando em respirar depois). |
| <b>14h35</b> | Prosseguem para os exercícios de variações do arpejo. P capta a atenção de A novamente para a preparação que tem de haver para começar a tocar.   |
| <b>14h40</b> | A completa os exercícios do arpejo e toca a escala cromática.   |
| <b>14h45</b> | Como se nota novamente a diminuição do volume do som decorrente da falta de ar, P volta a salientar esse aspeto.  |
| <b>14h50</b> | P exemplifica diferenças entre um som mais tenso e menos tenso para explicar a A de que forma o seu som se modifica de forma notória assim que o ar começa a faltar.  |
| <b>14h55</b> | P pergunta a A o que estudará para a próxima aula. A indica que pretende trabalhar o estudo, dado que não tocou na aula corrente. P pergunta a A se tem alguma questão imediata sobre aula ou outros conteúdos que o aluno tem andado a trabalhar.  |

**Observação nº 8**

|                                      |                                       |                         |
|--------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento – Saxofone | Ano:<br>10 <sup>º</sup> |
|                                      | Aluno: A                              | Regime: Profissional    |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 20                        | Data: 09/12/2020        |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 14h – 15h         |
| ENSINO PRESENCIAL                    |                                       |                         |

**Tempo**

|              |  |
|--------------|--|
| <b>14h00</b> | Quando chego à sala, o aluno (A) já se encontra com o instrumento montado. O professor (P) estabelece um diálogo com A em torno das restantes atividades escolares.  |
| <b>14h05</b> | P pergunta a A o que traz para a aula de hoje. A diz que vai tocar estudo N <sup>º</sup> 9 do livro de René Decouais. Coloca uma questão sobre as chaves que aparecem assinaladas ao longo do estudo para a nota Si b. P explica a regra para a utilização das chaves TA e P.                        |
| <b>14h10</b> | P exemplifica um pouco o uso dessas chaves e propõe a A experimentar determinadas passagens usando uma ou outra.   |
| <b>14h15</b> | A toca o estudo na íntegra.<br>A pulsação não se encontra estável, portanto P sugere-lhe ligar o metrónomo.  |
| <b>14h20</b> | No final do estudo há grandes saltos de registo seguidos de descidas em arpejo. P pede a A para tocar apenas esses compassos.  |
| <b>14h25</b> | P diz a A para manter o fluxo de ar de modo a evitar que a emissão das notas agudas tenha um pequeno <i>glissando</i> inicial. Trabalham os compassos finais de forma isolada.   |
| <b>14h30</b> | P solicita que A toque toda a seção final. P sensibiliza-o para a necessidade de respirar muito bem de modo a garantir conseguir tocar toda aquela parte. A repete.  |
| <b>14h35</b> | Trabalham no sentido de conseguir fazer um <i>crescendo</i> final muito gradual.   |
| <b>14h40</b> | P sugere que A toque o estudo executando a articulação alternativa que é sugerida no início do estudo. Com esta articulação, A tende a perder o sentido de frase.  |
| <b>14h45</b> | Trabalham em torno de como articular as notas de duas a duas e manter as frases musicais coerentes.  |
| <b>14h50</b> | P chama a atenção de A para o facto de estar a começar a apertar a musculatura, e de o seu som estar algo tenso. Solicita-lhe que toque uma frase do estudo tentando descontraír os músculos.  |
| <b>14h55</b> | P resume os pontos que foram trabalhados durante a aula e sublinha a importância que estes ocupam, assim como a importância de ter a respiração, correção muscular e as posições alternativas como aspetos com os quais ter sempre cuidado.<br>Falam sobre o que irá ser trabalhado na próxima aula. |

Observação da Prática Educativa – Ano letivo 2020 | 2021

**Observação nº 9**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento - Saxofone | Ano:<br>10º          |
|                                      | Aluno: A                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 21                        | Data: 14/12/2020     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 13h30 – 14h30h |
| ENSINO PRESENCIAL                    |                                       |                      |

**Tempo**

|              |   |
|--------------|---|
| <b>13h30</b> | Conversa circunstancial<br>Breve análise da prestação na prova  |
| <b>13h35</b> | Audição em conjunto de um vídeo que o aluno (A) enviou ao professor (P).<br>P pergunta a A o que trouxe para a aula de hoje. A responde que tem as novas peças para tocar com piano e alguns estudos; optam por trabalhar as peças.   |
| <b>13h40</b> | A inicia um dos andamentos de <i>Histoires</i> que ainda não tinha estudado. P pergunta-lhe se sabe o significado do título do andamento (“o velho mendigo”), dado que A está a tocar numa pulsação bastante acelerada.   |
| <b>13h45</b> | P explica-lhe que faz todo o sentido tentar tornar a interpretação autêntica, mas nunca à custa de uma pulsação que não parece fazer sentido com o tema, sugere-lhe tentar optar por um timbre mais profundo para obter esse efeito.<br>Para fazer A perceber o contorno das frases, P sugere que toque ao triplo da velocidade. Trabalhados detalhes na compreensão daquilo que constitui a frase, regressam à pulsação lenta. |
| <b>13h50</b> | P observa que A está a cortar a frase para respirar, pergunta-lhe onde irá respirar. A aponta um sítio, ao que P lhe questiona se será capaz de tocar toda a restante frase sem respirar, ao que A responde que “espera que sim”. P pergunta-lhe o que significa “esperar que sim”, levando A a perceber que tem de saber exatamente o que está a fazer e estudar dessa forma.  |
| <b>13h55</b> | Perante um acento que aparece numa nota, P questiona quando é que a obra foi escrita. A não sabe uma data exata mas aparenta ter uma ideia muito concreta de que terá sido no princípio do século XX. P explica como esse tipo de marcação musical tem significados diferentes conforme a data em que é utilizado, sendo, neste caso, a sua utilização bastante tradicional.  |
| <b>14h00</b> | Passam para o quinto andamento.<br>A mostra dificuldade em perceber o tipo de compasso, P explica-lhe como funciona. P pergunta o significado do título deste andamento, A responde que é “Na casa triste”.<br>Nos saltos de registo, A quebra a frase por não manter o fluxo de ar e a homogeneidade do som.   |
| <b>14h05</b> | P insiste neste ponto da continuidade do ar e da homogeneidade, dado que mesmo nas notas longas se notam quebras ou súbitos acentos.<br>Chega o pianista, passam o terceiro andamento – o primeiro que viram na aula.   |
| <b>14h10</b> | Param porque A interrompeu uma frase para respirar, P aproveita para lhe recomendar um timbre mais escuro para este andamento específico.<br>P aponta alguns erros rítmicos e explica-lhe como subdividir para evitar essas falhas.   |
| <b>14h15</b> | Passam para o quinto andamento.<br>Trabalho de junção, <i>cedendo</i> , etc.<br>P assinala alguns contrastes que A não está a fazer.  |

**14h20**

Enfoque na parte do fim, que exige um controlo de dinâmica e uma inserção dentro do clima dos acordes do piano notável.

P sublinha novamente a necessidade de corresponder ao carácter programático da música.

**14h25**

Passam para o sexto andamento.

P explica a lógica estrutural do andamento – o fim como um eco daquilo que se apresenta no início. Param para trabalhar uma frase longa, que A tem dificuldade em realizar, tanto por não aguentar o ar durante muito tempo, quanto por não parecer perceber os contornos da frase.

**Observação nº 10**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento – Saxofone | Ano:<br>10º          |
|                                      | Aluno: A                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 23                        | Data: 04/01/2021     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 13h30 – 14h30h |
| ENSINO PRESENCIAL                    |                                       |                      |

***Tempo***

|              |   |
|--------------|---|
| <b>13h30</b> | O aluno (A) já está na sala quando chego com o professor cooperante (P). P inicia um diálogo com ele sobre o estudo que durante a paragem letiva.   |
| <b>13h35</b> | A indica que estudou maioritariamente a peça (Histoires, J. Ibert) e alguns estudos. Dado que já aqueceu, A começa a tocar o primeiro andamento da peça.  |
| <b>13h40</b> | O timbre do seu som não está a responder ao tipo de ambiente que A quer transmitir com a peça. Concentram-se durante um bocado nessa questão; P sugere-lhe trocar de palheta.   |
| <b>13h45</b> | P solicita a A que toque notas longas numa dinâmica forte. P explica a A que o timbre forçado na peça se está a dever à sua embocadura, que tende a ficar muito tensa em dinâmicas como piano.  |
| <b>13h50</b> | Repetem o início do andamento numa dinâmica mais forte e num andamento mais acelerado de modo a desbloquear A.  |
| <b>13h55</b> | P pede a A que se concentre na sua respiração antes de tocar e que inicie a emissão de som – novamente em piano criar tensões desnecessárias.   |
| <b>14h00</b> | P sugere passarem para outro andamento para dar oportunidade a A de descansar um pouco. A toca o segundo andamento.   |
| <b>14h05</b> | O pianista entra na sala. A retorna ao primeiro andamento. Tocam o andamento na íntegra. P indica que se nota alguma melhoria na qualidade do timbre e que A apresenta uma embocadura menos tensa.  |
| <b>14h10</b> | P assinala alguns momentos onde A poderia estar a tirar maior partido das sugestões musicais contidas na obra. Repetem essas partes. O pianista é muito prestável em salientar as partes melódicas de maior relevo e em ilustrar várias ideias musicais a A.  |
| <b>14h15</b> | Voltam a tocar o andamento na íntegra, de cor.<br>P pergunta a A que perceção teve da sua prestação. A concorda que há uma melhoria significativa no som e admite que lhe é muito difícil desconstruir a embocadura sem ter de estar sempre muito consciente dos seus músculos.   |
| <b>14h20</b> | Seguem para o segundo andamento e fazem também algum trabalho de junção de partes.  |
| <b>14h25</b> | P indica que é normal que a embocadura seja um aspeto muito difícil de modificar positivamente e lembrou A de que não há ninguém que o consiga fazer sem despende de muitas horas de trabalho. Enfatiza que é melhor dedicar esse tempo agora do que mais tarde, porque fica difícil “desaprender” técnicas adquiridas.<br>P pergunta a A se tem dúvidas e combinam aquilo que trabalharão na próxima aula. |

**Observação nº 11**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento - Saxofone | Ano:<br>10º          |
|                                      | Aluno: A                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 25                        | Data: 11/01/2021     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 13h30 – 14h30h |
| ENSINO PRESENCIAL                    |                                       |                      |

**Tempo**

|              |  |
|--------------|--|
| <b>13h30</b> | O aluno (A), como é seu costume, encontra-se na sala a aquecer antes da minha chegada e do professor (P). Encontra-se a tocar a sétimo andamento da peça ( <i>Histoires</i> , Jacques Ibert).            |
| <b>13h35</b> | P pergunta a A se pretende começar pelo andamento VII, ao que A responde que sim. Toca apenas o início do andamento, P pede-lhe para parar e olhar as indicações de articulação que estão na peça.       |
| <b>13h40</b> | Trabalham um pouco o carácter da articulação que combina com o ambiente da peça. P sensibiliza A para manter em consideração aquilo que está a acontecer na parte de piano, mesmo quando toca sem piano. |
| <b>13h45</b> | Mais adiante no andamento, P esclarece algumas questões rítmicas que A apresenta. P diz-lhe para reduzir a velocidade e consolidar essas partes.   |
| <b>13h50</b> | Passam para o oitavo andamento, onde P começa por tentar dar entender a A que a maneira como está a tocar está desprovida de carácter.   |
| <b>13h55</b> | P aponta vários elementos que A pode utilizar para dar mais vida à peça, como sendo a articulação e dinâmica.  |
| <b>14h00</b> | O pianista entra na sala.<br>A volta ao sétimo andamento. Toca-o integralmente com piano.  |
| <b>14h05</b> | Dado que se colocam algumas dificuldades na junção, param em vários momentos e para repetir as passagens que necessitam de trabalho.   |
| <b>14h10</b> | Prosseguem seguem para o oitavo andamento. P observa que a articulação de A tem de seguir o exemplo da vivacidade que está a ser empregue pelo pianista.   |
| <b>14h15</b> | Tocam o andamento na íntegra e prosseguem para o nono andamento. A está a ter algumas dificuldades rítmicas. P marca o tempo para o ajudar a perceber a contagem.  |
| <b>14h20</b> | Tocam o último andamento na íntegra.   |
| <b>14h25</b> | P pergunta a A se tem dúvidas. Falam sobre o que A deverá estudar durante a semana e que será trabalhado na próxima aula com piano.  |

**Observação nº 12**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento – Saxofone | Ano:<br>10º          |
|                                      | Aluno: A                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 27                        | Data: 18/01/2021     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 13h30 – 14h30h |
| ENSINO PRESENCIAL                    |                                       |                      |

**Tempo**

|              |  |
|--------------|--|
| <b>13h30</b> | Quando chego, juntamente com o professor (P) à sala, o aluno (A) já se encontra a tocar a peça <i>Histoires</i> (Jacques Ibert).   |
| <b>13h35</b> | P pergunta-lhe se tem tudo pronto e se já consegue tocar todos os andamentos. A toca a peça com metrónomo. P interrompe para perguntar se A tem palhetas mais fortes – está a tocar com uma palheta bastante fraca. P esclarece alguns mal-entendidos sobre a longevidade das palhetas – não sobrecarregar no início, <i>etc.</i>  |
| <b>13h40</b> | A explica como faz a sua organização pessoal das palhetas (através da atribuição de números aleatórios). P sugere metodologias diferentes. A prepara uma palheta mais forte. Experimenta a palheta e admite que a palheta está ligeiramente mais forte do que seria a sua zona de conforto.  |
| <b>13h45</b> | Retomam <i>Histoires</i> (primeiro andamento).<br>P interrompe para enfatizar a importância de manter um fluxo constante de ar. A toca nota a nota, não está a demonstrar conseguir articular frases.<br>P observa que o conteúdo da aula está a ser muito semelhante àquilo que poderia ter sido há três meses atrás. Assinala que se A está ao corrente de tudo aquilo que P está a dizer, porque já ouviu esta informação, então está a fazer diferente é por uma escolha pessoal.<br>P continua a enfatizar a necessidade de “continuar a soprar”. |
| <b>13h50</b> | Seguem para o oitavo de andamento. P diz a A para desligar o metrónomo porque, neste andamento, é pertinente ver como se fazem os <i>ritardandos</i> . P chama a atenção de A para a qualidade do som – que, de repente, está a ter à mistura muitos barulhos.   |
| <b>13h55</b> | Trabalham as frases musicais: P ajuda A a encontrar os pontos de chegada e a suprimir alguns acentos acidentais. Correções rítmicas e rigor na total atribuição de valor às notas longas.  |
| <b>14h00</b> | [Passam para o último andamento]<br>A pergunta se deve retomar o metrónomo, P deixa ao seu critério. A prefere ligar o metrónomo pois admite que o andamento tem ritmos difíceis.<br>À primeira frase param logo, porque os valores rítmicos não estão bem.  |
| <b>14h05</b> | P pede a A para cantar – arranja metáforas para criar necessidades musicais que fazem o ritmo que está escrito fazer sentido. Intercalam entre cantar e tocar.   |
| <b>14h10</b> | O pianista entra na sala.<br>A toca o mesmo andamento, com acompanhamento de piano. Os ritmos já estão mais rigorosos. Acertam entrada do início. A certo ponto, A perde-se. Repetem do início.<br>A volta a falhar no mesmo sítio, repetem essa passagem. Várias passagens subsequentes representam desafio. P vai dando indicações relativas à afinação (notas agudas demasiado altas) e à dinâmica (A está obviamente pouco confiante e toca muito piano).  |

|              |  |
|--------------|--|
| <b>14h15</b> | Acertam-se alterações na pulsação entre saxofone e piano ( <i>ritardandos, etc</i> ).<br>A esclarece algumas dúvidas que tem relativamente a notas.  |
| <b>14h20</b> | Debatem formas de corrigir a afinação nas notas agudas.<br>Repetem o andamento desde a passagem mais difícil.  |
| <b>14h25</b> | Passam para outro andamento – trabalham mudanças de tempo com o piano.<br>São trabalhadas formas de fazer as nuances na pulsação de uma forma orgânica. P toca uma vez com o pianista para exemplificar. A experimenta – corre moderadamente bem. <i>Da capo</i> . P adverte A para o facto de a sua respiração inicial não ser muito clara para o pianista.<br>Passam andamento 7: P aponta alguns traços de carácter, e como fazer as dinâmicas corresponder. P sugere a A decorar também os andamentos que tocaram com piano. A admite que consegue até ao andamento 7. P explica que é um desafio importante.<br>P pergunta a A se tem ainda dúvidas relativamente aos andamentos novos. |

**Observação nº 13**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento - Saxofone | Ano:<br>10º          |
|                                      | Aluno: A                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 29                        | Data: 03/02/2021     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 14h – 15h      |
| ENSINO A DISTÂNCIA                   |                                       |                      |

**Tempo**

|              |   |
|--------------|---|
| <b>14h00</b> | O aluno (A) liga-se à aula <i>online</i> . O professor (P) sugere-lhe que dediquem a aula presente a analisar pontos que possam vir a revelar-se desafiantes no repertório novo que A vai começar a estudar, <i>Prelude et Saltarelle</i> , de R. Planel. |
| <b>14h05</b> | A indica que já começou a estudar a primeira parte da obra.<br>P pergunta-lhe se já ouviu interpretações da obra, e indica algumas gravações que poderão revelar-se úteis.  |
| <b>14h10</b> | P pergunta a A por que motivo é que começou o estudo da peça pelo início, para o que A não teve resposta. P explica que a primeira abordagem a uma peça deve partir de um processo reflexivo e analítico da mesma.  |
| <b>14h15</b> | P sugere a A ouvirem uma gravação da obra.  |
| <b>14h20</b> | Após a audição, P pede a A que indique características das diferentes partes da peça.   |
| <b>14h25</b> | Das várias secções apontadas por A, P sugere que olhem para a partitura para encontrar possíveis pontos cuja dificuldade provável seja acrescida.   |
| <b>14h30</b> | Identificados esses pontos, P solicita que A reflita acerca do tipo de dificuldade que eles constituem (a nível técnico, digital ou de controlo, a nível musical, <i>etc.</i> )   |
| <b>14h35</b> | A identifica muitas dificuldades prováveis na parte da cadência. P pede a A que toque algumas dessas partes.  |
| <b>14h40</b> | Tendo tornado explícitas algumas das dificuldades em questão, P dá uma série de conselhos a A sobre como lidar com elas autonomamente.  |
| <b>14h45</b> | A realiza alguns dos exercícios indicados por P. A qualidade do áudio da chamada é muito baixa e é difícil ter perceção do que A está a tocar.  |
| <b>14h50</b> | P comenta que o som não está muito bom, mas não se detém muito sobre essa questão dado que o essencial é perceber de que forma A está a lidar com os exercícios propostos.  |
| <b>14h55</b> | P pergunta a A se ele tem alguma dúvida, ao que A indica que não sabe que chaves auxiliares empregar em determinados momentos do início.<br>P dá resposta às questões e marca com A uma data para o envio de gravações.                                   |

**Observação nº 14**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento – Saxofone | Ano:<br>10º          |
|                                      | Aluno: A                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 31                        | Data: 10/02/2021     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 14h – 15h      |
| ENSINO A DISTÂNCIA                   |                                       |                      |

**Tempo**

|              |   |
|--------------|---|
| <b>14h00</b> | Estabeleço ligação no link da aula. O professor (P) está a perguntar ao aluno (A) o que pretende trabalhar na aula. A indica que estudou a peça <i>Prélude et saltarelle</i> , e quer trabalhar a peça.                       |
| <b>14h05</b> | A começa a tocar do início. P tem de o interromper passados poucos compassos, pois A está a tocar sem qualquer precisão rítmica.  |
| <b>14h10</b> | P sugere a A que ligue o metrónomo à velocidade da colcheia para trabalhar algumas das figuras rítmicas mais desafiantes, nas quais se focam.   |
| <b>14h15</b> | P observa que, apesar da qualidade muito baixa do som da chamada, é possível perceber que A não está a manter um fluxo de ar que permita ao seu som apresentar alguma homogeneidade.  |
| <b>14h20</b> | P exemplifica de que forma algumas das notas sobressaem pela negativa, por terem um timbre pobre. A tenta corrigir a disparidade a nível do timbre. Mesmo com a fraca qualidade da chamada, é possível assinalar melhorias.   |
| <b>14h25</b> | P chama a atenção de A para a sinalética que acompanha as frases musicais iniciais ( <i>crescendi, etc.</i> ) e para a forma como estes sinais acabam por ser indicativos de formas de desenvolver as ideias musicais.        |
| <b>14h30</b> | A experimenta seguir a sugestão de P. A qualidade da chamada não permite não dispõe de condições para que se possa entender o que A está a tocar.   |
| <b>14h35</b> | P sugere a A trabalhar um pouco da cadência.  |
| <b>14h40</b> | Focam-se sobretudo em questões rítmicas e técnicas.   |
| <b>14h45</b> | P vai indicando a A alguns momentos onde ele deve ser particularmente sensível em relação às dinâmicas e à emissão das notas.   |
| <b>14h50</b> | P pergunta a A se este tem dúvidas relativamente à parte da <i>saltarelle</i> . A indica algumas questões que tem de ordem rítmica e digital.   |
| <b>14h55</b> | P assinala que A está a trabalhar num bom sentido e que está a conseguir manter a motivação mesmo sem o ensino presencial. Incentiva-o a continuar a trabalhar a peça sem deixar de ir estudando também as escalas e estudos. |

**Observação nº 15**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento - Saxofone | Ano:<br>10º          |
|                                      | Aluno: A                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 33                        | Data: 17/02/2021     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 14h – 15h      |
| ENSINO A DISTÂNCIA                   |                                       |                      |

***Tempo***

|              |  |
|--------------|--|
| <b>14h00</b> | O professor (P) conversa com o aluno (A) acerca do modo como este tem vindo a fazer a gestão do tempo de estudo durante o confinamento.  |
| <b>14h05</b> | A partilha algumas dificuldades sentidas em manter ritmos de trabalho e em motivar-se. P dá-lhe alguns conselhos relativamente a estratégias de repartição do tempo de trabalho e lazer. |
| <b>14h10</b> | A diz que preparou a escala de Mi maior, toca-a servindo-se do metrónomo.  |
| <b>14h15</b> | P vai solicitando a A vários exercícios da escala enquanto observa vulnerabilidades técnicas que saltam à vista.   |
| <b>14h20</b> | P solicita a A que alterne entre várias articulações. Incita A a manter o fluxo de ar quando articula.   |
| <b>14h25</b> | Intervalos de terceiras dobradas.  |
| <b>14h30</b> | [A conexão de A cai]   |
| <b>14h35</b> | A volta a ingressar na aula. Prossegue com intervalos de quarta.   |
| <b>14h40</b> | Intervalos de quinta. P insta com A para que ele não deixe de soprar.  |
| <b>14h45</b> | Arpejo e inversões.  |
| <b>14h50</b> | P solicita a escala cromática. A toca com falta de controlo e fora do tempo, P chama-lhe a atenção para a pulsação do metrónomo.   |
| <b>14h55</b> | Acordam uma escala a estudar para a próxima aula e agendam o envio de gravações da peça.   |

**Observação nº 16**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento – Saxofone | Ano:<br>10º          |
|                                      | Aluno: A                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 35                        | Data: 24/02/2021     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 14h – 15h      |
| ENSINO A DISTÂNCIA                   |                                       |                      |

**Tempo**

|              |  |
|--------------|--|
| <b>14h00</b> | Entro no link da aula pouco depois do aluno (A). O professor (P) cumprimenta-nos a ambos, pergunta a A o que é que tem andado a estudar.   |
| <b>14h05</b> | A faz um ponto da situação da preparação da peça, diz que já se começa a sentir seguro de algumas partes que gostaria de experimentar com piano.   |
| <b>14h10</b> | Face aos constrangimentos (não poder tocar com piano), P sugere a A que se invista mais na preparação da parte da cadência, onde não toca o piano, na expectativa de que, eventualmente, o trabalho com acompanhamento possa ser retomado.   |
| <b>14h15</b> | P solicita a A que apresente a escala que tem trabalhado.<br>A toca a escala de si b maior.  |
| <b>14h20</b> | A qualidade de som do <i>zoom</i> é muito baixa, mas dá para perceber que a emissão do Si b grave é muito custosa para o aluno. P assinala este facto e chama a atenção de A para o facto de isto acontecer porque está a apertar a palheta. |
| <b>14h25</b> | P sugere alguns exercícios para trabalhar a questão da emissão das notas graves, como sendo trabalhar a velocidade com que se aciona o ar após o ataque.   |
| <b>14h30</b> | A experimenta os exercícios sugeridos por P. A baixa qualidade do áudio não permite perceber claramente o que A está a fazer.  |
| <b>14h35</b> | P indica a A várias variações de articulação, com as quais A toca a escala.  |
| <b>14h40</b> | Arpejo e inversões do arpejo.  |
| <b>14h45</b> | Escala cromática. P volta a chamar a atenção de A para o facto de não se ouvir claramente a primeira nota.   |
| <b>14h50</b> | Escala cromática, várias articulações. E arpejo da sétima dominante.   |
| <b>14h55</b> | Combinam o que será trabalhado na próxima aula.  |

**Observação nº 17**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento - Saxofone | Ano:<br>10º          |
|                                      | Aluno: A                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 37                        | Data: 03/03/2021     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 14h – 15h      |
| ENSINO A DISTÂNCIA                   |                                       |                      |

**Tempo**

|              |  |
|--------------|--|
| <b>14h00</b> | O professor (P) pergunta o que farão na aula corrente. A diz que tem a escala de Mi b maior e a peça para trabalhar.   |
| <b>14h05</b> | A toca a escala em legato. A qualidade do áudio não é boa; P tenta instruí-lo para acionar o com real do zoom.   |
| <b>14h10</b> | (chamada cai, A retoma)  |
| <b>14h15</b> | Escala em staccato.<br>Legato de duas em duas notas.<br>Terceiras dobradas. P observa que A está a criar tensão excessiva na parte de cima da embocadura. P diz a A para repetir o exercício com o lábio de cima levantado. De seguida acrescenta também que os músculos da testa devem estar levantados de forma a não permitir a criação de tensão no lábio de cima  |
| <b>14h20</b> | Intervalos de quartas. P relembra A das questões musculares. A repete o exercício. Passam para os intervalos de quinta.<br>A não parece muito confortável nos intervalos de 4ª, sendo evidente que tem dificuldade em unir em <i>legato</i> intervalos muito grandes. Isto torna-se ainda mais evidente nos intervalos de quinta, onde tem dificuldade até em discernir os intervalos em si (notas erradas)<br>Arpejo: o som não tem homogeneidade, sendo que A claramente adapta drasticamente a entoação para cada um dos registos, não detendo uma posição de base que lhe permita a consistência de alternar rapidamente entre eles.<br>Em sequências de 4: nota-se que, chegando ao registo grave, mantém uma configuração muscular própria do registo agudo. P pede-lhe para repetir e ter em atenção o som do mi b grave. |
| <b>14h25</b> | Escala cromática, ligada, em colcheias. A toca a grande velocidade e sem consistência. P apela à homogeneidade; focam-se nas notas do registo agudo. P tenta levar A a relaxar a musculatura neste registo. Quando solicita que toque em <i>staccato</i> , torna-se evidente que A faz depender inteiramente a emissão das notas do registo agudo na tensão que gera na embocadura, o que motiva o timbre pobre que apresenta neste registo.   |
| <b>14h30</b> | A repete a escala cromática, desta vez num padrão de duas notas ligadas. A inconsistência torna-se muito evidente; P faz notar a A este problema e indica-lhe que deve manter o ar consistente de modo a impedir que a primeira nota de cada grupo saia destacada de uma forma involuntária.   |
| <b>14h35</b> | P desafia A a fazer o mesmo exercício, à mesma velocidade, em <i>staccato</i> . (A não consegue grande consistência neste exercício). P sugere que, para manter a velocidade da articulação, A adote uma articulação em "D", mais do que "T", e que procure descontraír a musculatura.<br>P anuncia que irão passar para o estudo. P resume que na escala A se deve focar em procurar descontraír os músculos.   |

|              |   |
|--------------|---|
| <b>14h40</b> | [questões técnicas; é difícil ouvir A quando ele coloca perguntas, devido à gestão de áudio do zoom] P exemplifica o que A deve procurar em termos de consistência na articulação, preenchendo a totalidade do som, sem relaxar a emissão de ar durante as notas em legato. |
| <b>14h45</b> | Passam para o estudo Nº26, René Decouais.<br>A tem várias notas trocadas decorrentes da confusão entre as diferentes digitações para A#. Admite que não compreende a nomenclatura de TA e P.  |
| <b>14h50</b> | P explica a A os nomes das chaves do saxofone.<br>P tenta perceber os métodos pelos quais A aprendeu as bases do saxofone, considera estranho que A nunca se tenha deparado com esta nomenclatura.  |
| <b>14h55</b> | P explica toda a constituição do saxofone e pede a A para lhe enviar a gravação do estudo Nº26.   |

**Observação nº 18**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento – Saxofone | Ano:<br>10º          |
|                                      | Aluno: A                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 39                        | Data: 10/03/2021     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 14h – 15h      |
| ENSINO A DISTÂNCIA                   |                                       |                      |

**Tempo**

|              |  |
|--------------|--|
| <b>14h00</b> | P introduz a aula perguntando a A o que ele quer apresentar. A diz que se quer focar no estudo. P faz-lhe algumas questões relativas ao conhecimento sobre o livro de estudos que está a ser usado (Ferling), e.g. se os estudos são escritos originalmente para saxofone ou para um outro instrumento.  |
| <b>14h05</b> | P sublinha a importância de se saber estes aspetos de antemão, pois eles podem ser relevantes para a abordagem a adotar.   |
| <b>14h10</b> | Relativamente a dúvidas de A acerca do andamento a praticar, P explica como os estudos dão indicações relativamente à pulsação da figura usada por unidade de tempo (trata-se de um estudo lento dos Ferling). A começa a tocar o estudo, mas as configurações do <i>zoom</i> não permitem ouvir em condições mínimas.   |
| <b>14h15</b> | P dá algumas orientações de melhorias que se podem testar. Nenhuma está a trazer melhorias, por isso P sugere testar uma ligação áudio via <i>smartphone</i> .   |
| <b>14h20</b> | [Conexão cai; A desaparece da sala de zoom durante alguns minutos]   |
| <b>14h25</b> |  |
| <b>14h30</b> |  |
| <b>14h35</b> | [após muitas tentativas, é encontrada uma configuração de áudio que permite ouvir A]   |
| <b>14h40</b> | A toca o estudo.<br>P reconhece que se perdeu muito tempo, portanto anuncia que vai ser muito "cirúrgico";<br>-Dá indicações sobre lugares onde não faz sentido respirar pois isso cria uma quebra na frase;<br>- Manutenção da dinâmica após as respirações em pontos climáticos;<br>- Importância de não relaxar nas notas longas apenas por serem longas;<br>- Opções de ênfase de determinadas notas em detrimento de outras;<br>- Identificar lugares de tensão<br>- Manter a frase consistente em toda a sua extensão;<br>- Crescendos / diminuendos como indicações mais significativas do que apenas dinâmica; potencial de indicação de direção de frase destes sinais. |
| <b>14h45</b> | P apresenta algumas questões estilísticas:<br>- Os <i>trillos</i> não podem ser feitos de modo aleatório;<br>- Os ritmos de maior divisão e.g. não devem quebrar as frases, mas servir de veículo para gerar movimento;<br>- O ritmo necessariamente bem dividido, sem confundir o rápido com o atrapalhado.   |
| <b>14h50</b> | Ar como fator uniformizante de passagens de ritmo díspar (fluxo de ar como princípio absoluto sobre o qual se constroem frases)<br>- Diminuendos não demasiado precoces; necessidade de controlá-los para causar melhor e maior impacto  |

**14h55**

P dá indicações sobre preferências técnicas relativas ao A# usando o nome das chaves respetivas (que A não dominava na semana passada). A dá sinais de entender.

A perde o sentido de frase quando aparecem ornamentações. P explica que as ornamentações existem sobre a estrutura maior da frase e que esta deve ser entendida sem a interferência desses ornamentos; daí sugere A tocar o excerto substituindo os trilos pelas notas base.

Preparação de pontos climáticos e de registo agudo para evitar a possibilidade de algumas secções soarem fora de contexto.

P diz a A para lhe enviar gravação deste estudo durante a semana.

Indica que deve ter em consideração a importância secundária que a ornamentação tem.

Sugere a A procurar dentro do mesmo livro estudos lentos que possam ser interessantes.

P dá orientações para aquilo que será a aula de segunda-feira

Planeiam a distribuição de trabalho para as gravações para um concurso ao qual A quer concorrer.

**Observação nº 19**

|                                      |                                       |                         |
|--------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento - Saxofone | Ano:<br>10 <sup>o</sup> |
|                                      | Aluno: A                              | Regime: Profissional    |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 41                        | Data: 17/03/2021        |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 14h – 15h         |
| ENSINO A DISTÂNCIA                   |                                       |                         |

**Tempo**

|              |  |
|--------------|--|
| <b>14h00</b> | O professor (P) e o aluno (A) conversam um pouco sobre os vídeos que A enviou recentemente a P.  |
| <b>14h05</b> | P pergunta a A o que prefere trabalhar nesta aula.   |
| <b>14h10</b> | A toca a escala de dó menor com variações de articulação.<br>Escala menor harmónica,<br>Intervalos: Terceiras, Quartas, Quintas (sequências simples e dobradas)  |
| <b>14h15</b> | Intervalos de sexta. Dobrados e simples.<br>P reforça a ideia de que a embocadura deve ser mantida firme nestes intervalos grandes, bastando o fluxo de ar para garantir legato entre elas.  |
| <b>14h20</b> | Intervalos de sétima (simples e dobrados).<br>Oitavas dobradas e simples.<br>A tem dificuldade notória em passar desde a oitava mais aguda para a grave.   |
| <b>14h25</b> | Arpejo simples e com inversões.<br>Arpejo da sétima diminuta.<br>(Após ouvir as dificuldades de A em unir as oitavas, não consigo deixar de notar as quebras no fluxo de ar constantes mesmo em intervalos relativamente pequenos.)<br>Escala cromática. A começa de forma algo atrapalhada, ligeiramente desfasado do metrónomo.<br>P não diz nada relativamente a isto, mas pede a A que repita o exercício em stacatto, o que torna A imediato mais atento à pulsação do metrónomo. |
| <b>14h30</b> | Passam para o estudo (René Decouais, Nº28, <i>35 Études Techniques</i> )<br>A toca cerca de metade do estudo; P dá indicações sobre como dar alguma vida às frases criando movimento para sítios em específico.  |
| <b>14h35</b> | P ausenta-se durante alguns minutos para ir à casa de banho; sugiro a A um exercício para a passagem A#-B usando a TA (padrão rítmico de galope onde a nota, correspondente a A#, é muito curta);  |
| <b>14h40</b> | P regressa, indica alguns momentos do estudo onde é evidente a falta de homogeneidade sonora.<br>P solicita a A que toque a parte do estudo onde há articulações alternadas. Nesse momento A gera muita tensão e quebra o fluxo de ar nas notas articuladas. P toca exemplificando a articulação que A está a usar e exemplifica como pode soar.   |
| <b>14h45</b> | P pergunta a A se tem mais material que pretende ver na aula. A admite não ter tido tempo para estudar mais nada.  |
| <b>14h50</b> | Conversam brevemente sobre tópicos relacionados com a participação de A num concurso, depois P propõe a A tocar novamente o estudo usando as articulações alternativas.  |

(Sobressaem mais notoriamente os locais onde a inconstância do fluxo de ar se traduz numa quebra entre registos)

**14h55**

Trabalham sobre esses pontos fulcrais.

P pergunta a A se tem dúvidas.

A enumera o que irá preparar para a próxima aula de segunda-feira.

**Observação nº 20**

|                                      |                                       |                         |
|--------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento – Saxofone | Ano:<br>10 <sup>o</sup> |
|                                      | Aluno: A                              | Regime: Profissional    |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | N <sup>o</sup> de aula: 43            | Data: 24/03/2021        |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 14h – 15h         |
| ENSINO A DISTÂNCIA                   |                                       |                         |

**Tempo**

|              |   |
|--------------|---|
| <b>14h00</b> | É feito um breve balanço do período (dado esta ser a última aula antes das férias da Páscoa).   |
| <b>14h05</b> | O professor (P) introduz a aula perguntando ao aluno (A) o que pretende trabalhar. A diz que tem um estudo de René Decouais e a escala de Si maior.   |
| <b>14h10</b> | Começam pela escala; A toca a escala em <i>legato</i> em duas voltas respirando com liberdade quando sente necessidade. P incentiva A a tocar a escala um pouco mais depressa. P lembra A de que a escala deve servir para tentar manter alguma homogeneidade ao longo dos registos do instrumento; não “tocar só por tocar”.<br>Variações de articulação; intervalos.<br>Terceiras dobradas e simples.   |
| <b>14h15</b> | Quartas dobradas e simples; o mesmo com os intervalos de quinta.<br>Quando P solicita os intervalos de sexta, A diz que só foi até aos intervalos de quinta, pois mesmo nesses ainda sente bastante dificuldade.  |
| <b>14h20</b> | P apela então a que A repita o exercício das quintas mantendo sempre em consideração a homogeneidade (A está muito visivelmente a adaptar imensos aspetos da técnica de emissão de som de acordo com o registo do instrumento onde se encontra).<br>Arpejo e inversões. Persistência na procura de homogeneidade sonora.<br>P interrompe A durante as sequências de quatro notas do arpejo para lhe fazer ver que está a correr em função do metrónomo, assim como a acentuar de forma excessiva e não intencional as notas que coincidem com a pulsação. |
| <b>14h25</b> | No arpejo da sétima dominante, P pede a A para tocar o mesmo exercício, mas com o ritmo em galopes. A não consegue manter o ritmo – ou, mesmo, a pulsação – firme.<br>P diz a A que deve separar a atividade dos dedos do ar (pois o ritmo dos galopes está um tanto desmazelado, e nota-se um preenchimento das notas mais longas com vibrato accidental).<br>P insiste neste arpejo como meio de procurar estabelecer maior homogeneidade.<br>Escala cromática. Na escala cromática nota-se uma quase completa falta de noção de pulsação.              |
| <b>14h30</b> | A diz que quer passar para o trabalho do estudo (René Decouais, N <sup>o</sup> 29, <i>35 Études Techniques</i> ).<br>P congratula A por ter o estudo bem dominado de um ponto de vista técnico (que é algo desafiante, pois tem alterações pouco intuitivas e muitas transposições), contudo aponta lugares onde se sente uma grande falta de homogeneidade e mesmo quebras nas linhas musicais, maioritariamente coincidentes com momentos onde a articulação varia.   |
| <b>14h35</b> | Enfoque nos compassos onde a articulação varia.   |
| <b>14h40</b> | P sensibiliza A para o perigo de criar demasiada tensão em torno dos intervalos bastante grandes.   |

|       |  |
|-------|--|
| 14h45 | <p>Passam para o estudo 1 do livro de exercícios de Ferling, que A tem de gravar para efeitos de um concurso.</p> <p>A inicia o estudo (que é bastante lento) sem uma noção aparente da sua pulsação desejável. P pede-lhe para tocar o início com o metrónomo. A insere a pulsação desejável e toca a primeira frase; P frisa que, mesmo sem estar a usar metrónomo, é fundamental ter interiorizada uma noção bastante concreta do andamento que se pretende em qualquer contexto.</p> <p>A prossegue o estudo sem apoio do metrónomo.</p> |
| 14h50 | <p>P indica a A alguns segmentos onde as frases estão a perder direção (motivadas por obstáculos técnicos). Enfoque num momento climático onde se pretende um grande <i>crescendo</i> e sua desconstrução.</p> <p>Integração das notas graves nas frases onde aparecem (procurar não as forçar e manter o fluxo de ar).</p>  |
| 14h55 | <p>Dado que A vai enviar uma gravação deste estudo para concurso, P sugere alguns aspetos a ter em conta, como procurar decorar, trazer um vestuário mais formal, etc.</p> <p>(o concurso em questão: <a href="https://adolphesax.com/em/1st-international-junior-saxophone-competition-saxiana-adolphesax/">https://adolphesax.com/em/1st-international-junior-saxophone-competition-saxiana-adolphesax/</a>.)</p> <p>Combinam o envio de gravações (informais) de estudos durante a semana de férias da Páscoa.</p>                        |

**Observação nº 21**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento - Saxofone | Ano:<br>10º          |
|                                      | Aluno: A                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 45                        | Data: 07/04/2021     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 14h – 15h      |
| ENSINO A DISTÂNCIA                   |                                       |                      |

**Tempo**

|              |  |
|--------------|--|
| <b>14h00</b> | O professor (P) solicita ao aluno (A) que indique tudo aquilo que trouxe para trabalhar na aula. A enumera a escala e estudo.  |
| <b>14h05</b> | P sugere-lhe começar pela escala (Si menor, natural).<br>A toca desfasado do metrónomo (que tem ligado). P pergunta que ele consegue ouvi-lo enquanto toca, e sugere que procure prestar-lhe mais atenção de modo a evitar correr.<br>A repete; a pulsação continua a não estar completamente regular, contudo mais controlada. P indica-lhe que continue os exercícios da escala, usando as variações de articulação.<br>Na escala em staccato A toca "nota a nota", não tendo um fluxo de ar constante. P chama a atenção de A para isto, que repete o exercício com maior consistência.     |
| <b>14h10</b> | Escala menor harmónica: mesmas variações de articulação.<br>Como A estava a omitir o Lá # grave, P faz um reparo em relação a isso acompanhado de um conselho técnico sobre como pressionar a chave de si b grave fazendo rolar a ponta do dedo mínimo em lugar de curvar toda a mão.  |
| <b>14h15</b> | P solicita a A uma variação de ritmo a que ele não está acostumado (tercinas, em legato a cada três notas); as dificuldades de A se adaptar são notórias – que na execução da articulação quer na manutenção da pulsação.<br>P continuou a solicitar variações de articulação dentro desta estrutura rítmica, o que levou A a familiarizar-se com ela  |
| <b>14h20</b> | P pede a A para regressar à estrutura rítmica anterior (colcheias); ao que observou que o fluxo de ar estava muito mais bem assegurado do que estivera antes da variação em tercinas.<br>Ainda assim, P observa que A tende a acentuar excessiva e desnecessariamente os tempos.   |
| <b>14h25</b> | Prosseguindo para os intervalos de terceira, A partilha que tem dúvidas sobre as chaves a utilizar para o A# em determinados intervalos. P explica quando se procura utilizar a chave TA e a chave P. Ao repetir o exercício com a informação que acabou de receber, a marcação do tempo voltou a revelar-se evidente, pelo que P assinalou este facto e explicou mais aprofundadamente o motivo pelo qual a marcação involuntária do tempo num contexto sem tempos fortes, associando este fenómeno ao facto de A se deixar por vezes chegar completamente ao limite da sua capacidade de ar. |
| <b>14h30</b> | Na seqüência desta observação, P fala a A brevemente acerca das gravações que realizaram no âmbito do concurso ao qual A irá concorrer.  |
| <b>14h35</b> | Prosseguem para intervalos de 4ª e 5ª com uma vigilância ativa das chaves que A escolhe para A#. A diz que também estudou intervalos de 6ª e de 7ª, pelo que se detêm ainda nesses intervalos antes de prosseguir para o estudo. Dado que A não domina este tipo de saltos grandes, P explica que nesta etapa se deve concentrar em realizar os intervalos muito mais devagar,   |

|              |  |
|--------------|--|
|              | prestando-lhes toda a atenção possível e atentando no som e na passagem entre uma nota e outra.  |
| <b>14h40</b> | A toca integralmente os intervalos de 6ª tomando consciência desta nova abordagem. Como estava a fazer intervalos dobrados e se propôs a repetir o exercício em intervalos simples, P advertiu-o para desta vez prestar atenção também ao vibrato que involuntariamente estava a ocorrer em cada uma das notas.  |
| <b>14h45</b> | A prossegue com a mesma abordagem para os intervalos de 7ª.<br>P sugere continuar a estudo da escala com o arpejo e respetivas sequências de três e quatro notas. À solicitação de P do arpejo de sétima diminuta, A admite que não o estudou pois tem dúvidas consistentemente na constituição desse arpejo. P explica-lhe como perceber aquilo em que consiste o acorde de sétima diminuta; A tenta tocá-lo. Ao abordar algo desconhecido e desconfortável, A tende a usar vibrato de forma descontrolada e inconsciente.  |
| <b>14h50</b> | Prosseguem para o estudo. (René Decouais, Nº30)<br>Faltam a A estruturas de frase e de compasso. Após ouvir o estudo na totalidade e de congratular A pelo trabalho que desenvolveu, dá-lhe conselhos sobre como executar mais claramente a estrutura de compasso, nomeadamente através de um maior preenchimento da primeira nota.  |
| <b>14h55</b> | A ausência de uma clareza relativamente à estrutura rítmica de tercinas apresenta semelhanças inesperadas com o tipo de preenchimento heterogéneo que decorreu durante os intervalos da escala: sempre que existe uma sequência evidente de intervalos, A concede maior importância à nota mais grave, negligenciando o preenchimento de ar da nota mais aguda.<br>P indica que, atendendo que na próxima aula (de segunda-feira), se focarão quase em exclusivo na peça ( <i>Prelude et Saltarelle</i> , Robert Planel) na quarta-feira seguinte deverão tentar manter esta dinâmica de exercícios mais técnicos.<br>Indica ainda que, no seguimento dos objetivos traçados para este ano, será uma boa opção começar a estudar o <i>Scaramouche</i> (Milhaud).<br>Como A não tem por hábito comprar partituras, P sensibiliza-o para a utilidade de comprar a partitura desta obra e esclarece dúvidas relativas ao processo a seguir para essa aquisição. |

Observação da Prática Educativa – Ano letivo 2020 | 2021

**Observação nº 22**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento – Saxofone | Ano:<br>10º          |
|                                      | Aluno: A                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 47                        | Data: 14/04/2021     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 14h – 15h      |
| ENSINO A DISTÂNCIA                   |                                       |                      |

**Tempo**

|              |  |
|--------------|--|
| <b>14h00</b> | O professor (P) pede ao aluno (A) que faça o ponto da situação relativamente aos vídeos em preparação para a participação no concurso.   |
| <b>14h05</b> | [falha a chamada do meu lado]  |
| <b>14h10</b> | A resume o processo de gravação e do trabalho em curso no presente período letivo.   |
| <b>14h15</b> | Dado que A tem ainda gravações para selecionar, P pergunta-lhe se tem preferência por trabalhar as escalas e estudos que tem vindo a praticar ou por visualizar os vídeos em conjunto.   |
| <b>14h20</b> | A tem preferência pela visualização dos vídeos; então, procede aos ajustes técnicos necessários a esse processo.   |
| <b>14h25</b> | A peça com a qual A vai concorrer é <i>Histoires</i> (Jacques Ibert), andamentos 1 e 2.<br>A partilha a tela com som de modo a todos ouvirmos a gravação.  |
| <b>14h30</b> | A prestação de A na gravação revela grandes progressos a nível do domínio musical e técnico. Comento isso mesmo. Transmito também que em certos momentos, no decurso da peça, se nota algum descontrolo no vibrato, talvez em consequência de algum nervosismo devido ao facto de estar numa situação de exposição.<br>P concorda que o nervosismo é observável e questiona-o acerca do nervosismo como fator noutras situações de exposição (apresentações orais, testes, etc.).  |
| <b>14h35</b> | P prossegue a dar conta a A sobre como lidar com a ansiedade. Enfatiza o fator de autoconhecimento e a comunicação como formas de melhor ter essa reação sob domínio.  |
| <b>14h40</b> | De seguida, ouvimos duas gravações do estudo que A tem de apresentar na competição e discutimos os pontos fortes e menos fortes de cada uma delas de modo a auxiliar A a escolher a melhor entre elas.   |
| <b>14h45</b> | Atendendo a que o quadro pandémico ocasionou um ano bastante parado no que concerne a atividades extraescolares, P faz o apanhado da situação daqueles que são os <i>masterclasses</i> que se prevê que venham a acontecer num raio espacial realista. A revela-se muito interessado por este tipo de atividades e faz uma série de questões sobre diversos eventos e acerca de como se pode inscrever de modo a participar neles.   |
| <b>14h50</b> | No tempo que resta, P sugere que A toque aquilo que estudou da peça <i>Scaramouche</i> (Darius Milhaud). Sempre apoiado no metrónomo, A toca uma parte do primeiro andamento. Embora a pulsação esteja ainda longe do andamento final, é evidente que A estudou com bastante rigor. Chegado a cerca de metade do andamento, A hesita em continuar. Noto que, com muita probabilidade, A só estudou até esse ponto, daí se mostrar reticente em prosseguir.<br>P provavelmente notou o mesmo, contudo incentiva A a prosseguir, fingindo não notar o motivo da hesitação. Observo que esta abordagem para com A terá como propósito provável gerar situações de potencial stress (o stress de se estar a apresentar perante terceiros algo de que |

não se tem a absoluta certeza de ter devidamente preparado), assim criando condições para A se conhecer melhor e conhecer melhor os sentimentos que tendem a ser inibitórios da performance.

**14h55**

P pergunta a A se conhece o significado do nome da peça, ao que A responde que não.  
P congratula A pelo trabalho desenvolvido e encoraja-o a continuar.

**Observação nº 23**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento - Saxofone | Ano:<br>10º          |
|                                      | Aluno: A                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 49                        | Data: 21/04/2021     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 14h – 15h      |
| ENSINO PRESENCIAL                    |                                       |                      |

**Tempo**

|              |   |
|--------------|---|
| <b>14h00</b> | O aluno (A) já está na sala quando eu e o professor (P) entramos.   |
| <b>14h05</b> | P introduz a aula pedindo a A para enumerar aquilo que irá apresentar em prova e para escolher o que prefere trabalhar na presente aula.  |
| <b>14h10</b> | P explica a A o como e o porquê de, na aula da próxima semana, ser a minha pessoa a orientar a aula.  |
| <b>14h15</b> | A escolhe começar pelos estudos. Toca o estudo Nº26 de René Decouais na sua integridade. P chama a atenção de A para a pulsação do $\frac{3}{4}$ , cuja estrutura está muito pouco clara na forma como está de momento a tocar.   |
| <b>14h20</b> | O estudo tem muitas passagens de F-F#, A-A#, e as chaves que A usa são muito pouco eficientes: não usa a TF com a frequência que seria de esperar e usa TA para a quase totalidade das situações.   |
| <b>14h25</b> | P vai assinalando lugares onde a escolha de chaves que A está a fazer não tem qualquer sustento.<br>Daí decorrem várias correções ao nível técnico.   |
| <b>14h30</b> | A reconhece que o problema subsiste porque estudou mal, e reconhece que estudou mal. Como a passagem rápida do registo médio para agudo é quase impossível na posição que A está a empregar nas chaves laterais.  |
| <b>14h35</b> | P propõe fazer um exercício de correção segurando lápis entre os dedos indicador-médio, médio-anelar. P solicita a A que faça várias repetições com a sequência de notas propostas no estudo tendo em atenção o que está a acontecer no aspeto técnico.   |
| <b>14h40</b> | Mudam para o estudo #27.<br>P vai apontando algumas notas erradas e chama a atenção de A para que não bata a pulsação com o pé, pois se ouve.   |
| <b>14h45</b> | P chama a atenção de A para algumas passagens onde os intervalos não estão realmente <i>legato</i> ; trabalham esses intervalos.  |
| <b>14h50</b> | P assinala que os problemas e as facilidades que A tem num estudo e noutro são exatamente os mesmos: homogeneidade em dinâmica e som entre registos distantes. P assinala que este é um aspeto muito difícil de dominar, e que exige um trabalho constante.<br>Assim, para a prova, P aconselha A a escolher o estudo que mais o favoreça.<br>P reforça que A tem de se questionar mais sobre as posições técnicas a escolher naquilo que toca, pois se conhece as opções tem de procurar beneficiar tanto quanto possível delas. |
| <b>14h55</b> | Candência do <i>Prelude et Salterelle</i> . P incentiva A a explorar melhor as potencialidades musicais da candência.<br>Trabalham alguns aspetos de condução de frase, escolhendo notas de maior e menor importância.  |

**Observação nº 24**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento - Saxofone | Ano:<br>10º          |
|                                      | Aluno: A                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 53                        | Data: 05/05/2021     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 14h – 15h      |
| ENSINO PRESENCIAL                    |                                       |                      |

**Tempo**

|              |   |
|--------------|---|
| <b>14h00</b> | P pergunta a A o que trouxe para a presente aula; A reflete sobre o trabalho que já tem desenvolvido na peça <i>Scaramouche</i> .   |
| <b>14h05</b> | Dado que os passados dois dias foram dedicados ao <i>masterclass</i> fornecido pela Escola Profissional, é feita uma reflexão conjunta sobre as aprendizagens a retirar dessa experiência.  |
| <b>14h10</b> | A inicia a peça tocando com metrónomo.  |
| <b>14h15</b> | É pedido a A que reflita sobre a sua respiração e sobre como a falta de ar poderá a estar a ter um impacto negativo na prestação musical. É consensual que tem de respirar mais e manter um fluxo de ar mais constante.   |
| <b>14h20</b> | Dado que a intencionalidade musical de A leva a que partes da frase inicial se retraiam ocultando assim a rutura no fluxo de ar, é feito um trabalho de base técnica.   |
| <b>14h25</b> | P chama a atenção de A para alguns erros técnicos que já estão automatizados e mecanizados e apela para uma rápida intervenção de desconstrução desses hábitos.<br>(P relembra ocasionalmente A da respiração <OAIÊ>, apelando a que no trabalho da peça dedique dois tempos iniciais à respiração) |
| <b>14h30</b> | P sugere articulações mais separadas para corresponder aos momentos mais jocosos da obra, toca para A exemplificando.   |
| <b>14h35</b> | A tensão de A enquanto toca é notória; P interrompe brevemente o trabalho da peça pedindo a A que toque notas longas para relaxar a musculatura e se concentrar no som.   |
| <b>14h40</b> | Trabalho focado na parte das colcheias. Segmentação das notas graves para mais fácil entendimento do balanço rítmico.   |
| <b>14h45</b> | Correção de gralhas na partitura.<br>Enfoque na parte final do andamento – manutenção da pulsação nos grupos de notas em fusa.  |
| <b>14h50</b> | P resume os próximos aspetos a desenvolver na peça, com destaque para a manutenção das linhas melódicas em articulação com as respirações.  |
| <b>14h55</b> | Discutem o trabalho a realizar na próxima aula, em que terão o pianista, acordando iniciar o trabalho nos próximos andamentos.  |

**Observação nº 25**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento - Saxofone | Ano:<br>10º          |
|                                      | Aluno: A                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 55                        | Data: 12/05/2021     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 14h – 15h      |
| ENSINO PRESENCIAL                    |                                       |                      |

**Tempo**

|              |   |
|--------------|---|
| <b>14h00</b> | O professor (P) pergunta ao aluno (A) o que pretende trabalhar na aula – A diz que estudou a escala de sol # menor e um estudo.   |
| <b>14h05</b> | A começa a tocar a escala com metrónomo, toca de uma forma nada homogénea, soando como se estivesse a tocar nota a nota. P interrompe para assinalar isso mesmo, frisando que não faz sentido praticar a escala se não houver propósitos, nomeadamente de homogeneidade. P assinala também que a respiração não está a merecer o cuidado devido; A inicia quase sem respirar e com o saxofone numa posição aberta (sem prévia preparação da primeira nota). |
| <b>14h10</b> | Após várias repetições, P pergunta a A se tem noção da sonoridade nota-a-nota que se assinalou. A reconhece o problema, e assinala que muito do que se está a ouvir é produto do facto de estar a tentar ouvir o metrónomo, ao que P assinala a importância de sentir, mais do que ouvir, a pulsação.<br>Escala menor harmónica em variações de articulação.  |
| <b>14h15</b> | Escala menor melódica. P volta a lembrar a necessidade de preparar a primeira nota antes de a emitir.   |
| <b>14h20</b> | P esclarece algumas dúvidas de A sobre como concluir a escala menor melódica no registo agudo. Assinala a tendência de A em fazer vibrato inconscientemente quando está a ficar sem ar ou com dúvidas e alerta-o para a necessidade de tomar consciência de hábitos inconscientes aquando da prática de aspetos técnicos como a escala.   |
| <b>14h25</b> | Intervalos de terceira na escala menor harmónica. Os problemas de falta de ar e homogeneidade permanecem, P chama a atenção de A novamente. Exemplifica o que se está a ouvir, o que parece fazer A ficar ligeiramente mais atento.   |
| <b>14h30</b> | P esclarece que se poderia trabalhar vibrato utilizando uma escala, mas que teria de ser num intento consciente. Esclarece a diferença entre algo que se quer trabalhar e se torna consciente e algo que decorre de vícios técnicos.  |
| <b>14h35</b> | Salienta a volatilidade das escalas no desenvolvimento de aspetos técnicos, que podem ser utilizadas para o que se quiser, mas salienta que, no momento presente da evolução, convém usar a escala para estabelecer princípios técnicos muito primitivos -- recorreu à metáfora da resolução de um puzzle: começar pelos cantos facilita na construção de um enquadramento para depois conseguir preencher a totalidade.                                    |
| <b>14h40</b> | Intervalos de sexta; P esclarece o uso de chaves auxiliares.  |
| <b>14h45</b> | Arpejo da escala com inversões. P alerta A para um reflexo físico que se tem demonstrado consistente: à falta de ar, tende a mover o tronco e pernas. Sugere a A que preste atenção a essa tendência do corpo e que tire proveito dela no sentido de perceber quando deve respirar.   |

**14h50**

Trabalho de coordenação de articulação na escala cromática.  
Passam para o estudo (#33, René Decouais).

**14h55**

P assinala problemas de homogeneidade, dinâmica e consistência. Solicita que toque apenas o início, devagar, ouvindo todas as notas. Regressando à velocidade normal do estudo, são visíveis melhorias significativas, pelo que P o incentiva a ser mais auto-consciente disso, mesmo no seu estudo individual.

Determinam o que será alvo de trabalho na próxima aula (*Scaramouche*, a peça completa); P volta a sublinhar a necessidade de ter uma abordagem consciente daquilo que irá estudar.

**Observação nº 26**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento - Saxofone | Ano:<br>10º          |
|                                      | Aluno: A                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 57                        | Data: 19/05/2021     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 14h – 15h      |
| ENSINO PRESENCIAL                    |                                       |                      |

**Tempo**

|              |   |
|--------------|---|
| <b>14h00</b> |   |
| <b>14h05</b> |   |
| <b>14h10</b> |   |
| <b>14h15</b> |   |
| <b>14h20</b> | (chego atrasada porque perdi o comboio)   |
| <b>14h25</b> | A está a fazer exercícios da escala: terceiras, quartas e quintas dobradas.<br>Está a utilizar um saxofone diferente no decurso da fase de experimentação antecedente à compra de um saxofone mais responsivo às necessidades atuais do aluno.  |
| <b>14h30</b> | Passam para o estudo (Nº34, Renée Decouais). Dado que este já é o penúltimo estudo do método, discutem brevemente o método a utilizar em seguida. P recomenda os estudos <i>Berguquier</i> .<br>Logo no início do estudo é nítido que a mão esquerda continua a apresentar dificuldades para A (desloca-se demasiado para carregar nas Cs). P solicita-lhe para colocar a posição normal da mão, indicando que A deve conseguir ter as mãos colocadas de tal forma que possa ter colocados fá médio e fá agudo em simultâneo. |
| <b>14h35</b> | A repete o arpejo onde a deslocação da mão era evidente, para se familiarizar com as correções. O instrumento que A está a usar deixa muito evidente os problemas de falta de ar que já eram recorrentes. P alerta A para o facto de que a sonoridade que está a empregar não se adequa à dinâmica indicada no estudo. Para ilustrar a questão, P solicita a A que toque o mesmo excerto em vários níveis dinâmicos diferentes, donde A conclui que tem uma amplitude dinâmica muito reduzida.                                |
| <b>14h40</b> | P propõe um exercício de percepção: escreve numa folha dinâmicas de <i>pppa fffe</i> solicita a A que toque um excerto do estudo em duas dinâmicas diferentes pedindo-me, em seguida, para indicar quais foram as dinâmicas tocadas, na minha percepção.  |
| <b>14h45</b> | Com o exercício, P alerta A para ter sempre em consideração o seu próprio papel comunicativo e aquilo que é a percepção da audiência.   |
| <b>14h50</b> | A prossegue com o estudo. Tem algumas falhas decorrentes das particularidades do instrumento (que exige mais ar).<br>P dá algumas indicações sobre como equilibrar graves e agudos (mais ar e menos tensão).  |
| <b>14h55</b> | P pergunta se A tem dúvidas. Falam sobre objetivos para o futuro próximo, como concursos a participar, e como gerir a escolha relativa aos concursos a que vale a pena concorrer tendo sempre em vista gestão de esforço e motivação.   |

**Observação nº 27**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento - Saxofone | Ano:<br>10º          |
|                                      | Aluno: A                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 59                        | Data: 26/05/2021     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 14h – 15h      |
| ENSINO PRESENCIAL                    |                                       |                      |

**Tempo**

|              |  |
|--------------|--|
| <b>14h00</b> | P pergunta a A sobre o que estudou durante a semana.   |
| <b>14h05</b> | Começam pelo estudo, Nº1 – <i>Berbiguier</i> . A toca com metrónomo.   |
| <b>14h10</b> | Sendo que este é o primeiro estudo que A estuda deste método, P dá algumas orientações sobre o que procurar nos estudos, direcionando a abordagem do aluno para uma procura constante de desafio, adequando a velocidade à possibilidade de evoluir.   |
| <b>14h15</b> | A toca novamente o estudo.   |
| <b>14h20</b> | P aponta alguns locais onde o início da emissão das notas não é clara. Trabalham a articulação e emissão em notas graves.  |
| <b>14h25</b> | P sensibiliza A para se familiarizar com os paratextos (título, indicações de expressividade). Contextualiza acerca do compositor, incentivando A a procurar ouvir mais da música de Eugène Bozza.   |
| <b>14h30</b> | Seguindo a lógica improvisativa da peça, P explica a A que tem de ver para além do texto musical procurando lembrar sempre de que o processo de escrita é, no fundo, a tentativa de preservar algo que surgiu de forma orgânica.   |
| <b>14h35</b> | P dá a A ferramentas para devolver à música o seu carácter orgânico, nomeadamente incentivando-o a visualizar um saxofonista numa orquestra de jazz a improvisar uma cadência em palco.  |
| <b>14h40</b> | Dado que ainda se está a adaptar ao instrumento, há notas que estão persistentemente desafinadas. P fá-lo notar isso e orienta A a procurar soluções para afinar notas na região média.  |
| <b>14h45</b> | No seguimento de tornar a música orgânica, P ajuda A a perceber o potencial de diversos segmentos da peça ilustrando, com metáforas, como tornar coerentes as indicações de dinâmica com os respetivos movimentos melódicos. Por exemplo, uma descida rápida em forte com crescendo como uma descida de uma montanha.  |
| <b>14h50</b> | Dado o carácter de fantasia da peça, P pergunta a A que história é que tem em mente quando toca. Como A diz que não tem história alguma, discutem durante algum tempo os correspondentes narrativos de diversos momentos da peça.<br>A sugere dragões para os momentos mais fortes. Remetendo-se para este imaginário, P aponta como a abordagem musical de A ainda não está suficientemente próxima da imagiologia. |
| <b>14h55</b> | Combinam o que será trabalhado na próxima aula: mais estudos do método iniciado na aula corrente e a peça de Bozza mais assimilada.  |

## Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

### Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

#### Observação nº 28

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento - Saxofone | Ano:<br>10º          |
|                                      | Aluno: A                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 61                        | Data: 02/06/2021     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 14h – 15h      |
| ENSINO PRESENCIAL                    |                                       |                      |

#### **Tempo**

|              |  |
|--------------|--|
| <b>14h00</b> | Quando chego à sala com o professor (P), o aluno (A) já se encontra a tocar um estudo <i>Berbiguier</i> . O professor cumprimenta-o e pergunta como é que se está a dar com o saxofone novo. |
| <b>14h05</b> | A dá conta das dificuldades de adaptação ao instrumento novo, mas revela-se geralmente satisfeito. P adverte A para alguns cuidados a ter na conservação do instrumento.                     |
| <b>14h10</b> | P pergunta a A o que pretende trabalhar na aula.<br>Começam pelo estudo.   |
| <b>14h15</b> | A toca o estudo na íntegra sem grandes dificuldades.   |
| <b>14h20</b> | P sugere a A tocar a um andamento um pouco mais desafiantes.   |
| <b>14h25</b> | Após A tocar pela segunda vez o estudo na íntegra, P sugere a A manter o fluxo de ar muito constante nos compassos em que há grandes subidas, não ter medo dos agudos.                       |
| <b>14h30</b> | P solicita a A que toque apenas um compasso onde se dê uma subida deste género; exemplifica, tocando, como manter esse fluxo de ar.  |
| <b>14h35</b> | P sugere a A passar para a peça. A toca o segundo andamento da peça ( <i>Scaramouche</i> ).  |
| <b>14h40</b> | Na secção do meio, P chama a atenção para problemas rítmicos que não estão a permitir A melhorar a sua interpretação da peça.  |
| <b>14h45</b> | Detêm-se nas questões rítmicas, usando o metrónomo.  |
| <b>14h50</b> | Após desacelerar e simplificar (retirando ornamentação) os compassos desafiantes, P solicita que A toque o andamento na íntegra.   |
| <b>14h55</b> | Combinam o que será trabalhado na próxima aula.  |

## PLANO DE AULA | RAMO INSTRUMENTO, JAZZ E CANTO

### Planificação nº 1

**ESTABELECIMENTO DE ENSINO:** Escola Profissional de Música de Espinho

**Ano/Grau:** 10º ano

**Duração da aula:** 45 minutos

**Regime de frequência:** Ensino Profissional

**Número de alunos:** 1

**Estagiário(a):** Sofia Teixeira

### OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

O aluno acabou de realizar uma prova há dois dias atrás, portanto impõe-se um período de reflexão sobre o trabalho realizado durante a preparação para e durante o momento de avaliação, assim como do trabalho a realizar no futuro próximo.

Como facilidades destacam-se a qualidade do som e a capacidade de se relacionar rapidamente com o texto musical. Os desafios que enfrenta no imediato passam por uma procura de melhoria técnica (digital e ao nível da homogeneidade da emissão) e de maior expressividade e criatividade musicais.

### CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

-- 35 études techniques pour saxophone René Decouais, estudo 26

-- 35 études techniques pour saxophone René Decouais, estudo 27

-- Prélude et Saltarelle Robert Planel

## DESENVOLVIMENTO DA AULA

1. Introdução: diálogo breve sobre a perceção da prestação na prova, aspetos positivos e negativos. Stress ou ansiedade sentidos na prova.
2. Estudo: mediante aquilo que o aluno assinalar, serão abordados aspetos de um ou dos dois estudos de Decouais escolhidos para a prova. De acordo com os aspetos a melhorar, serão propostos exercícios que permitam facilitar a sua perceção dos erros e o seu trabalho no sentido de gerar potencial para melhorias.
3. O mesmo processo ocorrerá em relação à peça, sendo que o enfoque prioritário será dado às questões interpretativas e criativas potenciadas pelo texto musical.
4. Para conclusão da aula será feito um curto balanço do trabalho desenvolvido e será solicitado ao professor cooperante que intervenha no sentido de delinear o estudo a desenvolver para a próxima aula.

## RECURSOS E FONTES

Saxofone, partituras, estante, metrónomo

## AVALIAÇÃO

Assinatura do Professor Cooperante

*Jorge Miguel Vidal de Sousa*  
-----

## PLANO DE AULA | RAMO INSTRUMENTO, JAZZ E CANTO

### Aula nº 2 (09/06/2021)

**ESTABELECIMENTO DE ENSINO:** Escola Profissional de Música de Espinho

**Ano/Grau:** 10º ano

**Duração da aula:** 45 minutos

**Regime de frequência:** Ensino Profissional

**Número de alunos:** 1

**Estagiário(a):** Sofia Teixeira

### OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS



O aluno tem como objetivo imediato a participação em concursos de saxofone que irão decorrer ao longo dos próximos meses. Assim, encontra-se numa fase em que se dedica, em grande parte, a trabalhar repertório a solo e com piano.

Como facilidades destacam-se a grande dedicação aos objetivos com os quais se encontra comprometido e uma relação muito saudável com o instrumento, sendo a qualidade do som geralmente notável.

Os desafios que enfrenta no imediato passam pela aquisição de uma maior expressividade e criatividade musicais, bem como a capacidade de se relacionar de modo mais pessoal com o texto musical.

### CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

-- Scaramouche, Darius Milhaud (andamento ii, moderé)

### DESENVOLVIMENTO DA AULA

1. Introdução: diálogo breve sobre o trabalho que o aluno tem vindo a desenvolver no âmbito do repertório que se encontra em preparação. Eventuais questões ou inseguranças acerca deste.
2. Será solicitado ao aluno que apresente o segundo andamento da obra Scaramouche (ii - moderé).

3. Será feita uma apreciação, participada pelo aluno, dos pontos fortes e a melhorar dentro da peça.
4. Serão abordados segmentos musicais onde seja observável a necessidade de trabalhar de forma mais aprofundada os elementos expressivos da música, remetendo sempre para a partitura e a estrutura da música como aspetos a partir dos quais desenvolver possibilidades expressivas. Durante esta constituição de um repertório de ideias, recorrer-se-á, sempre que necessário, à ilustração musical das mesmas por parte da estagiária.
5. Nos momentos musicais que se revelarem pertinentes, serão introduzidas sugestões de melhoramentos técnicos, como sendo uma respiração mais enquadrada nas necessidades musicais e o uso do *vibrato*.
6. Como conclusão da aula, será feito um resumo dos aspetos positivos da interpretação do aluno, bem como das melhorias desenvolvidas por este ao longo da aula corrente e dos processos de estudo autónomo mais indicadas para as assimilar. Será dada ao aluno a oportunidade de colocar questões relativamente ao que foi desenvolvido na aula ou relativamente a quaisquer outros aspetos do repertório.

#### **RECURSOS E FONTES**

Saxofone, partituras, estante, metrónomo

Assinatura do Professor Cooperante

*Jorge Miguel Vidal de Sousa*

-----

## Anexo VI | Observações Aluno B

### Observação da Prática Educativa – Ano letivo 2020 | 2021

#### Observação nº 1

|                                      |                                       |                         |
|--------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento – Saxofone | Ano:<br>10 <sup>º</sup> |
|                                      | Aluno: B                              | Regime: Profissional    |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 8                         | Data: 19/10/2020        |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 15h30 – 16h30h    |
| ENSINO PRESENCIAL                    |                                       |                         |

#### **Tempo**

|              |  |
|--------------|--|
| <b>15h30</b> | Enquanto o aluno (B) prepara o instrumento, o professor (P) entabula uma conversa casual sobre uma das atividades extracurriculares do aluno.<br>P pergunta ao aluno se já tem “caderno de saxofone”; tem mas não apontou nada.  |
| <b>15h35</b> | P lê o caderno; discutem o “dia de folga”, que não pode ser entre os dois dias em que há aula (segunda e terça).   |
| <b>15h40</b> | Dado que o aluno ainda não tocou hoje, P propõe que comece por uma escala;<br>P verifica o estado da palheta – que está velha. O aluno diz que esperava que P o avisasse acerca da palheta.  |
| <b>15h45</b> | – substituição da palheta –<br>Escala de fá maior, em semínimas.<br>(o aluno “esquece-se de respirar”)<br>Analogia entre a produção de som e musculatura de desporto – exige treino.<br>Novamente a escala, agora em stacatto. O aluno começa a emissão de cada nota com o instrumento aberto (posição de C#)  |
| <b>15h50</b> | O mesmo exercício em colcheias – problema do ritmo mantém-se.<br>P marca o tempo para tentar manter o tempo<br>P propõe um jogo de imitação – pede ao aluno que repita parte da escala   |
| <b>15h55</b> | Peça: <i>Divertissement Tzigane</i> , Felix Antonini.<br>Aluno chama a atenção de P para uma dificuldade que encontrou no estudo da peça; P sugere que comece do início.<br>(A ideia de começar a tocar já com a primeira nota colocada para muito recente para o aluno, pelo que é necessário estar constantemente a lembrá-lo)<br>Problemas rítmicos; P lê peça de perto com o aluno, reforçando o tempo do metrónomo.<br>(o aluno está nitidamente distraído, pois repete vícios – começar em posição aberta – mesmo quando acaba de ser advertido para isso) |
| <b>16h00</b> | Apela a que o aluno siga as respirações indicadas sob pena de ter de interromper a frase mesmo antes do fim. O pianista entra na sala.   |
| <b>16h05</b> | Toca com piano.<br>Análise de algumas paragens, devidas a não ter respirado bem antes<br>Entradas: necessidade respiração  |

|              |   |
|--------------|---|
| <b>16h10</b> | <p>Parte B: treino da entrada – noção de respirar o tempo que se quer tocar.</p> <p>P vai dando indicações enquanto B toca (relativamente à posição da embocadura – B tem dificuldade em segurar o queixo)</p> <p>P pergunta a B o nome de uma figura – percebe que ele não sabe o nome das figuras, e que tem dificuldade a formação musical</p> |
| <b>16h15</b> | <p>P diz a B que tem de estudar durante mais tempo para ganhar alguma resistência, e que se não o fizer não consegue aguentar o queixo; explica-lhe que foi por isso que durante a peça frequentemente lhe chamou a atenção para esse mesmo facto.</p>  |
| <b>16h20</b> | <p>Repetem uma parte onde o ritmo não estava claro – B parece finalmente compreender o ritmo.</p> <p>Repetem uma vez mais para garantir</p> <p>P desafia o aluno a trazer a peça decorada na próxima semana;</p> <p>Dá indicações sobre como estudar (ir aumentando o metrónomo aos poucos e por partes)</p>                                      |
| <b>16h25</b> | <p>Resumem o que vai ser tocado na próxima aula (escala, estudo, peça)</p>  |

**Observação nº 2**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento - Saxofone | Ano:<br>7º           |
|                                      | Aluno: B                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 10                        | Data: 26/10/2020     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 15h30 – 16h30h |
| ENSINO PRESENCIAL                    |                                       |                      |

**Tempo**

|              |   |
|--------------|---|
| <b>15h30</b> | O aluno (B) dá a saber que não estudou: “não estudei muito porque tive de estudar para três testes”<br>O professor (P) faz a equivalência da importância entre todas as áreas e como a aula de instrumento não pode receber menos atenção do que qualquer outra, e vice-versa.  |
| <b>15h35</b> | P pede o caderno; B diz que não anotou nada durante a semana.<br>Diz que estudou tudo o que tinha de estudar;<br>Não tocou hoje ainda, por isso vão começar com escala.<br>P chama a atenção de B para a falta do metrónomo. B coloca-o na estante.   |
| <b>15h40</b> | Escala de fá maior. em semibreves.<br>P dá indicações sobre a técnica dos dedos (B toca com os dedos da mão esquerda esticados)<br>P solicita escala em semínimas ligadas<br>B toca semínimas em staccato<br>P interrompe volta a corrigir a técnica e corrige as semínimas<br>B toca novamente staccato<br>P repete volta a pedir semínimas ligadas.   |
| <b>15h45</b> | P tem de bater palmas ao ritmo do metrónomo porque B não está a seguir o ritmo. Chama a atenção de B para isso.<br>Como o som fica melhor com a embocadura no sítio; metáfora bazuca vs seta – som controlável desta última não magoa ninguém e é divertido, da mesma forma que uma partida de setas.   |
| <b>15h50</b> | Estudo (qualquer coisa do Guy Lacour)<br>B toca; está relativamente em tempo com o metrónomo, mas toca com muito pouco ar e som.<br>P exemplifica a frase inicial do estudo ora com muito ora com pouco ar dando a B a escolha da preferência.  |
| <b>15h55</b> | A dado momento P manda parar porque as articulações não estão bem.<br>Pede que toque só um segmento – a articulação não está no sítio, bem como o som, etc.<br>P diz-lhe tudo o que está mal.<br>(B parece interessado em ouvir o que P tem para dizer, mas, ao mesmo tempo, toca como que completamente desinteressado)<br>B consegue acertar embocadura e articulação, etc., mas só depois de ser severamente advertido<br>P faz a analogia com handebol (que B pratica) – técnicas de base, tanto no saxofone como no desporto, são para replicar de todas as vezes: se o treinador tem de repetir constantemente as mesmas instruções, é provável que não ponha o jogador em campo. |

|              |   |
|--------------|---|
| <b>16h00</b> | <p>P tenta resolver o vazio entre as notas pedindo a B que toque tudo ligado. Vai reduzindo mais e mais o segmento a tocar até que B acerta e, então, voltam a introduzir articulação.</p> <p>Vão tocando pequenos segmentos com o objetivo de criar um fluxo homogéneo em casa.</p>  |
| <b>16h05</b> | <p>P pergunta a B como é que estudou em casa. B diz que estou mal com o metrónomo, porque não o estava a ouvir.</p> <p>P continua a fazer várias perguntas sobre a opinião de B acerca do que muda quando B ouve de facto o metrónomo</p> <p>Pede a B para solfejar seguindo o metrónomo e marcando o tempo com pé. Rapidamente B se adianta ao metrónomo.</p> <p>Quando aproxima o metrónomo do ouvido tem mais sucesso.</p> <p>Problema parece passar por não conseguir realmente ouvir o metrónomo.</p>  |
| <b>16h10</b> | <p>Pianista chega; P pergunta a B se decorou a peça. Está igual à semana anterior.</p> <p>B toca com a partitura.</p>   |
| <b>16h15</b> | <p>P vai dando indicações sobre dinâmica e embocadura.</p> <p>Antes da parte b, B não dá entrada ao tempo da seção nova.</p> <p>B não sabe que pulsação quer, P pede que bata palmas ao ritmo que pretende.</p> <p>Tocam a parte b ao ritmo acordado. P tem de estar permanentemente a recordar B acerca do queixo, pois B frequentemente deixa cair a embocadura.</p> <p>B não dá quase nunca o tempo completo às figuras longas, então P tem de estar sempre a recordar.</p>  |
| <b>16h20</b> | <p>P pede a B para solfejar.</p> <p>B reconhece que não consegue aguentar os tempos todos porque não tem resistência porque não treina o suficiente.</p> <p>P pergunta como é que B aguentava nas peças que tocou anteriormente. B diz que sim. P pede que traga gravações das audições dessas peças.</p>   |
| <b>16h25</b> | <p>Repetem a parte b desta vez ao tempo que B mais gosta – consideravelmente mais rápido. Tocou muito mais devagar antes porque supôs que falharia menos assim.</p> <p>Conversam sobre como não se pode alterar a pulsação a meio da peça, nomeadamente reduzir drasticamente quando fica tecnicamente mais complicado.</p> <p>P pergunta que tipo de compromisso pode ser feito na definição da pulsação de modo a conseguir tocar como gosta e não ter de parar a meio da peça. Explica a B que tem de escolher uma pulsação com a qual se sente confortável – definir a pulsação em função da parte mais difícil da peça (não ir mais depressa do que consegue)</p> <p>Pergunta se há dúvidas.</p> <p>Volta a pedir a B que decore a peça para a próxima semana.</p> <p>B parece reticente sobre a ideia de decorar e mais ainda a comprometer-se.</p> |

**Observação nº 3**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento - Saxofone | Ano:<br>7º           |
|                                      | Aluno: B                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 12                        | Data: 09/11/2020     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 15h30 – 16h30h |
| ENSINO PRESENCIAL                    |                                       |                      |

**Tempo**

|              |  |
|--------------|--|
| <b>15h30</b> | P diz que não fez o mapa de estudo porque a caneta rebentou. Depois disse que se esqueceu, mas que se lembra de tudo o que fez e que tem de escrever no mapa de estudo.  |
| <b>15h35</b> | Pede que B toque a escala, B não se lembra qual era a escala.<br>Após algum tempo diz que a escala era Ré maior, que “tem 6 sustenidos”.<br>P pede-lhe para tocar, ao que B diz que não sabe a nota mi#.   |
| <b>15h40</b> | B admite que não estudou a escala.   |
| <b>15h45</b> | (este diálogo continua)<br>P pergunta o que podem fazer durante a aula, já que B não fez o trabalho de casa. B diz que tem o estudo 26, que toca “desde o 6º ano”  |
| <b>15h50</b> | P pede a B que solfeje o estudo (metrónomo ligado, B marca o tempo).<br>(B continua com dificuldade em acertar os valores rítmicos e em manter uma pulsação constante).<br>P chama a atenção de B para o facto de, apesar de tocar o estudo desde o 6º ano, tem muitos erros.<br>P faz analogia com a tabuada: sabemos-la porque repetimos muitas vezes. |
| <b>15h55</b> | B repete muitas vezes, a solfejar, a primeira frase.<br>P pede a B para tocar agora a mesma frase.<br>(Problemas de embocadura continuam)<br>P diz a B que é assim que deve estudar em casa, relembra-o de que tem de recuperar o trabalho perdido porque tem prova daqui a 15 dias.   |
| <b>16h00</b> | -- chega o pianista.<br>B diz que ainda não tem a peça decorada, mas que a parte inicial já está.<br>(Toca alguns compassos de cor, perde-se logo de seguida, repetem, mesma coisa)<br>P observa que a parte que está decorada (primeira pauta) já estava de cor há quinze dias atrás.   |
| <b>16h05</b> | B toca com a partitura à frente. (P diz-lhe para bater o tempo (com o pé)).<br>Repetem, desta vez simulando marcha, marcando o tempo com os dois pés. P indica constantemente que a dinâmica deve ser <i>forte</i> .<br>Repetem com esta mesma premissa – de tocar tudo <i>forte</i> .<br>(a embocadura de B está sempre na iminência de colapsar)       |
| <b>16h10</b> | P pede <i>Da Capo</i> . (é evidente que B não está, nem de perto nem de longe, habituado a tocar durante todo este tempo).<br>P continua a marcar o tempo com os pés (B também mas tende a perder a pulsação, a não marcar, ou não marcar de forma visível) e a lembrar B de manter a posição do queixo.   |

|              |  |
|--------------|--|
| <b>16h15</b> | <p>P pergunta porque motivo B não toca as notas durante os 4 tempos. B diz que não consegue, P pergunta-lhe se devem trocar para uma peça mais fácil.</p> <p>B diz que na quarta-feira será capaz de tocar os 4 tempos porque é uma questão de solfejar. P lembra-lhe que já solfejaram, e que isso não parece ter melhorado nada.</p>     |
| <b>16h20</b> | <p>Conversam sobre os motivos da ausência de resistência.</p> <p>B indica sempre a incapacidade como o motivo, ou o mau estudo, mas nunca a falta de estudo.</p>   |
| <b>16h25</b> | <p>P resume que concordam que B não tem resistência para a peça, pergunta-lhe se devem trocar para uma peça mais pequena. B diz que vai conseguir.</p> <p>P pergunta quando é que vai ter a peça de cor, ao que B não consegue responder (“quando conseguir”).</p> <p>P aconselha B a pedir ajuda aos pais para gerir o tempo que tem.</p> |

**Observação nº 4**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento - Saxofone | Ano:<br>7º           |
|                                      | Aluno: B                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 14                        | Data: 14/11/2020     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 09h00 – 10h00h |
| ENSINO PRESENCIAL                    |                                       |                      |

***Tempo***

|                     |  |
|---------------------|--|
| <b><i>09h00</i></b> | Enquanto o aluno (B) prepara o instrumento, o professor (P) pergunta-lhe acerca do que preparou para a aula de hoje.   |
| <b><i>09h05</i></b> | B indica que estudou a peça. Quando P lhe questiona sobre a escala que tinham combinado trabalhar nesta aula, B responde que não estudou porque tinha dúvidas.               |
| <b><i>09h10</i></b> | P faz uma série de perguntas a B para tentar perceber as dúvidas em questão.   |
| <b><i>09h15</i></b> | P pede a B que partilhe o que sabe sobre o funcionamento das escalas, B diz que não sabe.  |
| <b><i>09h20</i></b> | P explica pacientemente a B de que forma se pode perceber a armação de clave de uma escala.  |
| <b><i>09h25</i></b> | Solicita a B que tente tocar a escala na mesma. O aluno diz que não sabe como tocar a nota si b.   |
| <b><i>09h30</i></b> | P aponta para a chave com que se toca si b e B toca a escala em notas longas.  |
| <b><i>09h35</i></b> | Quando lhe é solicitada a escala menor harmónica, B revela que não conhece a diferença desta escala; P explica-lhe como saber as notas que compõem a escala menor harmónica. |
| <b><i>09h40</i></b> | P reforça que, para a próxima aula, B tem de trazer sabida a escala de Ré menor.   |
| <b><i>09h45</i></b> | Passam para a peça. B não se demonstra confiante; P marca a pulsação com palmas de modo a facilitar a leitura de B.  |
| <b><i>09h50</i></b> | Quando P lhe pede a sua opinião, P diz que a peça não está bem porque não houve tempo para estudar.  |
| <b><i>09h55</i></b> | P elenca o que B deve estudar durante a semana a aponta no caderno do aluno.   |

**Observação nº 5**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento - Saxofone | Ano:<br>7º           |
|                                      | Aluno: B                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 15                        | Data: 16/11/2020     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora:                |
| ENSINO PRESENCIAL                    |                                       |                      |

**Tempo**

|              |  |
|--------------|--|
| <b>15h30</b> | Enquanto o aluno (B) monta o instrumento, o professor (P) coloca-lhe algumas questões.   |
| <b>15h35</b> | B diz que trouxe as gravações que lhe foram pedidas.   |
| <b>15h40</b> | P analisa a gravação com B tentando demonstrar-lhe que não é uma performance muito consistente.  |
| <b>15h45</b> | P explica que a ideia é que B aprenda a ouvir o que toca e a identificar problemas, nomeadamente relacionados com a pulsação.<br>P verifica as palhetas e pede o mapa de estudo – que B não fez.   |
| <b>15h50</b> | B apenas tem uma palheta que de facto usa, que está já num estado muito mau, por isso P pede-lhe que tire uma nova.  |
| <b>15h55</b> | B ainda não decorou a peça. Diz que tem dificuldades em algumas partes.<br>-- Chega o pianista<br>P sugere a B que aqueça – B parece ter alguma dificuldade em perceber o intuito do conceito de aquecer.  |
| <b>16h00</b> | B toca grande parte de cor, vai olhando para a partitura. Sempre que se engana volta atrás, deixando ao pianista o trabalho de o encontrar.  |
| <b>16h05</b> | P sublinha partes onde B continua a não acertar o ritmo.<br>(P chama a atenção de B para a embocadura que começa a ficar desleixada)   |
| <b>16h10</b> | B canta com piano o início da peça.<br>Repete tocando.<br>Toca a peça do início ao fim; P vai dando indicações de interpretação, etc.<br>Encerram a sessão com piano.  |
| <b>16h15</b> | Passam para o estudo.<br>B liga o metrónomo. P sugere que a velocidade provavelmente estará muito alta e explica que a velocidade deve equivaler àquela em que B estudou. Pede-lhe para solfejar, à velocidade a que está o metrónomo, uma determinada parte que apresenta maior dificuldade – B não consegue.<br>Prosseguem solfejando – a dificuldade em discernir valores rítmicos continua a manifestar-se bastante. |
| <b>16h20</b> | Isolam uma passagem, P estuda com B. Ao fim do processo, P torna explícitas as etapas pelas quais acabaram de estudar a passagem e torna claro que aquilo que foi feito em aula deveria ter sido feito em casa.  |

**16h25**

P chama B à atenção para o facto de que a forma como está a tocar estudo está idêntica à semana passada, pergunta-lhe se realmente estudou, com as devidas etapas de solfejo, etc. B responde que achava que tinha estudado porque achava que estudar era tocar.

Voltam a solfejar uma passagem cujo ritmo B consistentemente erra.

P tenta que B reconheça que não estudou devidamente o estudo. B é evasivo e tem justificações para tudo o que lhe é colocado.

P apela a uma melhor organização de B para um estudo que funcione.

P indica os estudos que B deverá estudar para a próxima aula: 2 estudos e uma escala.

**Observação nº 6**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento - Saxofone | Ano:<br>7º           |
|                                      | Aluno: B                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 17                        | Data: 23/11/2020     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 15h30 – 16h30h |
| ENSINO PRESENCIAL                    |                                       |                      |

**Tempo**

|              |  |
|--------------|--|
| <b>15h30</b> |  |
| <b>15h35</b> | Enquanto o aluno (B), depois de chegar à sala de aula, monta o instrumento, o professor (P) pergunta a B se prefere tocar o estudo bem preparado ou a escala.  |
| <b>15h40</b> | B diz que o estudo ainda não está preparado – não porque não tenha estudado, mas porque não está seguro.<br>P pede a B para ver o mapa de estudo e questiona o pequeno número de horas, que totalizam uma média de 41 minutos por dia.<br>P leva B a perceber que se ainda se sente inseguro em relação ao estudo, deveria ter estudado mais se tinha tempo para isso. |
| <b>15h45</b> | B continua a apontar o motivo de não estudar para o seu próprio esquecimento.  |
| <b>15h50</b> | Escala fá maior. B continua a começar sem posicionar a nota antes de atacar, após a correção desse detalhe, problemas na emissão da primeira nota.<br>B não mantém a pulsação ao longo da escala e acaba a escala no sexto grau. B argumenta que não mantém a pulsação porque está a tocar a uma velocidade diferente daquela a que estudou.                           |
| <b>15h55</b> | B repete a escala.<br>Variações de articulação.<br>O problema de começar a tocar com o saxofone em posição aberta mantém-se; P tem de reforçar a ideia de cada vez que B começa um exercício.  |
| <b>16h00</b> | Arpejo, P explica que quando se toca os agudos não é suposto tirar o polegar direito do sítio. Dá-lhe indicações para a prova: toca-se sem metrónomo mas mantendo a pulsação na mesma.   |
| <b>16h05</b> | -- chega o pianista –<br>B toca a peça, continua a não saber integralmente de cor.<br>P aponta para o facto de continuar a deixar cair o queixo ao longo da peça.  |
| <b>16h10</b> | P explica a B a relação entre o estudo, resistência e qualidade de som.<br>Repetem a parte inicial (onde subsistem mais dúvidas) com recurso à partitura.  |
| <b>16h15</b> | Mesmo exercício, sem partitura.<br>P aponta algumas questões musicais; tenta explicar a B que certas notas têm mais importância que outras e que merecem respetivo destaque.<br>B vai reproduzindo as sugestões.<br>P pergunta-lhe se tem dúvidas.   |

**16h20**

-- pianista vai embora; regressam à escala –

Ré menor. B começa a escala em semibreves, P explica-lhe que em contexto de aula deve apresentar a escala de maneira mais encadeada.

Novamente B inicia com o saxofone em posição C#. P chama-o à atenção para esse facto.

Sucessão de articulações.

**16h25**

Escala menor harmónica.

B demonstra dúvidas em relação àquilo em que consiste a escala menor harmónica.

Depois de consultar o "livro de escalas", B percebe o que é a escala menor harmónica. Toca-a, atrasando a pulsação marcada pelo metrónomo.

Escala menor melódica. B confunde permanentemente as escalas umas com as outras.

**Observação nº 7**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento - Saxofone | Ano:<br>7º           |
|                                      | Aluno: B                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 19                        | Data: 02/12/2020     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 17h00 – 18h00h |
| ENSINO PRESENCIAL                    |                                       |                      |

**Tempo**

|              |   |
|--------------|---|
| <b>17h00</b> | Quando o aluno (B) chega à sala, o professor (P) cumprimenta-o e estabelece um diálogo sobre a experiência do aluno na escola: se gosta das disciplinas, ambiente, <i>etc.</i>  |
| <b>17h05</b> | Uma vez que B tem todo o material preparado, P pergunta-lhe o que B pensa acerca da prestação que teve na prova.  |
| <b>17h10</b> | O discurso de B revela alguma indiferença e satisfação acerca do trabalho que desenvolveu. P adverte B de que a prestação não foi assim tão boa.  |
| <b>17h15</b> | P pede a B que mostre as partituras dos conteúdos apresentados na prova.  |
| <b>17h20</b> | P nomeia vários aspetos que foram trabalhados em aula e que não se refletiram na prova.   |
| <b>17h25</b> | Pede a B que toque algumas passagens, para rever as questões que a prova revelou não estarem consolidadas.  |
| <b>17h30</b> | P transmite a B que o nível de empenho e comprometimento que revela são insuficientes para que haja uma evolução significativa.   |
| <b>17h35</b> | Dado que sabe que B valoriza a possibilidade de vir a tocar peças “difíceis”, P esclarece que, ao ritmo presente, B não poderá vir a tocar um repertório desafiante num futuro próximo.   |
| <b>17h40</b> | B vai renovando a ideia de que estudou tanto quanto lho permitiu o tempo que não ocupou a estudar para os testes das disciplinas teóricas.  |
| <b>17h45</b> | Dado que B começa a cortar a possibilidade de um diálogo (começa a falar num tom de voz muito baixo e incompreensível), P solicita-lhe que apresente o trabalho feito em torno dos estudos Nº1 e 2 do livro <i>23 Mini Puzzles</i> , de H. Prati. |
| <b>17h50</b> | P solfeja o estudo com B; marca o tempo com palmas enquanto B toca.   |
| <b>17h55</b> | P discute com B aquilo que deve ser o seu trabalho durante a próxima semana, registando o combinado no caderno do aluno.  |

**Observação nº 8**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento - Saxofone | Ano:<br>7º           |
|                                      | Aluno: B                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 20                        | Data: 09/12/2020     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 17h00 – 18h00  |
| ENSINO PRESENCIAL                    |                                       |                      |

***Tempo***

|                     |  |
|---------------------|--|
| <b><i>17h00</i></b> |  |
| <b><i>17h05</i></b> | O aluno (B) chega à aula e monta o saxofone sem grande entusiasmo. O professor (P), entretanto, pergunta-lhe o que estudou durante a semana.     |
| <b><i>17h10</i></b> | Como B indica que só tem o estudo Nº1 para apresentar, P faz-lhe uma série de perguntas para perceber por que motivo B não estudou tudo o resto. |
| <b><i>17h15</i></b> | B indica que não sabia o que era para estudar.   |
| <b><i>17h20</i></b> | P solicita a B que toque aquilo que preparou.<br>B inicia o estudo sem qualquer tipo de pulsação.  |
| <b><i>17h25</i></b> | Solfejam.  |
| <b><i>17h30</i></b> | É pedido a B que leia ritmos elementares. B demora algum tempo a reconhecer os valores das figuras.  |
| <b><i>17h35</i></b> | P pergunta a B como está a correr a experiência escolar ao nível da formação musical.  |
| <b><i>17h40</i></b> | P solicita a B que toque o estudo com o metrónomo ligado, muito devagar.   |
| <b><i>17h45</i></b> | B fica rapidamente sem resistência, e P observa que é notável a falta de resistência.  |
| <b><i>17h50</i></b> | P indica que a resistência física depende da acumulação de muito treino.   |
| <b><i>17h55</i></b> | Estipulam o que B terá de estudar para a próxima aula. P inscreve isso no caderno do aluno.  |

**Observação nº 9**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento - Saxofone | Ano:<br>7º           |
|                                      | Aluno: B                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 21                        | Data: 14/12/2020     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 15h30 – 16h30h |
| ENSINO PRESENCIAL                    |                                       |                      |

**Tempo**

|              |  |
|--------------|--|
| <b>15h30</b> | O professor (P) pede a ao aluno (B) o mapa de estudo da semana que passou.   |
| <b>15h35</b> | O aluno não fez mapa de estudo, apenas escreveu num caderno que tocou no sábado e no domingo. P garante que B percebeu aquilo em que deve consistir o mapa de estudo, e diz a B que não lhe dá aula sem o mapa de estudo devidamente feito.  |
| <b>15h40</b> | P continua a fazer uma série de perguntas a B para perceber se ele estudou ou não alguma coisa, de onde ficou claro que o mapa de estudo não existe porque não estudou.<br>P comunica a B que fará uma chamada telefónica à sua encarregada de educação, dado que B mente sobre o trabalho que faz.  |
| <b>15h45</b> | P dá-lhe dois minutos para fazer o mapa de estudo. B começa a dizer que tinha dúvidas sobre aquilo que tinha de estudar, P pede-lhe para apresentar dúvidas concretas.<br>B começa a explicar o que estudou, que consistiria em algo que exige uma quantidade de tempo muito superior àquela que B passou a estudar.   |
| <b>15h50</b> | B diz que se esqueceu de fazer como era suposto fazer. P faz uma série de perguntas a B; B continua a dar respostas contraditórias e continua a afirmar que estudou.   |
| <b>15h55</b> | P explica passo a passo, com muito detalhe, a forma de estudar o exercício que B devia ter estudado.<br>Durante o processo torna-se evidente que B não sabe distinguir nem concretizar figuras rítmicas.   |
| <b>16h00</b> | P aconselha B a rever os conceitos básicos de formação musical e a pedir algum apoio aos professores de formação musical se sentir demasiadas dificuldades por si só. (B claramente tem uma autonomia muito baixa)   |
| <b>16h05</b> | (P dispensa o pianista, dado que B não tem nada estudado)<br>P explica a B que o processo de estudo é demorado e que, por isso, é preciso passar muito tempo a estudar.  |
| <b>16h10</b> | B diz a P que fazer o exercício da forma que ele acabou de explicar irá demorar muito mais que uma hora por dia. P responde que tem bastante certeza de que uma hora é suficiente, e desafia B a experimentar e, se for o caso, lhe mandar mensagem a meio da semana a dizer que o professor estava profundamente enganado. (Quando P faz o desafio, a primeira reação de B é “mando mensagem para onde?”)           |
| <b>16h15</b> | P diz a B que ele tem de começar a ser mais transparente e honesto sobre o que faz, e garante que não admitirá nenhuma vez mais que B chegue à aula sem mapa de estudo feito devidamente.<br>P pede a B para verificar a palheta que ele trouxe para tocar na aula. A palheta está em condições muito más, de um ponto de vista higiénico. P explica que é suposto tirar a palheta da boquilha de cada vez que toca. |

**16h20**

P pede a B ir à casa de banho lavar a boquilha.  
Procedem à substituição de autocolante e palheta.

**16h25**

B toca a peça com o apoio do metrónomo e de P a corrigir ritmos e a lembrá-lo de aspetos básicos como a embocadura e a posição dos dentes.  
B não tem qualquer resistência a tocar.  
B falha aspetos básicos da peça, e diz que a peça é demasiado fácil para ele.  
P diz a B que tem de enviar no dia seguinte uma gravação a tocar a peça de cor, já que era o que era suposto ter feito para hoje.

**Observação nº 10**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento - Saxofone | Ano:<br>7º           |
|                                      | Aluno: B                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 23                        | Data: 04/01/2021     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 15h30 – 16h30h |
| ENSINO PRESENCIAL                    |                                       |                      |

***Tempo***

|              |   |
|--------------|---|
| <b>15h30</b> |   |
| <b>15h35</b> |   |
| <b>15h40</b> | O professor (P) pede a ao aluno (B), que chegou algo atrasado, que se apresse na preparação do instrumento.   |
| <b>15h45</b> | P solicita ao aluno que aqueça.   |
| <b>15h50</b> | B toca uma escala de dó maior em semibreves.  |
| <b>15h55</b> | P solicita a B que toque a peça <i>Le Bourgeois Gentilhomme</i> , de Lully  |
| <b>16h00</b> | Solfejam a pela em conjunto.  |
| <b>16h05</b> | O som de B apresenta muitas impurezas, que levam P a solicitar-lhe que tente manter notas longas consistentes.  |
| <b>16h10</b> | P sugere vários exercícios a B para que tente adotar uma embocadura mais estável.   |
| <b>16h15</b> | De volta à peça, P estuda os ritmos e articulações com B.   |
| <b>16h20</b> | P manifesta o seu descontentamento com a falta de estudo de B, dando-lhe conhecimento de que procurará abordar os encarregados de educação, na eventualidade de B não se começar a demonstrar dedicado. |
| <b>16h25</b> | P estabelece um horário de estudo para B em diálogo com o seu horário escolar. Regista no caderno.  |

**Observação nº 11**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento - Saxofone | Ano:<br>7º           |
|                                      | Aluno: B                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 25                        | Data: 11/01/2021     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 15h30 – 16h30h |
| ENSINO PRESENCIAL                    |                                       |                      |

**Tempo**

|              |  |
|--------------|--|
| <b>15h30</b> |  |
| <b>15h35</b> | O professor (P) pergunta ao aluno (B) como correu o estudo semanal.<br>B diz que estudou bastante em alguns dias e menos em outros.              |
| <b>15h40</b> | P solicita ao aluno que aqueça, ao que B faz uma nota longa.   |
| <b>15h45</b> | P explica a B o sentido e a lógica de aquecer o instrumento.   |
| <b>15h50</b> | P conduz B por um aquecimento mais substancial.  |
| <b>15h55</b> | B toca a peça ( <i>Le Bourgeois Gentilhomme</i> ), P auxilia na contagem dos tempos.   |
| <b>16h00</b> | O pianista entra na sala.<br>P explica a B como afinar com o piano, ou como perceber se a nota de afinação está demasiado alta ou baixa.         |
| <b>16h05</b> | Tocam <i>Le Bourgeois Gentilhomme</i> ; B continua a precisar de auxílio na contagem dos tempos.   |
| <b>16h10</b> | Tocam a peça integralmente.  |
| <b>16h15</b> | Repetem; B parece estar a começar a conseguir contar os tempos.  |
| <b>16h20</b> | P chama a atenção de B para o facto de algumas notas sobressaírem de forma descontrolada; repetem alguns compassos para trabalhar nesse sentido. |
| <b>16h25</b> | P sugere a B um horário de estudo para a próxima semana e indica o que espera que o aluno estude.  |

**Observação nº 12**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento - Saxofone | Ano:<br>7º           |
|                                      | Aluno: B                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 27                        | Data: 18/01/2021     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 15h30 – 16h30h |
| ENSINO PRESENCIAL                    |                                       |                      |

**Tempo**

|              |  |
|--------------|--|
| <b>15h30</b> | <p>P recapitula: tiveram aula no sábado.</p> <p>P pede para ver o mapa de estudo, falam do estudo que B fez no entretanto.</p> <p>P pede para ver o caderno (onde estão os elementos que ficaram para estudar para esta aula).</p>   |
| <b>15h35</b> | <p>Planeiam o trabalho para as próximas aulas.</p> <p>P solicita que B toque a escala menor (D).</p> <p>P pede para ver a palheta com que B vai começar a tocar. Explica-lhe que tem de molhar a palheta para ela funcionar devidamente.</p>   |
| <b>15h40</b> | <p>P recapitula o que espera que B faça – quatro tempos por cada nota sem nunca perder a posição do queixo. (Dado o estado embrionário da técnica do aluno, as escalas são trabalhadas de forma a fazer tanto quanto possível, notas longas para solidificar as estruturas musculares)</p> <p>B toca o exercício com alguma consistência. P relembra de vez em quando alguns detalhes: mais ar, mais dinâmica, menos tensão nos ombros, mais consistência no queixo.</p> |
| <b>15h45</b> | <p>No fim do exercício, P pede a opinião de B. Concordam que há progressos – o som está melhor, contudo, alguns aspetos têm de ser trabalhados. P pergunta a B se sabe como trabalhar esses elementos – recapitulam que há que estudar em frente ao espelho, mais tempo, mais focado nos lábios.</p> <p>P enfatiza que tudo o que concordam que tem de ser feito, B já sabia que tinha de ser feito – pelo que já o podia ter realizado.</p>                             |
| <b>15h50</b> | <p>Regressam ao exercício, desta vez com a escala harmónica.</p> <p>B não acerta nas alterações da escala menor harmónica, pelo que fazem uma recapitulação de como saber os acidentes da escala harmónica.</p> <p>B diz que parte da confusão com as notas no registo grave se deve ao facto de não ter a certeza como é que se faz o dó natural e o dó suspenso.</p>   |
| <b>15h55</b> | <p>P partilha comigo que a aparente falta de ar de B não se deve de facto a falta de ar mas ao facto de B não o usar inteiramente. Como exercício para desconstruir este problema, P dá a B uma palheta 3,5 (B usa 3) para o forçar a utilizar todo o ar.</p> <p>A palheta demasiado forte é muito exigente em termos de ar para B. P salvaguarda que nada na embocadura deve ser alterado, independentemente de o som poder, por vezes, não sair.</p>                   |

|       |   |
|-------|---|
| 16h00 | <p>Repetem o exercício, P vai fazendo correções a nível da embocadura; B continua a fazer um esforço bastante grande.</p> <p>No fim do exercício, P diz a B que, quando respira, a sua barriga está a encolher – o que é um sinal de que não está a respirar devidamente, pois é necessário esse espaço para o ar.</p> <p>P solicita a B que volte a trocar as palhetas, regressando à que originalmente trouxe para a aula.</p> <p>Em contraste com a palheta 3,5, o som resultante desta palheta é substancialmente mais rico, pois B continua sob a influência do fluxo de ar exigido pela palheta mais forte.</p> <p>Repetem, com articulações. P continua a insistir na conservação da posição do queixo e, à medida em que mudam de combinação das articulações, o fluxo de ar esmorece.</p>  |
| 16h05 | <p>[O pianista chega]</p> <p>B afina. P pergunta a que andamento B estudou a peça, estabelecem a pulsação de 90. B diz que tem a obra de cor. <i>Le bourgeois gentilhomme</i>.</p> <p>B salta algumas partes na forma, P explica-lhe o esquema sem mostrar a partitura.</p> <p>P mantém-se ao lado de B repetindo observações acerca da embocadura.</p>   |
| 16h10 | <p>B consegue tocar de cor a peça na íntegra com alguma consistência.</p> <p>P aponta algumas articulações e respirações que B trocou.</p> <p>Repetem.</p>  |
| 16h15 | <p>Para explicar a homogeneidade das notas, P pede a B para manter o ar a correr – P pressiona as chaves da mão esquerda no lugar de B.</p> <p>P explica como a consistência entre as notas depende dess</p> <p>P pergunta se B está satisfeito com o trabalho oque fez com piano. B diz não. P pergunta o que faria de diferente. B aponta para os problemas técnicos relacionados com embocadura.</p> <p>P explica-lhe que não pode fazer bem algo que depende de um prolongado treino.</p>   |
| 16h20 | <p>Regressam à escala. P diz que o que B apresentou da escala não pareceu bem preparado pois houve erros que ocorreram com frequência (nas notas graves); explica que, para sair bem em aula, B tem de trabalhar insistentemente em casa.</p> <p>B toca a escala harmónica.</p>   |
| 16h25 | <p>Repetição da escala com ênfase na manutenção da posição do queixo.</p> <p>Escala melódica, colcheias, ligado. (notas estão bem consolidadas; continuação de ênfase no queixo).</p> <p>(B parece não saber como, fisicamente, passar do dó# grave para o sib grave – não faz o dedo mínimo deslizar, pelo que há notas acidentais pelo meio.)</p> <p>Variação de articulações (dificuldade em manter a pulsação e o fluxo do ar quando é <i>stacatto</i>).</p> <p>Arpejo.</p> <p>P pergunta se B tem dúvidas. B diz-se esclarecido.</p> <p>P aponta o trabalho que espera de B:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Um vídeo de B tocando a peça para o dia seguinte,</li> <li>- Os estudos para a próxima aula</li> <li>- A próxima escala: Sib maior</li> </ul> <p>Particulariza que B deve concentrar-se bastante na escala, diz-lhe que diminuiu a carga dos estudos que espera que traga na próxima aula justamente para lhe permitir ter mais tempo para dedicar à escala. Pontos a ter em atenção na escala: posição do queixo, articulações.</p> <p>P congratula B por ter feito um bom trabalho a decorar a peça, faltando apenas incluir respirações e articulações.</p> |

**Observação nº 13**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento - Saxofone | Ano:<br>7º           |
|                                      | Aluno: B                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 29                        | Data: 03/02/2021     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 14h – 15h      |
| ENSINO A DISTÂNCIA                   |                                       |                      |

**Tempo**

|              |  |
|--------------|--|
| <b>14h00</b> | O aluno (B) entra na reunião. O professor (P) cumprimenta-o e mostra interesse sobre as atividades escolares do aluno, que se diz bastante assoberbado de trabalho.  |
| <b>14h05</b> | P tranquiliza B ao frisar que esta aula servirá para realizar uma aproximação à nova peça ( <i>Chanson du Printemps</i> , Mendelssohn).  |
| <b>14h10</b> | P pergunta se B já teve a oportunidade de ouvir esta obra. Como B responde que não, P cria um momento para a ouvirem.  |
| <b>14h15</b> | Ouvem duas gravações diferentes da obra. B diz que gosta da obra.  |
| <b>14h20</b> | P solicita ao aluno que toque o início da obra.<br>Mesmo através do <i>zoom</i> , é possível perceber muita tensão no seu som. Por esse motivo, P sugere uma série de exercícios de som que têm como propósito libertar a musculatura. |
| <b>14h25</b> | P sugere a B usar uma escala como experimentação dos exercícios, que procuram dar ao aluno noção da pressão que às vezes emprega.  |
| <b>14h30</b> | B assinala que teve algumas dificuldades no ritmo da peça.   |
| <b>14h35</b> | P ajuda B a solfejar o ritmo da peça.  |
| <b>14h40</b> | Continuam a estudar a peça em conjunto.  |
| <b>14h45</b> | P procura que B perceba a pertinência de apontar os sítios onde sente maior dificuldade, de modo a poder dar mais enfoque a estes durante as secções de estudo.  |
| <b>14h50</b> | P auxilia B a perceber a diferença de dinâmicas presentes na peça.   |
| <b>14h55</b> | P estipula alguns objetivos a ter para a próxima aula.   |

**Observação nº 14**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento - Saxofone | Ano:<br>7º           |
|                                      | Aluno: B                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 31                        | Data: 10/02/2021     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 17h – 18h      |
| ENSINO A DISTÂNCIA                   |                                       |                      |

**Tempo**

|              |   |
|--------------|---|
| <b>17h00</b> | Quando entro na sessão de <i>zoom</i> já se encontram presentes o aluno (B) e o professor (P). B encontra-se a dar conta de que trouxe para a aula a escala de Si b maior e um dos estudos dos <i>23 Mini Puzzles</i> de Prati.   |
| <b>17h05</b> | P incentiva B a começar por onde tiver preferência.<br>B toca a escala em notas longas e, depois, a pedido do professor, em semínimas.  |
| <b>17h10</b> | B toca a escala com articulações que o professor sugere (ligando duas em duas notas, e articulando tudo).   |
| <b>17h15</b> | B toca os intervalos de terceira. Como tem algumas dúvidas, P sugere-lhe tocar os intervalos dobrados (repetindo 2x cada intervalo).  |
| <b>17h20</b> | No arpejo da escala notam-se imprecisões técnicas que levam a que se ouça notas intermédias. P solicita a B que repita várias vezes o intervalo entre o si b agudo e mi b agudo.  |
| <b>17h25</b> | B repete o arpejo tentando ter atenção às notas intermédias que se ouvem.<br>Como se continuam a notar as mesmas imprecisões, P encoraja-o a repetir o exercício do intervalo, reforçando que esta é uma competência que só se ganha com o trabalho repetitivo.           |
| <b>17h30</b> | P solicita ao aluno que toque a escala cromática, o que B faz prestando pouca atenção à pulsação do metrónomo.  |
| <b>17h35</b> | P pede a B para repetir a escala cromática mais devagar e sentido a pulsação.   |
| <b>17h40</b> | P indica que quer ouvir o estudo Nº1, que B traz preparado.   |
| <b>17h45</b> | [não consigo perceber muito bem quando B toca o estudo devido à fraca qualidade de som do <i>zoom</i> ]<br>P indica que o estudo sofreu o mesmo problema que a escala cromática: B começou sem consideração pela pulsação, e depois a pulsação nunca mais se estabeleceu. |
| <b>17h50</b> | P encoraja B a tocar o estudo novamente e mais devagar.<br>B apresenta ainda o estudo Nº2. Pode-se notar mais inseguranças neste estudo do que no anterior.   |
| <b>17h55</b> | P indica que gostaria de voltar a ouvir o estudo Nº2 com mais segurança.  |

**Observação nº 15**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento - Saxofone | Ano:<br>7º           |
|                                      | Aluno: B                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 33                        | Data: 17/02/2021     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 17h – 18h      |
| ENSINO A DISTÂNCIA                   |                                       |                      |

**Tempo**

|              |  |
|--------------|--|
| <b>17h00</b> | Quando chego ao <i>zoom</i> o aluno (B) também está a entrar na reunião. O professor (P) cumprimenta-nos a ambos e pergunta a B o que pretende trabalhar hoje. B indica que estudou mais a escala.   |
| <b>17h05</b> | B toca a escala de Sol menor em notas longas.  |
| <b>17h10</b> | P sugere algumas articulações, que B põe em prática tocando a escala em semínimas.   |
| <b>17h15</b> | P solicita os intervalos de terceira. B toca os intervalos sem introduzir alterações à escala.   |
| <b>17h20</b> | P interrompe-o e explica que neste tipo de exercícios da escala menor se opta por introduzir as alterações da escala menor harmónica, para diferenciar da escala maior.  |
| <b>17h25</b> | B toca os intervalos com algumas hesitações.   |
| <b>17h30</b> | P diz-lhe para repetir tendo mais cuidado com a pulsação e fazendo terceiras dobradas.   |
| <b>17h35</b> | P solicita a B que toque o arpejo com as suas inversões. B toca o arpejo.  |
| <b>17h40</b> | No momento de fazer as inversões, fica algo confuso. P encoraja-o a pensar sobre o arpejo e sobre como se constituem as inversões.   |
| <b>17h45</b> | B toca as inversões do arpejo; é persistente uma nota intermédia entre o Si b e o Ré agudos. P chama a atenção de B para isso, alertando que este tem sido um problema muito recorrente.   |
| <b>17h50</b> | P coloca a B a questão de como é que se pode trabalhar esse tipo de detalhe técnico. B como resposta toca o arpejo na íntegra.   |
| <b>17h55</b> | P explicar que não faz qualquer sentido repetir o exercício todo depois de um problema concreto e isolado ter sido identificado. Apela a que B procure pensar melhor nestas questões de modo a poder fazer um melhor uso do seu tempo de estudo. |

**Observação nº 16**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento - Saxofone | Ano:<br>7º           |
|                                      | Aluno: B                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 35                        | Data: 24/02/2020     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 17h – 18h      |
| ENSINO A DISTÂNCIA                   |                                       |                      |

**Tempo**

|              |   |
|--------------|---|
| <b>17h00</b> | Quando entro na aula (a decorrer via <i>zoom</i> ) aluno (B) e o professor (P) já se encontram presentes.   |
| <b>17h05</b> | B encontra-se a explicar que estudou a escala de sol menor. P mostra-se algo perplexo, dado que essa foi a escala que se trabalhou na semana passada.   |
| <b>17h10</b> | B mostra que não teve muito tempo para estudar e que optou por melhorar a escala que já tinha vindo a tocar em vez de começar a ver uma do início em tão pouco tempo.<br>B começa a tocar a escala.                                       |
| <b>17h15</b> | P solicita variações de articulação.  |
| <b>17h20</b> | P pede ao aluno que toque o arpejo. A falta de rigor técnico que se ouvia nas notas agudas persiste.  |
| <b>17h25</b> | P observa que B tocou o mesmo erro que trabalharam há uma semana atrás. B toca de seguida o arpejo sem qualquer vestígio dessa imperfeição técnica, o que indica que, mais do que um problema técnico, trata-se de falta de concentração. |
| <b>17h30</b> | P faz esse mesmo comentário: que B não se mostra concentrado no que está a tocar.   |
| <b>17h35</b> | P pede a B que avance e que apresente a peça ( <i>Chanson du Printemps</i> , Mendelssohn).  |
| <b>17h40</b> | B toca a peça pela partitura. Embora seja difícil de ouvir por causa do áudio do <i>zoom</i> , é possível perceber uma ausência completa de noção de frase musical.   |
| <b>17h45</b> | P pergunta a B se já começou a decorar a peça. B responde que sim e que estará de cor em breve.   |
| <b>17h50</b> | [a minha internet falha durante uns momentos]<br>P encontra-se a dizer que a disciplina de saxofone não pode ser considerada por B como inferior às restantes, e que se espera mais de B.   |

**Observação nº 17**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento - Saxofone | Ano:<br>7º           |
|                                      | Aluno: B                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 37                        | Data: 03/03/2021     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 17h – 18h      |
| ENSINO A DISTÂNCIA                   |                                       |                      |

**Tempo**

17h00

17h05

17h10

P pede a B que lhe indique aquilo que preparou para a aula; B diz que estudou a escala de sol menor e que trouxe também um estudo.  
P fala a B sobre a necessidade eventual de fazer *upgrade* ao saxofone.

17h15

Estratégias para pensar como fazer escalas maiores e menores.  
P instiga B e o respetivo colega a construírem uma grande familiaridade com estas estratégias anunciando que daqui em diante se exigirá que os próprios entendam como fazer cada uma das escalas solicitadas.  
B começa a escala (Sol menor natural), *legato*, semínimas

17h20

Variações ritmo (colcheias) e articulação (*stacatto* / *legato* em grupos de duas notas)  
Escala harmónica. B confunde escala harmónica com melódica. Rapidamente reveem aquilo que constitui a escala harmónica.  
Escala harmónica *legato*, com variações de ritmo. P vai relembrando B de manter um fluxo constante de ar, o que B começa a conseguir demonstrar fazer.  
Escala harmónica em *stacatto*. B demonstra mais consistência do que no passado.

17h25

Passam para a escala melódica. Antes de começar, P pede a B que explique em voz alta o que é a escala melódica e o que é que esta variante implica na escala de sol menor em particular. B expõe corretamente as alterações dos graus, mas continua a cair em alguns erros quando coloca em prática – as alterações da escala ascendente e descendente parecem causar alguma confusão; não obstante, consegue realizar a escala à segunda tentativa e começam a fazer a escala em variantes de articulação.  
Quando P solicita variações, B começa muito precipitadamente a escala e, por isso, P incita-lhe a levar o tempo necessário a refletir antes de iniciar qualquer exercício.

17h30

Arpejo. B consegue bastante consistência, mas P ainda assim insiste para uma vigilância ativa do fluxo de ar.  
P pára o exercício e explica a B que o seu desgaste físico é evidente neste momento, e que o objetivo de resistência tem de ser muito mais ambicioso, ainda que as melhorias estejam à vista face ao início do ano (civil). Contudo, P insiste com a ideia de que é necessário insistir nos processos que levaram ao sucesso relativo que testemunhamos agora.  
P valoriza o progresso de B mas não deixa de enfatizar que se o aluno seguir sempre aquilo que é o plano de trabalho do professor os seus resultados não poderão ser nada senão extremamente positivos.

P apela a que B se mantenha ativo no esforço de atingir um nível de compreensão de formação musical que lhe permita evoluir no saxofone, muito embora P se mostre receptivo a ajudar. P enfatiza a autonomia que B tem idealmente de adquirir para ser bem-sucedido sem estar sempre completamente dependente da supervisão dos respetivos encarregados de educação.

**17h35** P pergunta a B se se recorda de como fazer a escala cromática. Dirigem-se para o piano, onde P revê o que está implicado nesta escala (recorrendo ao apoio visual das teclas do piano).

**17h40** Avançam para o restante conteúdo que B preparou para a aula: "Mini puzzles".  
Estabelecem a velocidade do metrónomo.  
P começa por solicitar a B que cante o exercício antes de o tocar (P assim consegue alertar antecipadamente aspetos que B poderá estar a falhar, como a manutenção da pulsação, não obstante ter o metrónomo ligado).  
B toca o exercício com bastante coesão rítmica.

**17h45** À medida em que o exercício vai sendo bem executado, aumentam 2bpms na pulsação do metrónomo.  
P vai dando algumas indicações relativas à tensão da musculatura que, neste ponto da aula tende a ser já excessiva.  
Continuam a progredir na velocidade da pulsação.  
(B ainda não detém uma precisão técnica que lhe permita ir aumentando substancialmente a velocidade. A necessidade de instaurar uma lógica de exercício que permita um envolvimento de B, contudo, justifica que se evolua na velocidade, de modo a ser mais apelativo o processo de repetição.)  
P conversa com B a cerca da peça que este tem vindo a estudar e aquela que ainda não começou mas que irá iniciar dentro em breve no período.  
P toca para B a peça que este irá tocar a seguir e explica alguns dos aspetos que B deve ter em conta quando estudar: andamento, respirações.  
À medida em que vai explicando, P exemplifica as diferentes possibilidades.

**17h50** B expõe dificuldades que encontrou na peça que se encontra a estudar no presente, nomeadamente respirações de que sente falta por não aguentar o ar durante as frases completas. P apresenta-lhe soluções para respirar sem quebrar a lógica das frases.

**17h55** P frisa que o que fizeram durante a aula com os mini-puzzles foi uma versão muito reduzida daquilo que deve ser o estudo em casa.

**Observação nº 18**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento - Saxofone | Ano:<br>7º           |
|                                      | Aluno: B                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 39                        | Data: 10/03/2021     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 17h – 18h      |
| ENSINO A DISTÂNCIA                   |                                       |                      |

**Tempo**

|              |   |
|--------------|---|
| <b>17h00</b> | O professor (P) faz algumas questões ao aluno (B) acerca do seu desempenho escolar noutras áreas, com ênfase na articulação do tempo de estudo das disciplinas socioculturais e saxofone.   |
| <b>17h05</b> | P pergunta a B se trouxe a escala preparada; B diz que tem a escala de sol menor<br>B toca a escala em <i>legato</i> , com diversas variações rítmicas.<br>P faz notar a B alguns problemas relativos à emissão da primeira nota, que não sai imediatamente decorrente do facto de B não iniciar a tocar tendo já posicionados os dedos nas chaves que deve pressionar.   |
| <b>17h10</b> | Na escala em <i>stacatto</i> P faz B perceber que o facto de estar a articular os diferentes graus da escala não implica que se criem pausas entre eles. Reforço da ideia de que o fluxo de ar tem de ser constante e independente do movimento técnico dos dedos.  |
| <b>17h15</b> | P faz mostrar a B vários problemas técnicos que isolam: as notas mais agudas da escala melódica, que P pede a B para repetir de forma consciente, desacelerando.  |
| <b>17h20</b> | O mesmo acontece na passagem C/Bb médios, na mão esquerda. Os dedos indicador e médio estão descoordenados. Após algumas questões sobre o que foi o contacto de B com os métodos iniciais do saxofone, torna-se claro que esta questão técnica nunca foi devidamente abordada, pelo que este pode representar um problema técnico de longa data.  |
| <b>17h25</b> | P dedica algum tempo a perceber exatamente as proporções desta descoordenação, que parece prevalecer no sentido descendente embora pontualmente também aconteça num sentido ascendente.<br>Uma série de exercícios de duas a três notas na mão esquerda são feitas por B, que parece estar a ganhar alguma consciência acerca de como identificar o problema das notas intermédias.<br>Por se revelar de quando a quando impaciente, P relembra constantemente B que quando algo é difícil, a solução é dar um passo atrás e desacelerar. |
| <b>17h30</b> | Quando retornam à escala, é evidente que B já atingiu o máximo da sua resistência (as notas agudas já não saem). P sugere-lhe descansar durante um minuto antes de prosseguir.<br>Durante esse tempo, P pede-lhe para cantar a parte da escala que não estava a conseguir emitir no saxofone (C/D/E/F# agudos). É evidente que B tem alguma dificuldade auditiva em reproduzir sons com a voz.  |
| <b>17h35</b> | Quando retorna a tocar, B já consegue emitir grande parte do registo agudo, mas o cansaço continua evidente.<br>Seguem com os exercícios da escala, agora alternâncias de articulação (duas notas ligadas / duas notas stacatto).<br>Intervalos de terceira. B por momentos parece confuso entre o que são intervalos de terceira; toca o arpejo em vez disso [é bastante evidente que a linguagem musical não é um lugar confortável   |

para B, que não deve perceber o significado dos termos, dado que apenas dá sinal de entender de facto o que lhe é solicitado quando tem alguma memória de o ter feito, *e.g.* não consegue *entender* o que são terceiras.]

**17h40** Prosseguem com o arpejo. [Problemas técnicos do género daquele entre os dedos indicador e médio parecem subsistir na mão esquerda com bastante evidência no uso das chaves C (de B para D são perceptíveis muitos sons intermédios)]

**17h45** B admitiu que não estudou grande parte dos exercícios da escala porque não sabia que era para fazer. P mostra-lhe que alguns desses exercícios não são particulares para qualquer uma das escalas, como é o caso da escala cromática, cuja variação entre cada um dos contextos harmónicos é apenas o lugar onde inicia e termina.

P prossegue. Pergunta a B o que mais trouxe para a aula.

B diz que tem dois estudos preparados; apresenta um deles.

**17h50** B está muito mais capaz de se manter coeso com a pulsação do metrónomo, e o som revela um conforto que antes B parecia não deter ao tocar estudos. [digo isso mesmo].

Quando P se aproxima de B, percebe que o material da boquilha não está bem montado; a abraçadeira está fora do sítio. P mostra como ajustar e enfatiza que a correta utilização deste material traz diferenças substanciais ao resultado final.

**17h55** P e B conversam sobre aquilo que irá ser trabalhado na próxima aula, equacionando a quantidade trabalho entre peças, estudos e escalas.

**Observação nº 19**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento - Saxofone | Ano:<br>7º           |
|                                      | Aluno: B                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 41                        | Data: 17/03/2021     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 17h – 18h      |
| ENSINO A DISTÂNCIA                   |                                       |                      |

**Tempo**

|              |   |
|--------------|---|
| <b>17h05</b> | Demoro um pouco a conseguir ingressar na reunião.   |
| <b>17h10</b> | O Professor (P) pergunta ao aluno (B) o que ele preparou para a aula de hoje.<br>B enumera o que estudou: a escala (lá Maior), Nº 5 dos mini-puzzles, a peça)<br>P encoraja B a começar pela escala.<br>Lentamente, em semínimas e em legato, B toca a escala. Tem algumas dúvidas em determinados sítios da escala (nomeadamente quando implicam o registo mais agudo), mas na sua generalidade executa bem a escala.  |
| <b>17h15</b> | Variações de articulação: escala em stacatto. P insiste em manter a musculatura firme e em tocar toda a escala (incluindo a primeira nota) com confiança.<br>Variações rítmicas, escala em colcheias. P adereça-se à dificuldade que B manifesta em emitir as notas do registo agudo em stacatto. Pede a B para cantar os intervalos e isolam brevemente as notas onde a dificuldade é perceptível.<br>Em contexto de escala, continua a acontecer, de quando a quando, a quebra das notas agudas.  |
| <b>17h20</b> | Ao passar para as terceiras, mais uma vez B parece não ter a certeza daquilo que está em causa neste exercício, confundindo-o com arpejos.<br>Uma vez que percebe o exercício em questão, B não revela dificuldades evidentes. Coloca, sim, questões sobre como e onde passar do sentido ascendente do exercício ao sentido descendente, ao que P o encoraja a ir buscar o livro de escalas onde se encontra a resposta.<br>O sentido descendente apresenta-se ainda difícil para B, que tem dúvidas em relação às notas. P explica como fazer o exercício em terceiras dobradas em vez de terceiras simples (pretendendo com isso aumentar a itinerância mecânica com que B pratica os intervalos) |
| <b>17h25</b> | Arpejo, simples e em sequências de três e quatro notas.<br>Durante as sequências de três notas, P tem de intervir no sentido de instar com B para tomar atenção à posição do queixo. B diz que não estudou as sequências de quatro notas, ao que P responde que isso não o deve impedir de tentar tocar agora durante a aula.<br>Terminado o arpejo, P pergunta a B o que está a faltar dos exercícios da. escala. B identifica que ainda não tocou a escala cromática, P incentiva-o a fazê-lo.  |
| <b>17h30</b> | O sentido ascendente da escala cromática parece causar confusão a B no registo mais grave. P instrui-o a isolar esse fragmento da escala e estudá-lo devagar. P explica que é possível saber como fazer uma coisa sem saber efetivamente fazer essa coisa; explica esta ideia com analogias relacionadas com o volleyball – que B pratica – para frisar a ideia de que é necessário repetir muitas vezes este fragmento da escala cromática para de facto ele ficar consolidado.  |

|              |  |
|--------------|--|
| <b>17h35</b> | <p>Passam para o estudo.</p> <p>B toca o mini-puzzle com alguma consistência em termos de pulsação. P vai identificando sítios onde B não mantém muita consistência em termos sonoros, em particular as primeiras notas. P relembra B, de vez em quando, da posição do queixo.</p>   |
| <b>17h40</b> | <p>Combinam o estudo a preparar para a próxima semana e, então, passam para a peça.</p> <p>P sugere a B tocar de início ao fim, sem interrupções, como se o contexto fosse o de uma audição.</p> <p>B diz que ainda não conseguiu decorar a peça.</p> <p>P relembra B de que na audição (próxima segunda-feira), deverá tocar a peça de cor.</p> <p>P faz B ver que as suas frases têm, por vezes, quebras inusitadas decorrentes da falta de continuidade de fluxo de ar.</p>   |
| <b>17h45</b> | <p>Os problemas em manter o posicionamento da embocadura permanecem; P alerta B para isso.</p> <p>Continuam a identificar e procurar corrigir locais onde B involuntariamente quebra as frases.</p>  |
| <b>17h50</b> | <p>As quebras parecem prevalecer em momentos onde os intervalos da melodia são maiores e envolvem notas da região aguda.</p> <p>B diz que percebe o problema mas que não consegue superá-lo. P tem de pedir que toque com o intuito de tentar melhorar, em vez de ficar unicamente a olhar para a partitura.</p>   |
| <b>17h55</b> | <p>Uma vez que B tenta tocar esta frase em específico para a consolidar sem pausas involuntárias, torna-se evidente a dificuldade em iniciar a frase com uma primeira nota muito insegura pelo facto de B não começar a tocar com os dedos devidamente posicionados para a emissão da primeira nota.</p> <p>A dado momento, B admite que não consegue continuar a repetir a frase pois não consegue aguentar o queixo.</p> <p>P reforça a ideia de que esse problema só pode ser resolvido com mais horas de estudo.</p> |

**Observação nº 20**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento - Saxofone | Ano:<br>7º           |
|                                      | Aluno: B                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 43                        | Data: 24/03/2021     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 17h – 18h      |
| ENSINO A DISTÂNCIA                   |                                       |                      |

**Tempo**

|              |  |
|--------------|--|
| <b>17h20</b> | (a aula começa com algum atraso devido ao prolongamento da aula anterior)  |
| <b>17h25</b> | Inicia-se a aula pela escala (lá maior).<br>O professor (P) solicita ao aluno (B) variantes de ritmo e articulação.<br>P solicita intervalos de terceira.<br>B não demonstra saber a que é que correspondem os intervalos de terceira. À semelhança de semanas anteriores, toca, em vez de terceiras, sequências de três notas.<br>P incentiva B a pensar nos exercícios antes de começar a tocar.<br>(O objetivo de P parece ser o de levar B a fazer um aquecimento muito consistente e a tomar consciência dos seus próprios limites em termos de resistência.) |
| <b>17h30</b> | B toca o arpejo da escala. Ao pedir a B para tocar as inversões do arpejo, P pergunta primeiro o que é que são as inversões (fazendo com que o aluno reflita sobre o conteúdo do exercício antes de começar a tocar).  |
| <b>17h35</b> | P pede a B que toque a escala cromática. Enfatiza a necessidade de se começar com um andamento lento.<br>O andamento lento leva B muito rapidamente à exaustão. P indaga B acerca dos seus hábitos de estudo, frisando a importância que a frequência com que se toca tem sobre a resistência que se adquire.  |
| <b>17h40</b> | Avançam para os estudos.<br>B começa num andamento rápido e bastante precipitado. P para-o, lembrando-o de respirar devidamente antes de começar de modo a criar condições para a emissão da primeira nota.  |
| <b>17h45</b> | Perante um erro persistente, P indica a B o momento do estudo que deve isolar e repetir.   |
| <b>17h50</b> | Como B tinha pedido para sair mais cedo por indicação da encarregada de educação, P combina com ele o trabalho a fazer para a próxima semana.  |

**Observação nº 21**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento - Saxofone | Ano:<br>7º           |
|                                      | Aluno: B                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 45                        | Data: 07/04/2021     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 17h – 18h      |
| ENSINO A DISTÂNCIA                   |                                       |                      |

**Tempo**

|              |  |
|--------------|--|
| <b>17h05</b> | Entro na reunião de <i>zoom</i> onde já se encontram o professor (P) e o aluno (B).  |
| <b>17h10</b> | B prepara-se para tocar a escala de fá # menor. Liga o metrónomo e toca a escala toda em semibreves.   |
| <b>17h15</b> | P solicita-lhe que toque em semínimas e com variações de articulação.  |
| <b>17h20</b> | P chama a atenção de B para a falta de fluxo de ar na articulação. Diz-lhe para não confundir a articulação com o ar: a articulação impede o ar de circular, não há necessidade de fazer o ar parar.   |
| <b>17h25</b> | B toca a escala toda articulada. P pede-lhe para repetir a região aguda e não apertar, mas apenas pensar num incremento do fluxo do ar.  |
| <b>17h30</b> | As notas agudas falham sempre que B tenta articulá-las diretamente. B claramente não tem ainda a familiaridade com esta região do instrumento.   |
| <b>17h35</b> | P solicita a B que toque o arpejo com as respetivas inversões.   |
| <b>17h40</b> | O intervalo de Dó # para Fá # agudo não sai. P observa isso mesmo e pede a B que repita apenas esse intervalo e que se concentre no fluxo de ar.   |
| <b>17h45</b> | B rapidamente se esquece de que os exercícios de repetição de momentos específicos são isso mesmo: de momentos específicos. De vez em quando é preciso interrompê-lo pois está a continuar com o exercício.  |
| <b>17h50</b> | P solicita que B toque a escala cromática articulada. A mesma dificuldade nos agudos volta a verificar-se, P chama a atenção de B para isso mesmo.   |
| <b>17h55</b> | B toca ainda o estudo Nº7 dos <i>23 Mini Puzzles</i> , de Prati.<br>P sumariza algumas observações em torno da inconsistência rítmica e de como é esperado que os aspetos trabalhados na escala, como o fluxo de ar, seja incorporados em outras coisas, como no estudo. |

**Observação nº 22**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento - Saxofone | Ano:<br>7º           |
|                                      | Aluno: B                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 47                        | Data: 14/04/2021     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 17h – 18h      |
| ENSINO A DISTÂNCIA                   |                                       |                      |

**Tempo**

|              |   |
|--------------|---|
| <b>17h00</b> | Entro na aula (através da plataforma <i>zoom</i> ). O aluno (B) e o professor (P) já se encontram presentes.  |
| <b>17h05</b> | B toca a escala de sol maior como aquecimento. Está a apertar imenso a embocadura. Isto preocupa P.   |
| <b>17h10</b> | P aconselha B a relaxar o maxilar inferior enquanto toca notas longas.  |
| <b>17h15</b> | P propõe variações de articulação.  |
| <b>17h20</b> | Durante as articulações torna-se mais evidente ainda o problema que é o acumular de tensão da parte de B. P lembra-o de respirar bem antes de iniciar a escala.   |
| <b>17h25</b> | B toca o arpejo. Nota-se tensão sobretudo nas notas do registo agudo.   |
| <b>17h30</b> | P pede a B que toque intervalos de terceira só a partir do registo agudo e tendo em atenção se está ou não está a apertar o queixo contra a palheta. Uma vez que percebe o exercício que lhe está a ser pedido, B reconhece que está a apertar. |
| <b>17h35</b> | P explica a B que o apertar pode ser um sintoma de má técnica, sim, mas que, do contacto que tem tido com B, parece dever-se mais a uma espécie de atrofia muscular.  |
| <b>17h40</b> | P explica a B que, se não estudar saxofone com frequência, acontece mais ou menos o que aconteceria a um atleta que não praticasse o seu desporto.  |
| <b>17h45</b> | P salienta que o pior aspeto de B não cultivar a sua resistência física é que isso acaba por fazer com que B perca competências que já treinou, sendo, no fim, preciso estar constantemente a treinar as mesmas coisas.                         |
| <b>17h50</b> | P acorda com B o envio de vídeos e material para B estudar até à próxima aula.  |

**Observação nº 23**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento - Saxofone | Ano:<br>7º           |
|                                      | Aluno: B                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 49                        | Data: 21/04/2021     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 17h – 18h      |
| ENSINO PRESENCIAL                    |                                       |                      |

**Tempo**

|              |  |
|--------------|--|
| <b>17h00</b> | O professor (P) pergunta ao aluno (B) como foi o seu estudo da semana. B indica dias em que não conseguiu estudar e dias em que estudou pouco, mas com foco.<br>P pede a B que indique aquilo que estudou – B indica estudos e a peça.   |
| <b>17h05</b> | P pede a B que sugira formas de aquecer e de preparar a embocadura. B diz que uma escala ajudará para esse efeito. Perante dificuldades notáveis na emissão de som, P pede para ver a palheta que B está a usar para confirmar o seu bom estado. Sugere voltar a molhar a palheta.   |
| <b>17h10</b> | P toca a escala de sol maior em notas longas; tem dificuldades evidentes em emitir som. P encoraja-o a tocar numa dinâmica bastante forte de modo a ultrapassar a dificuldade. B admite que está a sentir muita resistência na palheta; P nota que é uma palheta 3/5 e encoraja B a procurar uma mais fraca.   |
| <b>17h15</b> | Com o material adequado, B volta a tocar a escala. P intervém para lhe chamar a atenção para a tensão acumulada nos ombros, o que parece deixar B mais tenso e nervoso.<br>Terminada a escala, P solicita a B que toque a peça.  |
| <b>17h20</b> | B toca de cor, mas tem mal interiorizado o ritmo, pelo que B vai dando algumas orientações no sentido de o corrigir.   |
| <b>17h25</b> | B admite que não sabe bem a peça, então recorre à partitura.<br>P chama a atenção de B para as articulações – que B não tende a fazer.   |
| <b>17h30</b> | P reparte as frases em partes de modo que B repita alternadamente entradas a tempo e contratempo, dado que não demonstra perceber a diferença entre umas e outras.   |
| <b>17h35</b> | P sumariza os aspetos a melhorar: ritmo, articulações, dinâmicas, embocadura. Enfatiza ainda que B toca melhor quando não está a tocar com auxílio da partitura, e explica o porquê de a exigência de tocar de cor não ser uma coisa arbitrária, mas uma prática que faz muita diferença a todos aqueles que fazem música.   |
| <b>17h40</b> | Como, apesar de tudo, B fez progressos, P pergunta se houve alguma coisa diferente durante esta semana (e percebe que foi efeito da pressão dos encarregados de educação, depois de terem sido notificados da prestação geralmente baixa de B).  |
| <b>17h45</b> | Passam para os estudos: números 8 e 9.<br>B está com dificuldades em manter a pulsação, P chama-lhe a atenção para isso mesmo, para além de indicar notas que estão erradas.   |
| <b>17h50</b> | Alguns momentos do estudo estão mecanicamente imprecisos, P pergunta a B se se apercebe e se sabe identificar o porquê. B admite que não passou por todos os momentos do processo ao estudar.<br>Como, ao repetir, a passagem sai bem, P chama a atenção de B para o facto de, por ter corrido bem uma vez, nada indica que não vá voltar a falhar, porque não está bem consolidado. |

**17h55**

P resume alguns cuidados a ter para a prova, nomeadamente tocar praticar sem metrónomo (porque será assim na prova), e ter preparada mais do que uma palheta para o momento de prova. Pergunta-lhe se tem alguma dúvida.

**Observação nº 24**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento - Saxofone | Ano:<br>7º           |
|                                      | Aluno: B                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 53                        | Data: 05/05/2021     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 17h – 18h      |
| ENSINO PRESENCIAL                    |                                       |                      |

**Tempo**

|              |   |
|--------------|---|
| <b>17h00</b> | O professor (P) dialoga com o aluno (B) sobre a experiência do masterclass ocorrido nos últimos dois dias, e o primeiro em que o aluno participou.  |
| <b>17h05</b> | B enumera os aspetos mais fundamentais daquilo que foi o comentário do professor convidado à prestação do aluno.<br>P pergunta a B acerca do estudo desenvolvido durante a semana.  |
| <b>17h10</b> | Exercícios de aquecimento – escala de sol maior em notas longas.  |
| <b>17h15</b> | P incentiva B a procurar aumentar o fluxo do ar e diminuir a agressividade do início da emissão de cada nota. Procuram-se várias variações no ritmo e na articulação para ir ao encontro deste aspeto.  |
| <b>17h20</b> | P explica a B as diferentes possibilidades trazidas pela variação de sílabas utilizadas para articular ilustrando as situações em que se recorre a “T” ou “D” com metáforas de velocidade e distâncias.   |
| <b>17h25</b> | B fica muito cansado muito cedo devido à falta de resistência. P adverte B de que precisa de construir resistência e, de seguida, pede a B que apresente o que estudou para a aula.   |
| <b>17h30</b> | Estudo 11, Prati. B começa a tocar sem qualquer tipo de pulsação; é-lhe pedido para ligar o metrónomo.<br>Dado que B apresenta imprecisões técnicas recorrentes nas passagens da mão esquerda, P solicita que faça algumas repetições mecânicas envolvendo as notas sol e lá, sempre com metrónomo ligado e recorrendo a diferentes figuras rítmicas. |
| <b>17h35</b> | Retornando ao contexto do estudo, é-lhe pedido que contextualize o trabalho mecânico no estudo, melhorando assim o aspeto rítmico.<br>P adverte B para uma gradual perda de qualidade do som devido à tensão acumulada na embocadura e também devido à falta de ar.   |
| <b>17h40</b> | Passam para a peça (Petite Valse). B apresenta dúvidas relativamente ao ritmo de uma passagem da peça. P pede-lhe para solfejar, solfejando também – B confunde três colcheias com uma tercina.<br>P explica brevemente a diferença entre as figuras rítmicas.  |
| <b>17h45</b> | B toca a peça. P aponta para alguns sítios onde B está a parar indevidamente.   |
| <b>17h50</b> | Dado que B executou toda a peça de forma monótona, P pede-lhe que repita a peça mas aplicando as dinâmicas. P vai dando algumas orientações relativas à duração das notas longas (que B tem tendência a não tocar até ao fim) e à embocadura, cuja posição tende a degradar-se ao longo da peça.  |
| <b>17h55</b> | P pergunta a B o que considera que terá de estudar durante a semana; decidem conjuntamente os objetivos para a próxima aula.  |

**Observação nº 25**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento - Saxofone | Ano:<br>7º           |
|                                      | Aluno: B                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 55                        | Data: 12/05/2021     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 17h – 18h      |
| ENSINO PRESENCIAL                    |                                       |                      |

**Tempo**

|              |  |
|--------------|--|
| <b>17h00</b> | O professor (P) pede ao aluno (B) que faça um resumo daquilo que estudou: estudos 12 e 13 (Prati). P sugere que se inicie com um aquecimento de notas longas.  |
| <b>17h05</b> | B toca a escala de Mi <sup>b</sup> maior em notas longas. P lembra B de manter as notas com menos oscilações devido à falta de ar.   |
| <b>17h10</b> | Elaboram em conjunto um plano para melhorar o estudo das aulas em casa e nortear alguns princípios técnicos – P solicita a B que toque apenas com o tudel (tentando manter um fluxo abundante de ar, abrindo a chave de oitava de vez em quando tentando manter a mesma sonoridade) com o objetivo de replicar em casa.  |
| <b>17h15</b> | P orienta B a reinserir o tudel no saxofone e manter o fluxo de ar, despreocupado com a qualidade do som resultante.<br>P sugere passarem para os estudos.   |
| <b>17h20</b> | B toca com pouca confiança, com um ritmo inseguro e uma dinâmica muito contida. P encoraja B a colocar-se confortável e iniciar o estudo numa dinâmica forte.  |
| <b>17h25</b> | A embocadura de B está excessivamente avançada na plataforma da boquilha. P percebe que isto se deve ao desgaste do autocolante da boquilha, e instrui B sobre como o substituir para se prosseguir com a aula.  |
| <b>17h30</b> | Passa-se para o estudo #13, P continua a incentivar B a manter uma postura e sonoridade confiantes.<br>Identificado um problema técnico persistente na região aguda, P solicita a B que isole essa passagem e a repita. P faz uma analogia com uma metáfora de uma lesão: se alguém parte um pé não coloca gesso no corpo todo, mas apenas no pé – daí B ter de trabalhar sobretudo naquilo que não se encontra bem. |
| <b>17h35</b> | B continua a repetir a passagem.<br>P solicita que, para a próxima semana, B traga os estudos numa determinada pulsação mais acelerada. Ciente de que o aluno está a sentir pressão devido a um teste importante que terá numa disciplina sociocultural, P aconselha-o a trabalhar mais intensivamente durante o fim-de-semana.  |
| <b>17h40</b> | Passam para a peça ( <i>Petite Valse</i> ).<br>P solicita que B toque não mais do que a primeira frase da peça procurando manter a dinâmica presente e o som constante, sempre com a embocadura descontruída.  |
| <b>17h45</b> | Seguidamente, P orienta B no sentido de tocar o mesmo excerto na dinâmica indicada na partitura, mas sem deixar de ter a embocadura descontruída.  |
| <b>17h50</b> | B prossegue na peça e o seu cansaço torna-se evidente, devido à falta de resistência. P motiva B a mudar as suas rotinas de estudo em prol do incremento de resistência, dedicando mais tempo a tocar.   |

*17h55*

P traça com B um plano de estudo para a próxima semana. Concordam em como seria benéfico decorar a peça.

**Observação nº 26**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento - Saxofone | Ano:<br>7º           |
|                                      | Aluno: B                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 57                        | Data: 19/05/2021     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 17h – 18h      |
| ENSINO PRESENCIAL                    |                                       |                      |

**Tempo**

|              |  |
|--------------|--|
| <b>17h00</b> | O professor (P) pergunta ao aluno (B) como foi a sua semana de estudo. A relata que trabalhou uma hora no dia anterior para melhorar a escala da semana passada (Dó menor). Diz que não estudou o estudo, mas a peça Petite Valse, sim.  |
| <b>17h05</b> | B inicia a escala. Liga o metrónomo, tem o cuidado de colocar a posição da primeira nota antes de tocar, toca a escala em semibreves.  |
| <b>17h10</b> | Segue para a escala harmónica. P explica o significado de homogeneidade e o que isso implica em termos sonoros, dado que B tende a diminuir a dinâmica quando começa a ficar sem ar.   |
| <b>17h15</b> | Trabalho de articulação.<br>Intervalos de terceiras dobradas. P sugere variações de ritmo e mesmo de unidade de tempo para apelar à mobilização de noções rítmicas de B e ajudá-lo a melhor adaptar o exercício ao estado atual de proficiência.   |
| <b>17h20</b> | Arpejo com inversões e sequências de três e quatro notas.  |
| <b>17h25</b> | P sugere a B fazer a escala cromática em colcheias (andamento moderado $\pm 80$ bpm); B pede para fazer em semínimas, pois não consegue fazer a escala cromática tão depressa.   |
| <b>17h30</b> | B toca a escala cromática devagar. Evidencia várias problemáticas: não se revela qualquer tipo de autonomização técnica.<br>P pede a B que faça uma avaliação do seu trabalho relativo à escala. B faz um plano positivo.  |
| <b>17h35</b> | P alerta B para uma evolução muito menor do que seria expectável, apontando o reduzido tempo de estudo como problema. B concorda que não consegue organizar o seu tempo de modo a otimizar o seu rendimento.   |
| <b>17h40</b> | P traça, com a participação de B, um plano de trabalhos para as aulas da próxima semana e o plano de estudo adjacente.   |
| <b>17h45</b> | B toca a peça. P mostra a B um lápis de duas cores, azul e vermelho, e pergunta-lhe que cor atribuiria ao piano e ao forte, sugerindo que B marque a vermelho as secções que deve tocar forte e a azul as que deve tocar piano, dado que não está a mostrar variações de dinâmica.   |
| <b>17h50</b> | P incentiva B a manter um maior fluxo de ar para sustentar dinâmicas e articulação, bem como a articular de modo mais suave, usando a sílaba “b” em lugar de “t”.  |
| <b>17h55</b> | Fazem o balanço sobre o estado de evolução da peça, sendo consensual que está melhor. Dado que B diz não estar a estudar mais nenhuma peça, P sugere uma peça ao aluno com o intuito de ser para tocar de cor.<br>P faz o resumo daquilo que será trabalhado na próxima semana (a peça nova, estudos, e escala de Lab maior) |

**Observação nº 27**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento - Saxofone | Ano:<br>7º           |
|                                      | Aluno: B                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 59                        | Data: 26/05/2021     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 17h – 18h      |
| ENSINO PRESENCIAL                    |                                       |                      |

**Tempo**

|              |  |
|--------------|--|
| <b>17h05</b> | O professor (P) pergunta ao aluno (B) o que trouxe para a aula. B diz que estudou os estudos que o professor tinha indicado e que, à falta de indicação relativamente à escala, optou por estudar a escala de dó maior. P solicita então que B toque a escala como forma de aquecimento.   |
| <b>17h10</b> | P vai solicitando diferentes estruturas rítmicas.<br>B toca intervalos de terceira. Como tem dificuldade em manter a pulsação pelo facto de não conseguir ouvir o metrónomo, P pergunta se, no seu estudo individual, B tem alguma estratégia para suprir esta dificuldade, nomeadamente ampliando com uma coluna.   |
| <b>17h15</b> | Como B manifesta não recorrer a nenhum dos métodos sugeridos, P pergunta-lhe se compreende o motivo pelo qual o metrónomo é necessário. B intui que é necessário para melhorar a prestação nas peças.<br>P explica a necessidade de praticar com metrónomo recorrendo à metáfora das facas de um cozinheiro – se a faca não estiver afiada, o cozinheiro não desempenhará tão bem os elementos que necessita para cozinhar. Da mesma forma, o saxofonista tem de ter os dedos treinados para conseguir desempenhar a sua função musical.                           |
| <b>17h20</b> | P solicita a B que toque os arpejos. Pede-lhe ainda algumas variações de inversão em sequências de três e quatro notas.  |
| <b>17h25</b> | P partilha com B que soube, através da sua encarregada de educação, que o aluno tem andado a preparar uma peça fora daquilo que é feito em aula, a <i>Pequeña Czarda</i> . P diz-lhe que não tem problema algum que recorra ao estudo dessa peça como algo que utiliza para se divertir após estudar aquilo que tem de estudar para a aula e explica-lhe o motivo pelo qual não pode ainda dar essa peça ao aluno como parte da sua atividade letiva: que seria contraproducente dar algo que ainda é demasiado distante dos recursos técnicos que tem de momento. |
| <b>17h30</b> | De seguida, P pergunta a B se teria interesse em estudar alguns duos de <i>jazz</i> com um colega do sétimo ano. B mostra-se entusiasmado. P conversa com o aluno acerca de preferências por músicos de <i>jazz</i> .  |
| <b>17h35</b> | P solicita a B que toque a escala cromática, o que acontece a uma pulsação muito lenta mas já minimamente consistente.<br>Prosseguem para o Estudo 15.   |
| <b>17h40</b> | B tenta tocar o estudo, mas não tem dominado o texto musical nem consegue manter a mínima consistência rítmica.<br>P pede a B que desligue o metrónomo e conversa com ele advertindo-o para o facto de ser pior para ele próprio não assumir logo à partida que o estudo não está pronto, pois perde-se tempo que poderia ser usado ao serviço do estudo da peça.  |
| <b>17h45</b> | P solicita a B que solfeje o início do estudo para corrigir as questões rítmicas, de seguida P indica-lhe que toque.   |

P frisa que este exercício, ao longo de toda a peça, é tudo o que é necessário para preparar o estudo.

**17h50** Prosseguem para a peça (*Petite Valse*). P acompanha B ao piano, o que se revela uma forma de potenciar que B esteja mais confortável a tocar.

Repetem a peça, desta vez B tentando tocar de cor. Como se perdeu algumas vezes, P alerta-o para a necessidade de tornar a peça a tocar absolutamente natural, como cantar os parabéns.

**17h55** P indica a B o que deve estudar para a próxima aula: a peça muito bem decorada e os estudos 15 e 16, sendo que para a aula de quarta-feira deverá estudar a escala de si menor

**Observação nº 28**

|                                      |                                       |                      |
|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Instrumento - Saxofone | Ano:<br>7º           |
|                                      | Aluno: B                              | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 61                        | Data: 02/06/2021     |
|                                      | Duração: 60'                          | Hora: 17h – 18h      |
| ENSINO PRESENCIAL                    |                                       |                      |

**Tempo**

|              |  |
|--------------|--|
| <b>17h05</b> | Enquanto o aluno (B) prepara o material para a aula, o professor (P) pergunta-lhe acerca do que pretende trabalhar na aula presente. B diz que esteve a trabalhar na peça nova, <i>Melodie em Miniature</i> , de Ghidoni.  |
| <b>17h10</b> | P pergunta-lhe se não trouxe nenhuma escala. B responde-lhe que a última escala que estudou foi a de Sol maior. P solicita que a toque em notas longas para aquecer.   |
| <b>17h15</b> | P solicita algumas variações de articulação. Chama a atenção de B para não apertar quando entra no registo agudo.  |
| <b>17h20</b> | P solicita intervalos de terceira dobrada. B demonstra ter algumas dúvidas nas notas, mas à segunda repetição já consegue realizar o exercício com alguma consistência.  |
| <b>17h25</b> | P pergunta a B se quer trabalhar a peça. B responde, com algum entusiasmo, que sim.  |
| <b>17h30</b> | B toca a peça na íntegra. Está uma boa leitura.<br>P comenta que B fez um bom trabalho de leitura.   |
| <b>17h35</b> | P pede para ouvir alguns momentos específicos da peça e faz algumas correções rítmicas.  |
| <b>17h40</b> | Chama a atenção de B para a necessidade de começar as notas com as posições das chaves já preparadas para a primeira nota. P exemplifica o efeito sonoro de fazer como B está a fazer (colocar as chaves em posição apenas no momento em que inicia a emissão do som)  |
| <b>17h45</b> | P pergunta onde é que B está a pensar respirar. Dado que a peça é curta, ponderam lugares de respiração para a peça toda.  |
| <b>17h50</b> | B experimenta tocar, sem interromper a meio para respirar, frases que dizia serem muito extensas para conseguir tocar de uma só respiração.<br>P assinala que a questão está na forma como se respira; dá algumas indicações sobre a realização de uma respiração profunda e enquadrada com as necessidades da peça. |
| <b>17h55</b> | B diz que não tem dúvidas, quando P lhe pergunta.<br>Combinam o que irá ser trabalhado na próxima aula.  |

## PLANO DE AULA | RAMO INSTRUMENTO, JAZZ E CANTO

### Aula nº 1

**ESTABELECIMENTO DE ENSINO:** Escola Profissional de Música de Espinho

**Ano/Grau:** 7º ano

**Duração da aula:** 45 minutos

**Regime de frequência:** Ensino Profissional

**Número de alunos:** 1

**Estagiário(a):** Sofia Teixeira

### OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

Sendo que o percurso deste aluno é assinalado por alguma falta de motivação, esta aula será conduzida de forma a tirar partido da satisfação eventualmente provocada pelo momento da prova de avaliação (que ocorreu há dois dias) ou procurando estabelecer objetivos pessoais para o futuro, na eventualidade de o momento de avaliação não se ter revelado muito positivo.

Como facilidades, destacam-se a capacidade que o aluno demonstra em se adaptar relativamente ao que lhe é solicitado, não obstante a sua falta de empenho; a consciência sobre a própria falta de empenho desencadeia reações de nervosismo que se manifestam negativamente na postura corporal e comunicativa do aluno.

### CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

-- Escala de E<sub>b</sub> Maior

-- 23 Mini-Puzzles – Études Techniques Hubert Prati. Estudo Nº10

-- "Träumerei", *Kinderszenen*, Schumann

-- *Petite Valse*, Beethoven

## DESENVOLVIMENTO DA AULA

1. Introdução: diálogo breve sobre a perceção da prestação na prova, aspetos positivos e negativos.
2. Será solicitado ao aluno que toque a escala de Mib Maior. A finalidade deste momento é permitir ao aluno aquecer e ganhar conforto com o instrumento. O ponto principal será o de descomprimir tanto quanto possível.
3. Estudo Nº10 (*Mini Puzzles*): na sequência do trabalho realizado no aquecimento, será solicitado ao aluno que toque o estudo utilizando o metrónomo e mantendo a musculatura descontraída. Para isso serão utilizadas estratégias de desaceleramento da pulsação de modo a diminuir a dificuldade apresentada pela componente digital e a permitir um maior enfoque na manutenção do fluxo do ar.
4. Dado que a Träumerei já foi apresentada em prova de cor, este momento será utilizado para trabalhar elementos musicais elementares, como o contraste de dinâmicas e uma maior envolvimento interpretativa com o carácter da peça.
5. No sentido de dar ao aluno ferramentas para trabalhar o repertório que o acompanhará num futuro próximo, será feita uma primeira abordagem à *Petite Valse*, de Beethoven. Dado que é bastante improvável que o aluno já esteja familiarizado com a peça, serão selecionados pequenos excertos para ilustrar o que é uma valsa.
6. Para conclusão da aula será feito um curto balanço do trabalho desenvolvido e será solicitado ao professor cooperante que intervenha no sentido de delinear o estudo a desenvolver para a próxima aula.

**RECURSOS E FONTES**

Saxofone, partituras, estante, metrónomo

**AVALIAÇÃO**

Assinatura do Professor Cooperante

*Jorge Miguel Vidal de Sousa*

## PLANO DE AULA | RAMO INSTRUMENTO, JAZZ E CANTO

### Aula nº 2

#### ESTABELECIMENTO DE ENSINO:

**Ano/Grau:** 7º ano

**Duração da aula:** 45 minutos

**Regime de frequência:** Ensino Profissional

**Número de alunos:** 1

**Estagiário(a):** Sofia Teixeira

#### OBJETIVOS | COMPETÊNCIAS

Atendendo ao facto de que o momento de avaliação semestral se aproxima, o aluno tem-se mostrado mais comprometido com o estudo individual. Os objetivos prendem-se com a preparação dos vários conteúdos a apresentar nessa ocasião e com a melhoria contínua de diversos aspetos técnicos, como sendo a emissão de som e a técnica digital.

O aluno, neste momento, começa a ter consolidados alguns aspetos da técnica de base que facilitam a um aprofundamento dos aspetos musicais e técnicos a desenvolver nos conteúdos programáticos. A reduzida concentração continua a impor-se como desafiante, embora sejam assinaláveis algumas melhorias nesse campo.

#### CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

-- Escala de dó menor

-- *23 Mini-Puzzles – Études Techniques* Hubert Prati, Estudo Nº15

-- *23 Mini-Puzzles – Études Techniques* Hubert Prati, Estudo Nº16

-- *Mélo die en Miniature*, Armando Ghidoni

## DESENVOLVIMENTO DA AULA

1. Introdução: será perguntado ao aluno se tem algumas dúvidas suscitadas durante o estudo semanal que queira expor.
2. Será solicitado ao aluno que toque a escala de Dó menor em notas longas, e com o apoio do metrónomo, proporcionando a oportunidade e o aluno aquecer confortavelmente.
3. De seguida, será solicitado ao aluno que apresente os vários exercícios da escala, como sendo as diferentes articulações, arpejos e intervalos (sempre com metrónomo ligado).
4. Estudos nº15 e nº16 (*Mini Puzzles*): será solicitado ao aluno que apresente os estudos na sua íntegra.
5. Serão apontados pontos onde é necessário algum trabalho adicional para consolidar os aspetos técnicos. Este momento tem como propósito elucidar o aluno acerca de métodos para estudar em casa (a repetição consciente de partes que se constituem como desafiantes). Será reforçada a necessidade de anotar na partitura detalhes relativos a esses métodos.
6. Será solicitado ao aluno que toque novamente os estudos fazendo, no fim, uma análise dos aspetos que considera ter sido capaz de melhorar e aspetos que necessita ainda de consolidar.
7. Ao aluno será solicitado que toque a peça (*Mélodie en Miniature*), que será trabalhada do ponto de vista das dinâmicas, consolidação das respirações em função das frases musicais e da diferenciação dos respetivos ambientes musicais.
8. Conclusão: será dada resposta a eventuais dúvidas da parte do aluno, serão resumidos os pontos essenciais trabalhados na aula e será definido o que o aluno deverá estudar durante a semana.

**RECURSOS E FONTES**

Saxofone, partituras, estante, lápis, metrónomo

Assinatura do Professor Cooperante

*Jorge Miguel Vidal de Sousa*

-----

## Anexo VIII | Observações Aulas de Conjunto

### Observação da Prática Educativa - Ano letivo 2020 | 2021

#### Observação nº1

|                                      |   |                      |
|--------------------------------------|---|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Orquestra de sopros                              | Ano:<br>7º - 9º      |
|                                      | 12 alunos (3 flautas/ 3 clarinetes / 3 saxofones / 3 trombones) | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 18  | Data: 17/05/2021     |
|                                      | Duração: 90'  | Hora: 18h15 – 19h45  |
| ENSINO PRESENCIAL                    |   |                      |

#### **Tempo**

|              |  |
|--------------|--|
| <b>18h15</b> | P vai recebendo os elementos do ensemble à medida em que ocupam os seus lugares, mantendo uma conversa informal sobre o estudo do repertório do grupo, etc.<br>Uma vez que todo o grupo está instalado, P solicita a um dos alunos que escolha uma escala para o aquecimento do grupo.   |
| <b>18h20</b> | Dado que há instrumentos transpositores, P incentiva os elementos de diferentes naipes a calcularem a respetiva tonalidade.<br>P utiliza o movimento de aquecimento para estabelecer alguma comunicação entre os seus gestos própria e o grupo, indicando várias dinâmicas.  |
| <b>18h25</b> | P aproveita a má postura corporal de um elemento para exemplificar como manter uma boa postura a tocar.<br>Solicita a escala aos naipes individualmente.   |
| <b>18h30</b> | O volta a reunir o tutti solicitando a escala que está um tom acima.<br>Passam para o processo de afinação (que ocorre individualmente, por naipes e culminando com a junção do naipe na nota de afinação).  |
| <b>18h35</b> | P indica que começarão pelo <i>West Side Story</i> .   |
| <b>18h40</b> | Separação dos vários níveis: adequação de articulação e pulsação do baixo e da melodia.<br>Solicitação, sempre que possível, a todo o naipe. P não se expressa fazendo sobressair os pontos fracos da prestação do grupo, mas solicitando abordagens diferentes.   |
| <b>18h45</b> | Alerta sempre que possível para a necessidade de manterem contacto visual com o maestro, em particular nos momentos de mudança de andamento.   |
| <b>18h50</b> | Com algumas paragens para dar indicações a alguns elementos, passam o andamento todo.<br>Quando os temas e os problemas inerentes se repetem, P repete as indicações.  |
| <b>18h55</b> | P dá aos elementos algumas estratégias de subdivisão para facilitar a passagem para momentos com tercinas.   |
| <b>19h00</b> | Passam para a música do <i>Frozen</i> .<br>P sensibiliza o grupo para a importância da adaptação da articulação ao contexto de grupo.<br>Promove a perceção de diferença entre melodia e acompanhamento pedindo ao grupo de flautas que torne a sua parte mais pronunciada, enquanto os restantes se esforçam por tocar piano. |
| <b>19h05</b> | Quando isola um grupo de instrumentos, P procura manter alguma participação dos restantes colocando questões ao nível do significado da notação musical (o significado dos pontos por cima das notas) que promovam a consciência auditiva.   |

|              |   |
|--------------|---|
| <b>19h10</b> | Prossegue o trabalho de organização das várias camadas pelas dinâmicas.   |
| <b>19h15</b> | Promove e congratula o trabalho da secção de trombones antes de indicar uma secção na qual terão de desenvolver algum trabalho individual em casa.<br>Dado que o repertório é conhecido, as partes de melodia tendem a ser muito imprecisas, de um ponto de vista rítmico, pois os alunos acabam por tocar “de ouvido”; P comenta isso mesmo e pede para ouvir a melodia novamente, assistindo no aspeto rítmico. |
| <b>19h20</b> | P propõe ao grupo tocar as duas peças de início a fim. Para descomprimir, P sugere penitências que o grupo terá de cumprir em caso de insucesso.<br>Após o momento de descontração, P promova uma rápida afinação dos instrumentos.<br>Relembra que, aconteça o que acontecer, o objetivo é tocar as peças do início ao fim, com concentração   |
| <b>19h25</b> | Tendo tocado na íntegra as peças, P faz o balanço da prestação. Alerta para erros que persistem e dá conta de que trará mais repertório para a aula, mas que o importante é fazer bem, mais do que muito. Apela à concentração e trabalho individual de cada um, congratulando o grupo pelo trabalho que tem vindo a desenvolver.   |

**Observação nº 2**

|                                      |   |                      |
|--------------------------------------|---|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Orquestra de sopros                              | Ano:<br>7º - 9º      |
|                                      | 12 alunos (3 flautas/ 3 clarinetes / 3 saxofones / 3 trombones) | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 19  | Data: 26/05/2021     |
|                                      | Duração: 90'  | Hora: 18h15 – 19h45  |
| ENSINO PRESENCIAL                    |   |                      |

**Tempo**

|              |  |
|--------------|--|
| <b>18h15</b> | Como exercício de aquecimento, P solicita que o grupo toque a escala de Mib maior de efeito real.  |
| <b>18h20</b> | Tocam a escala com indicações de divisões rítmicas diversas, P dá algumas indicações de dinâmica, paragens, suspensões, <i>etc.</i> , para sensibilizar os alunos da necessidade de manter contacto visual com a figura do maestro.  |
| <b>18h25</b> | P distribui partituras de uma peça nova ( <i>Disney Film Favourites</i> ) e indica aos alunos que tentem seguir a partitura enquanto ouvem uma gravação da obra. Os alunos vão seguindo a partitura ao longo da audição; P faz algumas observações à diferentes partes: ora salientando partes particularmente relevantes, ora assinalando a importância de manter outras partes numa dinâmica menos presente. |
| <b>18h30</b> | Chegando ao final da audição, P pergunta aos alunos se gostam da peça, ao que eles respondem prontamente e consensualmente que sim, manifestando vontade de começar o ensaio pela leitura. Na sequência desse pedido, P indica que têm de afinar sendo imprescindível que, antes disso, aqueçam novamente os instrumentos, regressando à escala.<br>Tocam a escala em cânone.                                  |
| <b>18h35</b> | P pede a nota de afinação individualmente a cada um dos alunos, por naípe, indicando como afinar; afinados todos os membros de cada grupo, o grupo toca em uníssono.   |
| <b>18h40</b> | Iniciam a leitura. P ajuda os diferentes grupos a perceber a sua função no conjunto e lentamente fazem a leitura de acordes que contêm alterações difíceis para alguns dos alunos.   |
| <b>18h45</b> | P elogia o trabalho dos alunos quando a sua leitura se aproxima do resultado pretendido, dando, complementarmente, algumas instruções de articulação.  |
| <b>18h50</b> | Continuação do trabalho de leitura, sempre procurando manter os alunos motivados e alertados para a sua função na música em geral.<br>P pede que os grupos toquem separadamente nas parte mais desafiantes.  |
| <b>18h55</b> | P estabelece um paralelismo entre a parte dos alunos encarregues pelo acompanhamento grave e o som e articulação de um baixo elétrico, aproveitando o momento para descomprimir o grupo perguntando-lhe acerca dos seus baixistas de eleição.  |
| <b>19h00</b> | Avançam na leitura para a secção seguinte.   |
| <b>19h05</b> | P apercebe-se de que houve um engano na distribuição de duas das partes; esclarece a questão rapidamente pedindo aos alunos que verificassem o que está escrito nos cabeçalhos das páginas. Perante uma indicação de tempo onde se lê <i>fast swing</i> , P explica brevemente aos alunos o que é e como se faz o <i>swing</i> .   |
| <b>19h10</b> | Fazem a leitura da última parte da peça. P elogia a leitura que foi feita e solicita dos alunos algum estudo individual até ao próximo ensaio.   |
| <b>19h15</b> | P dá continuidade ao ensaio indicando aos alunos que passarão para o <i>Frozen</i> .   |

|              |  |
|--------------|--|
| <b>19h20</b> | Iniciam o trabalho nesta obra por uma secção ritmicamente difícil.   |
| <b>19h25</b> | Ao juntarem todas as vozes, P diz aos alunos mais jovens de trombone que estão a tocar muito bem, faltando apenas, para melhorar, ter cuidado com as dinâmicas.<br>Tocam a secção na totalidade.                                 |
| <b>19h30</b> | Como o ritmo continua a causar, por vezes, instabilidade, P solicita aos alunos que cantem as respetivas partes.<br>Trabalham o fim, onde se propicia um contacto muito grande com o maestro, em termos de dinâmica e suspensão. |
| <b>19h35</b> | P indica que tocarão agora a peça de início ao fim. Os alunos começam a dar alguns sinais de cansaço; P motiva-os a dedicar as suas energias para este momento final.  |
| <b>19h40</b> | Tocam a peça na íntegra.<br>No fim, P resume o que se fará na próxima semana apelando ao esforço individual para, até lá, haver o estudo das partes.   |

### Observação nº 3

|                                      |   |                      |
|--------------------------------------|---|----------------------|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Orquestra de sopros                              | Ano:<br>7º - 9º      |
|                                      | 12 alunos (3 flautas/ 3 clarinetes / 3 saxofones / 3 trombones) | Regime: Profissional |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 20  | Data: 02/06/2021     |
|                                      | Duração: 90'  | Hora: 18h15 – 19h45  |
| ENSINO PRESENCIAL                    |   |                      |

#### **Tempo**

|              |  |
|--------------|--|
| <b>18h15</b> | O professor (P) estabelece um diálogo com os estudantes à medida em que eles vão entrando na sala. P mostra conhecer bastante bem estes alunos, o que se nota pelo tipo de perguntas que coloca, onde figuram interesses e preocupações destes alunos.   |
| <b>18h20</b> | Como os alunos estão a demorar a instalar-se nos seus lugares, P adota uma postura um bocadinho mais rígida e diz-lhes que se despachem.   |
| <b>18h25</b> | Uma vez que toda a gente está instalada, P volta a mostrar uma postura mais amistosa e, desta vez, pergunta aos alunos enquanto grupo se se encontram bem.   |
| <b>18h30</b> | P pede a um dos estudantes que escolha uma escala para o grupo tocar.<br>O estudante toca saxofone, portanto P pede aos alunos de restantes instrumentos transpositores que lhe digam a escala em que vão tocar.   |
| <b>18h35</b> | Tocam a escala uma vez simples, depois P estabelece grupos distintos e tocam em cânone, tendo, portanto, de estabelecer contacto visual com o maestro (P) para perceber as indicações de entrada. P aproveita para dar algumas indicações de dinâmica e de intensidade.<br>P reforça perante os estudantes que é mesmo fundamental que olhem para quem está a dirigir o grupo. |
| <b>18h40</b> | P pede a nota de afinação a cada um dos estudantes individualmente.  |
| <b>18h45</b> | Após afinar cada estudante individualmente, P solicita aos naipes que toquem a nota de afinação em conjunto.   |
| <b>18h50</b> | P pergunta aos estudantes se gostariam de começar a aula pelo <i>Frozen</i> . O entusiasmo é geral.  |
| <b>18h55</b> | P começa por pedir aos trombones uma parte rítmica que na semana passada trabalharam. P identifica alguns progressos, congratula os estudantes por esse facto e sensibiliza-os para a delicadeza da dinâmica que devem empregar naquele sítio da obra.   |
| <b>19h00</b> | De seguida P pede para ouvir os instrumentos com melodia. O ritmo, como já tem vindo a acontecer, é algo desmazelado porque os estudantes tendem a “tocar de orelha”, sem ter o cuidado de ler as figuras que estão nas partes.  |
| <b>19h05</b> | P insiste um bocadinho nesta questão rítmica, e pede aos alunos para solfejarem conjuntamente apenas o ritmo.  |
| <b>19h10</b> | P pergunta aos estudantes que tocam as partes de acompanhamento se reconhecem a melodia, ao que estes unanimemente respondem que sim.<br>P sensibiliza-os, então, para a necessidade de procurarem enquadrar a sua parte nesta, sem se sobreporem a ela.   |
| <b>19h15</b> | Tocam esta secção em conjunto, repetem algumas vezes.  |

|              |  |
|--------------|--|
| <b>19h20</b> | P lança o desafio de tocarem do início ao fim sem parar “aconteça o que acontecer”. Conversa um pouco para aliar o ambiente e, de seguida, volta a lembrar que é para tocar do início ao fim sem parar.  |
| <b>19h25</b> | Tocam a peça.  |
| <b>19h30</b> | P aponta um ou outro elemento que ainda é necessário trabalhar, apela ao estudo individual e indica que vão ver um pouco do <i>West Side Story</i> .<br>Pede imediatamente para ouvir uma parte rítmica que costuma ser problemática.<br>De seguida repete o apelo de tocar também esta obra do início ao fim. |
| <b>19h35</b> | Tocam a peça. Têm de parar em algumas mudanças de secção onde ainda não há familiaridade com a música para conseguirem efetuar as mudanças de tempo, <i>etc.</i>   |
| <b>19h40</b> | P pede aos estudantes que deem particular atenção a esta última peça no seu estudo individual. Agradece o trabalho de todos e despede-se de forma muito amistosa dos alunos.   |

### Observação nº 4

|                                      |   |   |
|--------------------------------------|---|---|
| Estagiária:<br>Sofia Teixeira        | Disciplina:<br>Orquestra de sopros                              | Ano:<br>7 <sup>o</sup> – 9 <sup>o</sup> |
|                                      | 12 alunos (3 flautas/ 3 clarinetes / 3 saxofones / 3 trombones) | Regime: Profissional                    |
| Professor Cooperante:<br>Jorge Sousa | Nº de aula: 21  | Data: 09/06/2021                        |
|                                      | Duração: 90'  | Hora: 18h15 – 19h45                     |
| ENSINO PRESENCIAL                    |   |   |

#### **Tempo**

|              |   |
|--------------|---|
| <b>18h15</b> | O professor (P) estabelece diálogo com os alunos à medida em que estes se instalam na sala.   |
| <b>18h20</b> | Assim que todos estão instalados, P passa um excerto de uma gravação e pergunta, um a um, o que a música sugeriu, em termos de ambiente, aos alunos.  |
| <b>18h25</b> | Ficam a debater os ambientes. De seguida, pergunta aos estudantes acerca do repertório que desejam tocar, e rapidamente se gera um consenso em torno do <i>Frozen</i> .   |
| <b>18h30</b> | P pergunta a um dos alunos que escala se tocou no último ensaio. À resposta do aluno, clarinetista, P pergunta aos outros instrumentos transpositores qual a tonalidade que corresponde a cada um deles.  |
| <b>18h35</b> | Tocam a escala em uníssono. De seguida, P solicita que toquem a escala um tom acima daquela que acabaram de tocar.  |
| <b>18h40</b> | P solicita várias articulações diferentes, ouvindo os vários naipes de forma isolada.   |
| <b>18h45</b> | Iniciam o processo de afinação do grupo, sempre de forma individual.  |
| <b>18h50</b> | Prosseguem para o ensaio, começando com o <i>Disney Film Favourites</i> que, explica P, requer ainda mais trabalho do que o <i>Frozen</i> , bastante melhor consolidado. P pede aos alunos que o relembrem da parte da peça que tinha colocado mais desafios, eles indicam rapidamente a secção, e P pede para ouvir algumas partes isoladas a partir daí.    |
| <b>18h55</b> | Juntam todas as partes, para identificar o problema na melodia, tocam só as flautas. Uma aluna de flauta manifesta dificuldade em manter o registo agudo. P pergunta-lhe o motivo pelo qual ela tem preferência pelo registo grave, sensibilizando-a para benefício que virá de não deixar escapar os momentos desafiantes em contexto de grupo para crescer. |
| <b>19h00</b> | P chama a atenção daqueles que tocam partes melódicas para o perigo de o estarem a fazer de acordo com o que se lembram das melodias, e não de acordo com o que vem escrito nas suas partes. Corrigem ritmos.   |
| <b>19h05</b> | P insiste em <i>tuttis</i> que representam desafios de um ponto de vista rítmico. Isola-se um desses momentos, P solfeja com o grupo, dando ênfase às acentuações e ao rigor do valor das figuras (de modo a se ouvirem pausas).  |
| <b>19h10</b> | Regressam ao <i>tutti</i> . Vão corrigindo problemas de ordem rítmica, alguns alunos colocam questões sobre as suas partes individuais.   |
| <b>19h15</b> | P esclarece algumas secções sobre as diferenças rítmicas entre determinados momentos da música. Tocam por secção.   |
| <b>19h20</b> | Como o ritmo continua a colocar problemas, P pede para ouvir individualmente cada um dos alunos dessa secção. Para os auxiliar a perceber o que está a falhar, P marca o tempo e solfeja. Pergunta ao grupo se o trabalho que apresentaram os deixa satisfeitos.  |

O grupo responde que não. P sublinha que para a próxima aula terão de fazer um esforço significativamente maior no que toca ao estudo individual.

**19h25** Dão por encerrado o trabalho nesta peça e passam para o *West Side Story*. Tocam a obra na íntegra. P vai dando algumas indicações verbais enquanto dirige. Em alguns momentos, a comunicação estabelece-se entre a direção de P e o grupo, sendo o resultado maior variação dinâmica.

**19h30** P cria momentos de descontração com os alunos que criam mote para comunicação entre eles: a melodia em determinada parte está nos papéis de dois irmãos, P cria uma brincadeira em torno da possibilidade de os irmãos fundarem uma banda, para a qual o resto do grupo desempenha o acompanhamento. Pede para ouvir apenas o acompanhamento.

**19h35** Trabalha as vozes que fazem contraponto à melodia e, de seguida, volta a juntar o uníssono.

**19h40** P dá a aula por terminada, frisando que é preciso trabalho individual nas obras trabalhadas em aula para que o próximo ensaio tenha maior aproveitamento para todos.

## Anexo IX | Guiões de Entrevista

### 9.1. Guião de Entrevista aos Professores

#### Relação com o currículo

1. Como é decidido o currículo que orienta as práticas de ensino?
  - 1.1. Tem um papel na tomada de decisões?
  - 1.2. Tem alguma autonomia face ao currículo?
  - 1.3. Há alguma circunstância em que inclua nas práticas de ensino elementos não previstos pelo currículo?
  
2. Como é que escolhe as estratégias que utiliza em sala aula?

> se resposta aludir à própria experiência enquanto estudantes, saltar para 7 e omitir 8

#### Questões organizacionais

3. Leciona ou lecionou em mais do que uma escola?
  
4. Os processos que levam à constituição do currículo variam de escola para escola?
  
5. Os conteúdos e processos de ensino são semelhantes de escola para escola?

> se não: 5.1 Há escolas onde os conteúdos e processos de ensino adotados revelam um maior potencial formativo? Como o explica?
  
6. O que identifica de singular, no domínio das dinâmicas organizacionais, curriculares e didáticas, desta instituição? O que o justifica?
  
7. Que alterações curriculares destaca, quando compara com o momento em que era estudante?

> se há alterações: 7.1. O que inovam?

## 7.2. Qual o aspeto da evolução mais importante?

8. De que forma as suas experiências enquanto estudante têm influência no modo como ensina?

### Perceção do potencial educativo dos conteúdos do currículo:

#### **Articulação curricular horizontal**

9. Considera que as estratégias educativas utilizadas (*e.g.* repertório e exercícios técnicos) vão ao encontro daquilo que é abordado por outras componentes curriculares? Essa relação é trabalhada, conscientemente, pelos diferentes professores? De que modo?

#### **Repertório**

10. De que forma o repertório com que trabalha tem um impacto positivo na motivação e na aprendizagem nos alunos?

11. É dada aos estudantes a possibilidade de se envolverem nas decisões relativas ao repertório a trabalhar? Porquê?

#### **Escalas**

12. Como e com que propósito(s) trabalha as escalas?

13. Os alunos conseguem, através da prática de escalas, adquirir os saberes esperados? Como o explica?

#### **Articulação curricular lateral**

14. Considera que as estratégias educativas utilizadas (*e.g.* repertório e exercícios técnicos) vão ao encontro daquilo que é solicitado noutros contextos escolares e não escolares em que os alunos estão envolvidos (*e.g.* orquestras, *big bands*, bandas)? Como analisa e avalia essa relação?

15. Face à sua experiência, que aspetos considera especialmente relevantes destacar em relação ao currículo e às estratégias de ensino? Porquê?

16. Há algum comentário final que gostaria de partilhar ou algum aspeto que considera importante discutir?

## 9.2. Guião de Entrevista aos Estudantes

### Relação com o currículo:

1. Consegues descrever uma aula de saxofone?
  
2. Antes de teres tido as primeiras aulas de saxofone, como imaginavas que ia ser esta experiência?
  - 2.1. Fazias alguma ideia do tipo de música que ias tocar?
  
3. Alguma vez propuseste ao professor abordar em aula coisas diferentes daquelas que são tipicamente parte da aula de saxofone?
  - > *se sim*: 3.1. Como é que essa proposta foi recebida? Que impacto teve na tua aprendizagem?
  - > *se não*: 3.2. Porquê?

### Questões organizacionais

4. Estudaste em mais do que uma escola?
  - > *se sim*: 4.1. Nesse caso, trabalhaste com mais do que um professor?
  - > *se sim*: 4.2. Sentiste algum tipo de diferença significativa entre essas experiências passadas e a experiência atual?
  
5. O que destacas de específico desta escola? Porquê?

### Perceção do potencial educativo dos conteúdos do currículo:

6. Que tipo de música gostas de ouvir / que tipo de concertos mais gostas de frequentar?
  - 6.1. De que forma esse gosto se relaciona com o que aprendes aqui?

### Articulação curricular horizontal

7. Consideras que as diferentes disciplinas se complementam? Que exemplos consegues dar?

## Repertório

8. Gostas das peças que tens de estudar?

9. Costumas ter possibilidade de participar na escolha das peças a estudar?

## Escalas

10. Para que achas que serve o estudo das escalas?

11. Gostas de estudar escalas?

12. Tens alguma proposta para melhorar a experiência de treinar escalas?

## Articulação curricular lateral

13. Colaboras como saxofonista em agrupamentos musicais de qualquer tipo dentro ou fora da escola?

> **se sim:** 11.1. Quais? Qual o impacto e a relação dessa experiência com a tua aprendizagem aqui?

14. Sentes que aquilo que é trabalhado nas aulas de saxofone vai ao encontro do que consideras ser necessário noutros contextos musicais? Porquê?

15. Dada a tua experiência, de que forma a tua formação, aqui, converge com as necessidades formativas de um músico? O que melhorarias? Porquê?

16. Face à tua experiência, que aspetos consideras especialmente relevantes destacar em relação ao que aprendes e à forma como aprendes, aqui na academia? Porquê?

17. Há algum comentário final que gostarias de partilhar ou algum aspeto que consideras importante discutir?

### 10.1. Professor $\alpha$

– Como é que é decidido o currículo que orienta as práticas de ensino, na sua generalidade? Como é que essa decisão é feita?

Professor  $\alpha$ : O que andamos há anos a tentar fazer que é conseguir reunir uma tabela indicativa de obras com dificuldade  $\chi$  adequadas àquele ano em específico ou àquele nível de ensino. E, a partir daí, seria só uma linha orientadora — mas, idilicamente, cada instrumento é que trata do seu. Já trabalhei noutras escolas onde havia uniformização: todos os instrumentos tinham de tocar este tipo de escalas e peças de determinada duração e de cor, e *etc.* Aqui não: é cada professor, cada classe, cada instrumento que faz a sua gestão.

– Portanto o professor acaba por ter um papel fundamental na tomada de decisão?

Completamente. Mas há muita gente que se vê um bocado perdida em termos de escolha das obras para os alunos e se agarra aos conteúdos que existem nos Conservatórios Nacionais como linha de orientação. O problema é que esses conteúdos estão seriamente desatualizados e também não servem para nada. Acaba por ser o bom gosto, digamos, ou a intuição do professor, com a experiência, a gerir isso.

– Os professores têm então um papel na tomada de decisão, mas optam por não decidir, acabam por copiar de outro sítio?

Não. Tentam fazê-lo através de uma tabela que diz assim: do nível  $\chi$  há estas cinco peças e limitam-se só a essas cinco peças, por exemplo. Mas, muitas vezes, essas cinco peças, já ninguém as usa porque, pedagogicamente, não têm grande sentido, ou há peças muito mais interessantes para isso. [...] Há uma tabela que andamos para fazer, eu e o meu colega (que não temos tido tempo para fazer exaustivamente) que é juntar várias tabelas que eu tenho — e a experiência que eu já tenho e a experiência que ele tem — e as tabelas que ele

tem, e fazemos realmente uma base: em vez de cinco obras por ano, ou dez obras para o décimo ano, termos realmente cinquenta obras, porque há esse tipo de quantidade e, havendo essa escolha — isso dá trabalho —, [...] tendo isso na escola, por exemplo, será muito mais fácil nós até arranjarmos peças comuns entre os dois professores. Nós já fazemos isso por natureza e por contacto; agora, em termos de instituição, a escola tem-nos pedido isso. Não tem acontecido a cem por cento porque não tivemos mesmo tempo, até agora, para fazer uma coisa grande. Mas a escola tem pedido isso e há alguns instrumentos que já têm essas tabelas feitas por eles [pelos respetivos professores].

**— Há alguma circunstância em que inclua nas práticas de ensino elementos que não estão previstos no currículo?**

Sempre. E então, por exemplo, a quarentena [desencadeada pela pandemia do COVID-19], que foi novo e teve que haver muita adaptação, é um bom exemplo. O que eu fiz com a malta em Espinho foi parar todo o tipo de trabalho regular e normal com piano, por exemplo (como não havia piano), ou reprogramar todo o trabalho semanal com os alunos: passei a incluí-los todos e falei com o meu colega para incluir todos os alunos (tanto os alunos dele como os meus) e arranjar fios condutores comuns a toda a gente para tentar encontrar ou ajudar os miúdos a desenvolverem competências em aspetos específicos que eles não teriam — [...] coisas como bases técnicas, ou seja, um desafio deles foi pedir ao pianista para gravar uma peça (que toda a gente tocou, independentemente do nível) para que toda a gente partilhasse — os que soubessem mais e os que soubessem menos — e que houvesse uma aprendizagem de grupo [...]. E depois houve uma próxima fase: foi tirar o *Ave Maria* de Piazzolla, sem partitura, tirar de orelha, ou seja, desenvolver essa competência. Arranjei um *playalong* na *internet* e eles podiam transpor qualquer registo que eles quisessem, e fazer o arranjo eles próprios, e fazer coisas que normalmente não fariam, o instrumento que eles quisessem [qualquer tipo de saxofone] e, depois, no final, havia uma votação entre todos nós e quem fosse escolhido, digamos, da melhor interpretação [...], publicava no *Facebook*, e foi um desafio muito fixe para eles. [...] Pronto, tudo adaptado à situação em que estamos.

Ou, por exemplo, [...] geralmente, nas provas, se eu ou o meu colega achamos que a malta está a ter fraco rendimento em tocar de cor, por exemplo, aí já programamos os dois para obrigar os alunos a ter uma peça de cor para daqui a um mês ou na próxima audição [...].

Lidamos de forma orgânica com o que existe. Agora, um plano definido, na minha experiência, quanto mais planos definidos houver, menos aprendizagem existe, até um certo ponto. Porque as pessoas não usam como referência um ponto de partida, usam-no como um ponto final. E é preciso entender a necessidade do aluno: não é o que diz de absoluto num papel, isso é indicativo de grau.

Tal como, por exemplo (estou sempre a dizer isto há anos): os cinquenta estudos do Guy Lacour, que vieram de um outro livro, que é os vinte e quatro estudos do Sami, e eram vinte quatro estudos em que ele pegou e basicamente preencheu com uma data de outros para se tornarem cinquenta. Mas existem aqueles vinte e quatro pilares na mesma. [...] Quem dá aulas a esse nível devia saber isto, porque são muito bons, esses estudos. E porque é que são muito bons? Porque, se encontrares aqueles pilares no primeiro livro e os entenderes – porque é que é muito difícil, porque são bastante acelerados, não é? Nós fazíamos concursos no conservatório para vermos quantas semanas é que demorávamos no estudo seis ou sete, lembro-me disto perfeitamente, porque era muito difícil. Mas não havia grande preparação: havia seis estudos para chegar ao sete e hoje em dia, se calhar, já tens catorze ou quinze para chegar a esse sete. [...] Depois, há um grande problema, que é um bom exemplo: a malta não sabe olhar para o estudo e saber o que é que se procura resolver ou trabalhar nesse estudo. E o Guy Lacour, como bom exemplo: devia vir com o livro um compêndio exatamente a explicar para totós: este estudo pretende trabalhar oitavas, ou a mudança de registo; este é para a articulação em *piano*, [...] como há outros livros.

Mas, pedagogicamente, isso é um bom exemplo em que quem é bom professor, por intuição, se calhar, vai ao encontro disso e usa as ferramentas que precisa para aquilo que ele quer mudar no aluno, ou ensinar ao aluno. E isso é tão simples quanto escrever dez competências, se calhar até por ordem de importância: qual é a base, o que é que temos de ter? O ar, a respiração, *etc.* E, a seguir, a embocadura: o que é isso? Faz tudo parte daquilo que se chama embocadura, que é o ar. Já temos duas componentes. Depois, é a articulação, depois é a dinâmica, depois é os exercícios mecânicos de destreza física. Completando isso com os satélites, que é numa de “eu tenho de trabalhar ar, então para o ar se calhar vamos escolher esta obra, ou fazer notas longas”, sei lá, assim uma coisa. Ou: eu preciso que ele aprenda a frasear e a tocar de cor, se calhar vou tocar a *Aria* de Bozza. E encontras, pronto, uma peça que consiga trabalhar para desenvolver a competência que o aluno precisa, estás a perceber a ideia?

**– Todo o currículo acaba, assim, por ser um pretexto para chegar a um conjunto fundamental de competências que se define como prioritário, seja o ar, seja a articulação, etc.?**

Sim, eu acho que em questões simbólicas – ou até nem tão simbólicas – devia ser feita essa tabela de repertório, mas não de repertório, que é de competências a adquirir e, só depois disso, é que vamos encontrar o repertório ou os estudos ou exercícios ou o que for preciso para realmente dar um salto – porque nós evoluímos com competências, não com obras.

[...]

**– Já trabalhou em alguma escola onde não tenha sentido esse tipo de liberdade, ou seja, em que aquilo que está escrito e o que está definido fosse escrupulosamente necessário pôr em prática?**

Em Espinho nós temos total liberdade, responsabilidade e confiança da escola em si (da direção) para tomarmos as decisões que nós quisermos. Há linhas orientadoras, como sempre. Na PAP [Prova de Aptidão Profissional] tens de fazer desta forma, a minutagem é  $\chi$  e  $\gamma$ , mas, dentro disso, recomenda-se que seja de estilos diferentes, e seja, basicamente uma forma lógica: fazer um recital com variação, por exemplo.

Mas houve outra escola em que eu trabalhei em que há essa uniformização: os alunos, por exemplo, sejam melhores ou piores – simbolicamente, de competências totais ou parciais –, [...] toda a gente tem de sair de lá a fazer a mesma coisa, ou seja, têm de tocar – já não me lembro – uma obra de cor em cada período, ou duas obras. E há pessoas que não conseguem fazê-lo, e outras que conseguem, e são penalizadas por isso. Em vez de procurar (que é o que nós estamos a tentar, ou eu estou a tentar explicar) a individualidade da pessoa e adaptar o repertório ou a matéria para esse desenvolvimento, não: procura-se um todo e as pessoas têm de encaixar num todo, que é um sistema um bocado comunista, sei lá.

**– [...] Que alteração ao currículo é que destacaria entre agora e entre aquilo que ele era no momento em que era estudante, ou seja, qual é a evolução, o que é que inovou neste período de tempo?**

Tu não vais acreditar. O meu percurso pode ter sido um bocado diferente do de muita gente, não sei. A questão é que eu estudei no conservatório [...] e, depois, quando um colega meu [...] voltou da Holanda, e era ele o professor, começou a reparar que não havia conteúdos programáticos e então ele fez uma tabela dele, ele fez uma organização [...] Aliás, o meu colega, na tese de mestrado dele, em Aveiro [...], fez um apanhado dos programas todos dos conservatórios [...]. E o que é que acontece: o nosso professor [...] dava-nos as peças – que eu não me lembro, confesso que não me lembro, mas sei que havia, na altura, uma transição entre um conservatório antigo e o moderno, o novo, que começou por ser seis anos mais dois, e tinhas o conservatório. E, no meu tempo, já era oito [anos] mais dois, que não existiam porque já começava a haver escolas superiores; eram oito [anos] mais dois de superior. Eu lembro-me de ele ter partituras, lá no arquivo da escola, em que dizia “curso superior”. Lembro-me de uma que era da Jeanine Rueff, *Concertino*, outras, como do Eugène Bozza, obras que eu nem conheço – conheço o nome, mas não *conheço* – mas que eram usadas na altura como sendo “ah, isto é curso superior”. E todo o tempo em que eu dei aulas nas escolas superiores não houve absolutamente nenhum rigor ou controle, positivo ou negativo. Eu considero positivo, porque cada pessoa gere um bocado a sua visão da pedagogia: o que é que pretende com o aluno, e vai ao encontro do gosto do aluno, mas não há nada que seja programado. [...] Existem FUCs, por exemplo (que é ficha de unidade curricular), que basicamente dizem o que é que o aluno tem de conseguir preencher para passar a essa disciplina. No instrumento [...] dizem mais ou menos: “algo parecido com isto, algo parecido com aquilo, e dois estudos deste nível mais ou menos”, e está feito. Mas isso é comum para todos os anos, ou seja: a mesma FUC está em todos os anos, ou seja, isso é uma estupidez. Fazer uma FUC para não ser usada é basicamente ridículo e não serve para nada. E o que tem acontecido é que cada pessoa, que eu conheça, gere à sua maneira.

**–Pode, portanto, ser muito bom porque as pessoas têm mais liberdade de adaptar para os alunos como também pode ter efeitos contraproducentes?**

Claro. Mas há uma questão, que é: nas três escolas onde eu trabalho, que são, pronto, mais na vanguarda em diversos aspetos, porque o *staff* [...], quase todo ele — pelo menos nos instrumentos de sopro — são as pessoas que estão ativas na cena musical. E isso traz ou traduz-se numa parte prática daquilo que tu precisas para realmente crescer. Complicações práticas, não é conceitual ou teórico, estás a perceber a ideia? Enquanto, se tu fores para outras disciplinas ou alguns instrumentos, como o piano, por exemplo, de algumas escolas por aí fora, já não é tão prático, é mais teórico; é um bocado complicado explicar isto. [...]

Eu sei que a responsabilidade está nos docentes, mas os docentes, por norma, são as pessoas que estão ativas, por isso eles traduzem — e toda a visão que eles têm é no crescimento para algo prático, e não no crescimento teórico. E quando é só teórico, aí sim, as pessoas prendem-se àquilo que vem nos conteúdos e por aí fora. Estou-me a lembrar que há outras escolas que eu conheço, também profissionais, em que o perfil de algumas pessoas que está a liderar a sua classe, digamos, ou até da escola, é de cumprir: é de cumprimento única e exclusivamente. E isso traz uma falta de liberdade muito grande, e uma falta de iniciativa muito grande. Ou seja, pode ser visto, por exemplo, na tua pesquisa, como “negativo” o facto de não haver um conteúdo geral, mas eu acho que é muito mais subjetivo e complicado. Mas deixa, realmente, à iniciativa da pessoa, e a pessoa é que tem de ter muito melhor trabalho no sentido de se empenhar para encontrar uma peça que seja adequada àquilo que se pretende desse aluno [...] não seguir o *pro forma*. [...]

[...] Em Espanha é pior [...]: tive uma aluna do Norte e ela passou-me [...] os tais conteúdos da Escola Superior. Havia uma discussão muito grande porque eles lá levam muito a sério a cena da escola: o estudo e depois a peça, ou duas peças, uma de cor, outra não sei quê, dois instrumentos diferentes. [...] Para acabar a licenciatura nessa escola, toda a gente sabe que vai tocar o Denisov no quarto ano. Eles querem, basicamente, ir buscar a igualdade — que é para não haver problemas; porquê? Porque andavam todos em conflito porque um tocava a escala e o professor dava-lhe um  $\chi$  e o outro colega dava-lhe um  $\gamma$ . E, então, eles arranjaram uma forma genial em que os conteúdos programáticos são para aí vinte folhas ou mais — aquilo é quase um curso de direito para tirares um curso de música. [...] Está bem pensado (é uma estupidez, mas está bem pensado): se tu queres tirar de dez a doze, tens de tocar a escala sem falhas a esta velocidade e com estas repetições, ou com esta articulação; e se quiseres de doze a catorze já é mais rápido e maior extensão, e por aí fora. E se tu queres

tirar um vinte, dá para tirar um vinte sem ninguém se chatear: tens de fazer a esta velocidade, sem falhas, com os harmónicos, e com o *staccato* duplo e mais não sei o quê [...].

Isso é a parte técnica e é altamente. Acho que realmente — estou a pensar nisso — devia haver um bocadinho mais desse tipo de não cedência por parte de mim, especialmente, e do meu colega. Porque essa parte técnica, se tu chegares a um aluno do décimo ano e disseres: “neste primeiro período, ou segundo, ou terceiro, isto é exigido de ti a esta velocidade — só para a parte das escalas e não sei quê, assim realmente já toda a gente sabia e era mais claro.

### **— Qual é o propósito de trabalhar escalas?**

As escalas é para criar disciplina e competências motoras, digitais. É aprender as palavras, e torná-las tão naturais; é o abecedário, por exemplo, é a tabuada, é nessa onda. É tu estares tão à vontade com isso — porque tudo o resto se baseia nisso. Estudos, peças, tudo o que seja musical, é a escala musical. É para te criar uma regularidade e disciplina de velocidade. É uma grelha, basicamente. E esse tipo de grelha concreta [...] — que não é musical, mas também não é anti musical (não é por ser uma grelha que é anti musical) — [...] traz-te esse lado motor e técnico, é a base técnica. E é uma coisa que as pessoas podem ter nos exercícios mecânicos, mas isso é muscular e motor. E depois dá para a entoação e afinação, uma série de coisas [...]. Mas, em termos daquilo que é obrigatoriedade regular das escalas, de todas as semanas saber, é porque isso é a base de tudo: o ciclo das quintas, o que tu quiseres.

### **— Na sua perspetiva, os alunos conseguem, através da escala, adquirir esses saberes?**

Acho que, objetivamente, para levar as escalas a sério em tudo o que é conceito de escala técnica e trabalho nesse sentido, era preciso investir muito mais tempo só nessas escalas. E não pode ser uma escala por semana porque há muitas variações, há velocidades que é preciso, dinâmicas, articulações, uma matriz que tu nunca mais podes sair disso.

### **— E os alunos percebem as escalas como uma rotina — apenas uma rotina que lhes é imposta — ou eles percebem porque é que estão a fazer aquilo?**

Não percebem porque é que estão a fazer aquilo. Fazem porque têm de fazer. Eu tento exigir sempre que eles façam uma escala por semana, e agora estou a mudar isso um bocado. Porque a escala é fundamental, sim, mas por outro lado depende do aluno. Estou agora a fazer muito mais trabalho de repetição motora, exercícios, melismas dentro da peça [...], exercícios que acho que é mais proveitoso do que fazer a escala em si corrida. O único problema é que eles nem sabem a escala da peça que estão a tocar e, depois, se aparecerem cinco sustenidos, eles não conseguem ter a destreza motora para [*canta primeiras 5 notas de uma escala*]. É complicado, isso. [...] Metade dos alunos não quer saber das escalas. E a outra metade entende e faz escalas. [...]

Isso é aquela questão das pessoas com talento ou sem talento: a pessoa que tem talento acha que se calhar não precisa porque — com talento digo, facilidade digital, que eu também considero um bocado nessa onda — e trabalha menos essa parte. Ele pensa, tal, e aquilo sai, até um certo ponto — o que é uma estupidez porque a médio e a longo prazo depois não tem base, não tem fluidez. E há outra pessoa que não tem isso e tem de trabalhar para o adquirir e essa pessoa vai chegar mais longe e durante muito mais tempo. E nesta fase da vida, essa parte motora e física, digital, é o que tem de se tornar segunda natureza o quanto mais depressa, que é para depois não teres de pensar numa série de coisas e daqui a dez anos só estás a fazer outras coisas [...] — há que manter a técnica digital, mas já não é tão difícil, é uma segunda natureza. A questão das escalas é exatamente isso; o objetivo principal é esse, eu acho.

Eu tenho alunos, por exemplo, [...] que acabaram de entrar na Holanda. E [...], ontem, um deles já escreveu ao professor de lá e perguntou-lhe [...] o que é que já ia começar a trabalhar, que é para eu já começar a dar uma ajuda [...]. E ele disse-lhe que ia começar a trabalhar já e ele fez isso com alunos de mestrado, por exemplo, alunos que foram para lá em mestrado — que já tinham mestrado — e começam todos do Klosé, e do método completo. E há pessoas mais velhas que dizem assim: oh pah, eu percebo, mas não, não vou fazer isto. E é claro, há estas pessoas que precisam disso que é numa de “vamos voltar a entender outra vez a base”. E há pessoas que, depois, no final da licenciatura, voltam outra vez um bocadinho à base e reciclam essa base digital que é para depois poderem fazer o que quiserem no futuro.

– É interessante como há sempre esta noção de uma base técnica e de outra coisa mais musical, mais artística. Em Espinho isso é visível na separação das duas aulas semanais: muitas vezes se sente que uma é para escalas, estudos e tudo o que envolve digitação e aspetos mecânicos e outra que é mais para peças. Como é que acaba por se dar a articulação destas duas coisas?

Pois, é complicado porque uma hora e meia ou duas horas parece muito tempo mas se tu não tiveres uma gestão boa acontece que – e acontece muitas vezes (e não há problema nenhum) – dedicas uma hora e meia dessa hora a focar-te num ponto, o que eu acho que é mais importante do que andares, como muita gente, a fazer [...]: os tais dez minutos são para a escala, e depois é para o estudo, e depois o resto é para a peça. E aquilo é *pro forma*. Isso também está certo, mas por outro lado não porque perde-se um bocado – para responder à pergunta – perde-se um bocado o fio à meada, se não tiveres cuidado. O que tu fazes com isso é passar da gestão da matéria proposta e de todas as componentes, que é estudo, escala, peça ou duas peças, por exemplo, aos alunos. E isso é muito complicado porque há alunos que só veem aquilo que têm à frente, não conseguem articular duas peças ao mesmo tempo. Isso é uma coisa que eu noto muito. Teoricamente, era uma peça a solo e uma peça com piano ao mesmo tempo. E acabamos por só trabalhar a peça com piano. Porque assim aproveitamos para trabalhar entradas, comunicação, afinação, respirações, parte harmónica, o contexto musical, tudo isso. E a solo também há outras competências que se ganham, mas fica um bocado negligenciado, eu acho.

– Ou seja, aquela ideia que propôs do início, de definir o que se quer aprender e quais [...] as competências, e depois tudo ser um satélite disso, acaba por estar aqui, não é? A escala, o estudo e a peça acabam por ter o mesmo objetivo [...].?

Sim. Só que eu chego à conclusão [...] de que: se há demasiada boa vontade em organizar e proteger o aluno dando-lhe tudo o que nós achamos que ele deva ter, o efeito provocado é exatamente ao contrário, eu acho. Por exemplo, eu digo aos meus alunos: têm de fazer uma escala com estas inversões e dou-lhes uma folha, ou duas folhas, com quartas, quintas, padrões e inversões *etc.*, e ainda podia fazer mais dez. É uma escala por semana, e eles não têm tempo de chegar a meio daquilo, porque é preciso muita repetição e dedicação

de tempo, tempo físico. E depois quero dois estudos, imagina. E preciso de uma peça — ou duas peças, simbolicamente, mas é uma peça. E isso acaba por não acontecer.

Ou seja: eu conheço outras pessoas, noutras escolas profissionais, que nunca dão a escala, nem nunca deram escalas [...]. Estudam a escala uma semana antes da prova, estudos não é preciso assim grande coisa, é um, se calhar, por ano. [...]. E depois todo o trabalho feito é com a finalidade de tocar a peça, porque a peça é o que aparece em público e é o que é trabalhado em concursos e na prova de acesso. E isto é curioso porque realmente tu acabas por tocar a peça muito bem, porque todos os ângulos — a competência motora, técnica, afinação, musical, *etc.* — são trabalhados à volta daquela peça, daquele osso. E isso também tem o seu quê de interessante: apesar de que tu estás a usar uma árvore para trabalhar tudo — ou podes usar várias árvores pequeninas para trabalhar tudo. E fazer a ligação entre elas é que demora tempo, é uma questão de tempo, espaço temporal de evolução — licenciatura, mestrado e vida real. Enquanto se tu tens só uma peça, ou pouca matéria, tu entendes rapidamente aquilo e essa matéria cresce. Em função da matéria em si, ou em função das componentes separadas, que é o que eu estava a dizer no início. São duas visões diferentes. Mas é curioso entender que, se tu deres demasiado por preocupação ou se exigires demasiado a um aluno que não tem tempo físico ou estofo para ser regular no seu estudo, não vale a pena, que é o que eu estou a chegar à conclusão, exigir tantos padrões, por exemplo, ou o que for.

Havia um antecessor meu, em Espinho, que dava e todas as semanas, e nas provas obrigava os alunos a fazê-lo, que era tudo o que dizia respeito à escala, que era intervalos de segunda, terceira, quarta, quinta, sexta, sétima, oitava, e por aí fora tudo o que era inversões, e agora *staccato* assim, *staccato* assado, e isso é meia hora da tua aula, só, a ouvir o aluno. Imagina o que ele tinha de estudar para ele fazer isso. E a seguir, depois disso, era exercícios mecânicos; [...] e os alunos estudavam as peças por eles próprios e depois com o pianista. Ou seja, o tempo que ele despendia era oitenta por cento técnica digital base [...]. É curioso. E eles acabavam com essa base forte, musicalmente os alunos eram muito pobres, por norma — mas digitalmente eles conseguiam depois montar peças muito mais difíceis por eles próprios.

**- Isso é muito interessante.**

Sim, mas é horrível. Agora, a questão é gerir a coisa.

**- Sim, é o oposto, em vez de ser só a peça, e a peça ser tudo e depois fora disso ser desconfortável.**

Pois, exatamente. Mas porque, pronto, o que é que acontece: no exemplo que eu mencionei [...], em que só se vê a peça e só se trabalha à volta disso, ganhas a competência técnica, que é muito fraca, em muitas coisas: fraca porque não há repetição da cena e não há tempo da vida passada com esse tipo de melismas. Eu estou a falar em absoluto, mas não é totalmente só isto. Há sempre um estudo ou uma escala, também, uma coisinha, mas passa ao lado. E depois há outro lado que é exatamente ao contrário. E qual é que é melhor? O problema é que tens de gerir os dois. E aí o que eu faço é encontrar o tipo de perfil, personalidade da pessoa, e forçar um bocado a que a pessoa se encaixe percentualmente no molde da pizza que ela precise de completar os espaços — e, aí, há sempre qualquer coisa que não é perfeita na pedagogia e que tu não consegues fazer em três, ou seis, ou doze, ou quinze, ou quarenta anos. Mas o nosso trabalho é dar-lhes, se calhar, uma plataforma para que eles entendam as competências exigidas, ou que sejam necessárias, e que realmente consigam, através de exames ou provas ou audições, que [...] são pequenos momentos de avaliação: é para ver o estado de evolução da pessoa e ter objetivos.

Isso é *outra* conversa: o que é ter objetivos? Porque é que a escola está estruturada assim, porque é que há semestres, por exemplo, e não períodos? Em algumas escolas são períodos e noutras são semestres. Tu tens um semestre, mas com uma prova no meio, só. Ou tens um trimestre e tens uma prova mesmo por cada período. É curioso, isso. Gerir isso, eu não sei dar uma resposta a isso, porque não há modelo perfeito.

**– [...] A individualidade do aluno acaba por sobressair como resposta [...]?**

Para mim é isso. Há muita gente se calhar que não, que o método e o sistema na Rússia e a disciplina e o rigor e o cumprir o programa.

**– [...] Esse método tem funcionado para a maioria dos alunos [...]?**

Não. Mas há um rigor que se perde no meu método, que é uma coisa que eu lamento bastante: é [um método] mais emotivo, até, até certo ponto, se tu entenderes isso. Emotivo, digo, pessoal, o contacto, e tudo isso, e o entender. E o entender é processar, sei lá, crescer, por aí fora. O outro não, é distância e fazer cumprir. E isso faz com que haja uma frieza, e ganhas muito mais competências com esse método. O problema é depois traduzir isso, porque não é no fim disso que tu vais começar a fazer música. É preciso fazer as duas. Eu tento fazer um bocado das duas, é só isso, que é terem uma base técnica  $\chi$  suficiente, ou algo parecido, para que, depois, consigamos completar com a parte musical, que é onde se traduz tudo o que nós queremos.

**– Em relação à parte musical, de que forma é que o repertório que usa nas aulas tem um impacto na motivação e na aprendizagem dos alunos?**

Olha, eu no ano passado comecei a usar uma peça que nunca tinha usado, que é a *Pequeña Czarda*. Eu nunca achei muita piada à obra. E o que é que acontece? Este ano já usei outra vez, essa obra, por acaso. E surtiu o efeito contrário – contrário, que não é bem contrário, já vais perceber, que é: o aluno precisava de dar um salto. E o que é um salto? É ele estar motivadíssimo e empenhado e cego na sua dedicação através da obra. E, então, surgiu de propósito, e pensado, no meio de três ou quatro sugestões, essa obra. E na amostra (áudio, ou vídeo, ou lá o que foi), de repente, claro, o aluno ficou colado nessa obra. E o aluno, a partir daí, começou a estudar o triplo, e começou a tocar de cor a partir dessa obra por causa da dedicação dele, e começou a desenrascar-se como ele pôde – que é de propósito, também deixá-lo explorar os harmónicos, por exemplo. (que aquilo [a *Pequeña Czarda*] tem harmónicos). Ou há lá três linhas sem respirar em que é um crescendo e é em semicolcheias; se tu olhares para essa peça, pedagogicamente saber geri-la é muito bom, dada na altura certa. E esse tipo de foque ajudou esse aluno. Houve outro que andava basicamente a dormir e eu pensei numa de “olha deixa fazer a mesma coisa, deixa ver o que é que ele diz. E ele [*sons de encantado*] é esta e tal.” E, de repente, ficou exatamente igual, o aluno. Ou seja: não é absoluto; com um dá, com outro não dá, não sei.

E o repertório é fundamental para a motivação do aluno em si – ou, muitas vezes, depende da forma como o vendas. Não como se ele fosse super adulto mas ludibriá-lo um bocado – tem de ser – de que aquela obra é perfeita para ele, sabendo porque é que vais dar

aquela obra para ele). Tive um aluno, por exemplo, no início desse ano que não estudava absolutamente nada — estava no décimo primeiro ano, *nada*. E então o que é que eu fiz? Dei-lhe o *Divertissement* do Pierre-Max Dubois. Claro! Aí tens de estudar! Já não vens para cá dar *vibrato* e está a andar de mota. E ele começou a estudar, que não tinha outra hipótese. Começou a faltar “ai estou doente, ai dói-me o dente”, depois “um bicho picou-me”, e aí já os encarregados de educação (que é um mecanismo brutal) resolveram essa parte e ele começou a aparecer com aquilo feito, estás a ver como é que isto se trabalha? É preciso ter amigos na direção no sentido de “olha, este gajo não está a trabalhar, fala com a mãe.” E a mãe apertou com ele e ele começou [a estudar], como aquilo era difícil, estava um bocadinho acima — não era acima do nível dele —, escolhi essa peça porquê? Porque era preciso repetir, é preciso aquele intrínseco, sabes. E funcionou com ele. E ele a partir daí deu um salto, até, curioso. Já começou a endireitar-se um bocado. E depois foi-se abaixo outra vez, dei-lhe o *Divertimento* do Roger Boutry. É outro intrínseco — é musical e melódico, só que aí já foi de cor. A ferramenta de memória, um pedaço de bife de cada vez, por exemplo: tu pegas num miúdo com sete anos que nunca tal e dizes-lhe assim: “toca isto de cor para a semana”, ou “traz-me isto a começar nesta nota, para a semana.” Só de quatro notas, ou cinco. Isso é a parte do cérebro que eles vão precisar quando chegarem ao décimo segundo e tiverem de tocar o Jacques Ibert de cor, ou o que for. E pequenos momentos de cor, não é preciso a peça toda de cor: “para a semana é esta parte mais difícil de cor” e assim resolves logo o problema técnico do aluno.

**— E dá-lhes a possibilidade de eles escolherem o seu próprio repertório?**

Também faço isso, sim. Claro, mas eu aí não digo “escolhe uma peça”. É: “vai e passa três horas, no sábado, a ver vídeos no *YouTube*, o que tu quiseres, através de referências das pessoas conhecidas, vais dar neste e naquele e no outro, e preciso de cinco obras possíveis para ti. Cinco obras com piano, cinco obras a solo.” E não só vamos escolher esta obra como falamos sobre o porquê de ele escolher aquela obra, e há um entendimento numa de “olha, esta é fixe, mas fica para depois desta.” E eles já começam a ter substratos de, sei lá, de interesse. Porque sabem que, se trabalharem bem com esta obra, vão tocar outra a seguir. Eu muitas vezes faço isso, não estou a inventar. Gostam muito, muito, muito desta obra, e eu

aproveito para enfiar outra antes porque sei que eles estão com a cenoura ali; eles assim comem a minha, e depois dou-lhes aquela.

– Então acaba por ser o professor a sugerir que eles tragam coisas para a aula, eles não chegam com sugestões; o professor é que os incentiva.

É raro o aluno que aparece com uma obra. Acontece de vez em quando, mas são sempre obras muito difíceis para eles, que é numa de “eu quero tocar o Paul Creston [*Sonata*]”, mas ele não tem dentes, ainda. É complicado. Pronto, isso é caso a caso, é preciso gerir. Mas já não acontece há muito tempo. Nem na Escola Superior as pessoas aparecem com obras [...]. Olha, eu recentemente tive uma discussão [...] com uma aluna daqui porque queria tocar uma peça que é feia, não serve para nada, num recital final [...]. Eu só lhe disse assim: “olha, eu pessoalmente não gosto da peça. Acho que ela não contribui em nada para o teu recital, só vai tirar, porque tens outras obras muito mais fixes à volta; e tu vês essa peça nalgum lado? Nalgum lado mesmo, sei lá, em conteúdos de escola, fichas curriculares, ou concursos, ou tudo isso? Não, não, não. E eu não disse nada. Ela chegou à conclusão de que, afinal, depois deve ter ouvido a peça já a pensar assim: pois, realmente, estás a ver. Mas foi a única pessoa desde há muito tempo, há para aí um ano, que me diz assim: “eu quero tocar esta peça.”

– Se a obra era má, e se não servia para nada, qual seria a motivação dela?

Esta pessoa em particular é uma pessoa que vive a captar borboletas. E vai atrás do “ah, esta peça é bonita” e há obras *filarmónicas*, estás a ver? Daquelas imediatas tipo a *Pequeña Czarda*: é exatamente igual. Dizem-me assim: “ai, o fascínio que é esta peça”, mas não veem que aquilo é fá maior, por exemplo, e tu não podes tocar fá maior sempre, entenda-se. Eu não vou tocar o Singelée [*Concertino op.78*] só porque toco de cor no exame de mestrado. Só se tiver um megaprojeto à volta disso, mas tu entendes o que eu estou a dizer. [...]

Em termos de dificuldades, por exemplo: como é que tu nomeias — isso é uma grande pergunta que eu faço a ti — como é que tu vais à loja, ou à net, e a editora  $\chi$  cataloga grau de dificuldade 2 a esta peça. Ou, porque é que não é 5? Ou porque é que é 9? Ou porque é que todas as obras que são já mais complicadas são todas 9, deixou de haver grau. E qual é a base

da dificuldade? [...] Por norma, eles veem a dificuldade digital, ou de velocidade ou de âmbito. Pronto, e isso é que é dificuldade. Eu entendo isso: isso, realmente, é preciso tempo — e voltamos às escalas e estudos. Competência física para, depois, poder ter opções na escolha, mais tarde, de peças — porque, realmente, baseia-se tudo na dificuldade exatamente nesse parâmetro, não é na dificuldade musical. Porque a dificuldade musical é algo que não se ensina, e se aprende com o tempo: com a maturidade, o crescimento e as experiências, tanto musicais quanto as *referências* musicais, que isso é outro problema pedagógico, que é — eu também cheguei a fazer isso (e não há tempo para tudo, que é o que eu estou a dizer) — mas houve um ano que eu pedi aos alunos — foi há pouco tempo — que tinham de me comentar um vídeo que eles quisessem: diziam quem era o saxofonista e por aí fora, todas as semanas, e eles próprios davam três opções para a próxima semana, e sempre assim. Isso é policiar um bocado o ouvir música deles individualmente.

Tenho um colega na Holanda que, mesmo a estes alunos que entraram agora, manda uma lista, tipo uma *playlist* em que eles têm de ouvir aquilo tudo e depois comentar. O que ele faz é — que é genial — ele vê os concertos fixes que há na programação anual não sei de onde, e daquele teatro e do outro e do outro no país todo. E como os alunos podem viajar ao fim-de-semana de borla, já não se põe problema nenhum, de comboio, e então ele diz assim: “vocês, desta lista de trinta concertos, por todo o lado, de todos os estilos, têm que ver — vou inventar, já não me lembro — cinco: cinco no primeiro semestre, cinco no segundo. E quero um relatório de  $\chi$  folhas, de  $\chi$  palavras, daquilo”. Basicamente ele obriga-os, sem lá estar, a ir.

**— Então o que quer que eles estejam a ouvir na vida real — isto é, a música de que eles gostam — não coincide com aquilo que eles têm de procurar na sala de aula, no seu objetivo como saxofonistas?**

Sim, isso complementa-se. Mas é ao gosto deles, porque ele [o colega] dá clássico, jazz, salsa, sei lá o quê, e eles vão ver o que eles quiserem. Ele é que escolhe o que eles querem ver, ou seja, é uma escolha controlada. Dá-te liberdade até um certo ponto, mas controla a qualidade daquilo que ele escolhe para tu ires ver — mas tens de ir ver um daqueles. Isso é altamente.

– E o seu exercício de sugerir audições aos alunos para eles escreverem críticas, *etc.*, incluía também vários estilos? O que é que continha?

Neste caso, nesse nível, era só para eles terem referências de pessoas profissionais. Com qualquer obra. O Jacques Ibert [*Concertino da Câmara*, 1935], por exemplo.

– Ok, mas podia ser jazz, podia ser salsa?

Não, eu era clássico. Só clássico, por norma. Ou havia jazz, sim, havia alguns de jazz. Intercalava assim algo parecido com isso. Mas, pronto. Porque há muitos alunos que gostam de jazz, por exemplo. E também articular o que é que me interessa fazer um conteúdo, porque... ui, isto dava uma longa conversa. As escolas todas do sul da Europa – e não só, mas por norma – são os conservatórios, o problema está quase a rebentar, com o nascer de cursos profissionais de jazz e cursos de jazz superiores. E eles dão o nome às cenas, ou seja, tu vais para o conservatório para estudar, ninguém te diz que é clássico. Isso é um problema. Também ninguém te diz que é jazz. Só que tu vais para Inglaterra, por exemplo, o Guildhall ABRSM [Associated Board of the Royal Schools of Music] [...]: todos os anos eles saem com o que é exigido para tu fazeres a prova, porque tu é que te propões a fazer uma prova para subir de grau – é tipo karaté. E tu é que arranjas um professor, ou não, para te preparares. Eles dizem-te: tens de fazer isto, isto e isto, mas escolhes de uma lista gigantesca. Só que é um bocadinho de jazz, um bocadinho de clássico, é tudo, todos os estilos. Não é de jazz clássico, é de épocas e, se tu pensares, tu podes escolher barroco, clássico, romântico, impressionista e jazz, se quiseres. Ou John Cage, tu é que mandas. Mas faz tudo parte, não é só de um estilo; acabam por ser mas são épocas, é diferente.

– Porque é que acha que a questão está a *rebentar* aqui com o nascimento das escolas profissionais a oferecer também jazz e *etc.*?

Eu tenho um aluno que [...] entrou na escola e, desde cedo, eu percebi que ele tinha muito ouvido, intuição musical, e que ouvia – e em casa tinha o irmão e a família que são todos musicais [...] e perguntei-lhe se o objetivo dele algum dia, tal como o colega dele (eu tinha um aluno que agora está em Amsterdão a estudar jazz, e no décimo-segundo virou para jazz: ele

esteve dois anos comigo e depois no décimo segundo preparei-o tecnicamente e ele depois teve as aulas de jazz e entrou), e este aluno é igual. Só começou a meio do décimo primeiro ano porque a escola optou por fazer isso agora (porque, teoricamente, é no décimo segundo), ou seja: dois anos comigo de base e do que vamos chamar *clássico*, e depois um ano de preparação jazz e depois concorriam a jazz. E este aluno queria ir para jazz — e desde cedo eu comuniquei isto à escola — e trabalhamos nesse sentido, em que as obras que eu escolhia, que era o *Escapades*, era o Phil Woods, eram essas peças nessa onda, e ele adorava aquilo e era altamente e eu tentava dar-lhe algumas competências não havendo estilo, clássico ou jazz. Que é numa de: o ritmo não está fixe, dinâmica, emissão, controlo, até a articulação — que, se calhar, não vai dar jeito mais tarde tanto como o clássico — aquilo que é articular, mas vai-te dar jeito no som, e eu faço estas pontes todas. Tipo passar de um estilo para outro usando o instrumento, e eu dou aulas a pessoas de jazz, muitos deles, e continuamente. Aí é curioso entender o que é que o instrumento pode fazer mediante o que se chama um estilo ou diferenças de estilo. Porque se souberes usar o teu instrumento, o estilo existe, mas desaparece esse espaço, divisão.

Pronto, e o que é que me interessa eu fazer um conteúdo de — o décimo, décimo primeiro, décimo segundo, neste caso, ou sétimo ano, o que tu quiseres. Fazer a *Fantaisie Impromptu* [Andre Jolivet], e depois é esta, e depois aquela, e depois a outra, se o aluno não vai usar isso para depois seguir isso? Porque isso é um tipo de pensamento antigo, arcaico. Que era no tempo em que não havia sequer aceitação desse tipo de música na escola ou a validação do jazz como produto musical, que o jazz é *low art*, sabes disso. Sempre foi considerado isso, então não tinha lugar nas escolas. Aqui, aqui na Europa. Na América já há dez mil anos que aquilo existe como algo de valor e ninguém diz que tens de estudar clássico ou jazz ou não sei quê. Os meus melhores amigos são de jazz, sempre foram. É curioso, isso. Ou seja, aí volto à pessoa. E tu tens de encontrar o que tu achas que ele deva ter, por exemplo, esse aluno. Um ano e meio, que foi esse caso, o que é que eu preciso, na minha ótica, de lhe dar a ele para que ele depois tenha uma base para pegar no estilo e siga. Que é o tocar de cor, estás a ver? Porque ele vai precisar disso. É o aprender as escalas e os motivos rítmicos multiplicados, todo esse processo de mecanização mental, porque ele vai precisar disso.

— Então dava as escalas de uma maneira diferente?

Claro. Não tanto quanto eu queria, mas sim, pensava nisso. Até lhe dava com um estilo diferente [canta uma escala em sequência de 3 notas acentuando os tempos pares]. E acaba por ter muito mais rendimento, mas isso tem a ver com pessoas. Eu tenho outros alunos que se eu fizer [canta a mesma coisa mas com acentuações nos tempos ímpares] eles não entendem a diferença. É muito fácil.

– [...] Considera que as estratégias que tipicamente se usam, [...] o que se dá em aula, vai ao encontro daquilo que é solicitado deles noutros contextos, tipo *big bands*, bandas, etc. Por exemplo: em Espinho impõe-se essa questão: há a *big band*, e onde é que eles vão buscar essas competências? Porque há aqui um desfasamento: normalmente aquilo que se dá não tem nada daquilo, nada daquela linguagem, não tem aquela abordagem.

Não, não tem. Mas isso é que é uma parte boa porque — até temos um caso agora, de um aluno de décimo-primeiro que nunca foi à *big band*, e infelizmente isto fechou com o covid-19, fechou a escola e tudo isso. Mas ele estava na calha para ir [...] porque ele gosta de ouvir, mas não consegue traduzir esse tipo de sentir para aquilo que faz, e já tentei fazer brincadeiras com ele. E o que é que acontece? Há uma coisa muito curiosa: que tu podes estruturar seiscentas teses de doutoramento sobre como é que se ensina, e as teorias do Gordon e daquele e do outro e do Pai Natal, mas a verdade é que não há nada que substitua uma disciplina que não se ensina na escola, que é a intuição. E isso é o mais difícil. Porquê? Porque realmente eu tinha colegas que diziam: ou se nasce músico e vai ser músico, ou então dificilmente vais ganhar essa competência. Eu, até um certo ponto, apesar de ser cruel, entendo isso perfeitamente. Se não tens um sentido, um foco musical por instinto, não sei, uma personalidade adaptada a isso, podes ganhá-la, mas será bastante... isto é muito subjetivo, mas é complicado adquiri-lo.

Ou seja: onde é que eu quero chegar? No meu tempo — ainda hoje disse isso de manhã, várias vezes — era — e “no meu tempo” é simbólico da intuição, que é: “percebeste? força, copia”, que é o que o *jazz* faz, a transcrever. E não há nada, por mais que tu expliques a uma pessoa como é que ela tem de apertar o parafuso ou como é que é uma cor — eu costumo dizer isso: explicar uma cor a um cego — tu não podes explicar uma cor a um cego em absoluto, até ele ver a cor. Ou “a fotografia vale mais que mil palavras”, é a mesma coisa.

Por isso, voltando à questão, que é: eles vão para a *Big band* sem perceber absolutamente nada — podem ouvir, e o pai tem os discos todos de quem tu quiseres — mas nunca fizeram aquilo. Rapidamente — bem ou mal, ninguém põe isso em questão, até porque quem está à frente daquilo faz e gere um bocado da mesma forma que eu, tem a mesma visão e abordagem daquilo que eu penso e que faço nas aulas normais, eu tenho a certeza de que eles são muito parecidos nisso. Que é: por intuição. Um dos colegas que dá *big band* usa nas aulas dele de trombone muito repertório, muita matéria jazzística. Eu ainda no outro dia estava na escola a ouvi-los em música de câmara a tocar o *Over the Rainbow*. E ganham o quê? Ganham afinação, ganham controle, ganham frases, ganham, depois através de um gosto que não é tão sintético quanto se estivessem a tocar Händel porque nunca ouviram Händel na vida. E, então, a *big band* em si dá basicamente esse lado da intuição, que é uma coisa que nós, por mais que programemos, não podemos dar aos alunos.

A intuição nasce do desenrasque, e o desenrasque é: nunca fiz isto, ninguém te vai exigir nada; faz. E eles, através da repetição e dos programas que eles têm, que são motivadores, também — e tocar com pessoas de fora e tudo isso — é uma cenoura que lhes dão sem eles saberem, no bom sentido.

Eles não pensam desta forma, imagino, não constroem os conteúdos ou a escolha do repertório em função disso, mas acaba por não ser preciso, porque o gosto e a dedicação do [canta um pequeno excerto sentindo a pulsação em contratempo], dificilmente há um gajo que diga que não gosta daquilo ou que não entende. [...] Quarenta por cento das coisas que teriam de ser explicadas e ponderadas, pensadas e estruturadas, controladas e policiadas, desapareceu porque entra a intuição e depois [...] isso ajuda-me a mim muito. Porquê? Porque eles depois pegam e eu, sabendo disso, porque eu passei por isso noutra país, [...] naquelas *highschool big bands* [...]. E foi exatamente igual, antes de ir para um conservatório formal. E isso é o que está mal no ensino [...].

Esta escola tem exatamente essa parte, não é ter a *big band*. Isso é lógico: tudo o que tem a ver com a *big band* e o tocar e o sentir e o *groove* [...] é fixe [...], tem essa parte de preencher esse lado de intuição. Está aqui uma coisa nova, que é apelativa por natureza porque as pessoas identificam-se com o tipo de *sentir* musical; é o dois e o quatro e não o um e o três, que é a tropa russa, de obrigatoriedade. Há uma identificação mais rápida e eles logo preenchem essa parte de cativar malta. E depois pronto, essa parte da aplicação prática, é isso. É muito mais prática só através desse canal. Enquanto se tu fores para um conservatório

não sei de onde, que há vários, é: isto e depois aquilo, e depois aquilo, e vêes um aluno que não tocou duas escalas, só tocou uma e meia e já foste [...].

E é a chamada *big picture*, e as pessoas não entendem que realmente tu podes fazer uma lista de quatrocentas mil daquelas competências que eu te disse no início. Tu podes — isso é tudo muito bonito, poético [...] — mas na vida real é lógico que isso faz sentido tu teres de saber — um mecânico tem de saber apertar um parafuso, um macaco, mais um bocado de pintura e tal, lógico — por outro lado, tudo se resume a tudo isso junto, que é essa parte da intuição e da espontaneidade. E tu quanto mais controlas ou tentas, por bem, controlar... imagina que tens um filho. E tu queres dar a melhor educação possível ao teu filho porque é teu filho e há uma coisa instintiva e protetora e tudo isso. E então quantas vezes ou quantas pessoas é que tu não conheces que os pais [...], com tanta preocupação com o aluno, estão exatamente a ter o efeito contrário, em que o aluno não se safa sozinho, não se defende [...] porque nunca teve [...] um crescimento natural. [...]

Há uma data de professores naquela escola com quem eu me identifico exatamente por causa disso. Professores que percebem, o traquejo, a estaleca, numa de “é isto, é isto que o aluno precisa”; está no clássico, no jazz, no que tu quiseses a tocar o instrumento, numa de: tu podes estar sentado a explicar como é que o aluno põe a língua e depois põe isto e depois põe aquilo e depois dizes assim “toca mais forte” [...] e de repente despoletas a audição do aluno e ele naturalmente já faz isso sozinho. Passei a manhã a fazer isto hoje com um aluno que estava a tocar a *Légende* do Schmitt [op.66]; começou, e parecia que estava na consulta do dentista, ou nas finanças. E eu, de repente, disse-lhe “vamos fazer som um bocado” e estivemos a brincar com o som. Pus a pessoa a ouvir, e ele não sabe. Pus o aluno atento, só com o monopólio que eu estava a jogar com ele — e de repente a peça começou a funcionar, e ele achou que estivemos a trabalhar a peça; não trabalhámos peça nenhuma, juro-te. Ensina um aluno a pescar ou pesca pelo aluno, é tão simples quanto isso.

**— Então em Espinho existe todo este ecossistema em que os alunos são postos à prova (e têm de fazer e ouvir e desenrascar); a aula de saxofone acaba por ser parte disso e não o culminar disso?**

Faz parte de um todo, sim. Também tens a Orquestra Clássica, que eles também têm essa parte, que é o estilo diferente da *big band*; claro que um violinista não tem a *big band*, o

saxofonista às vezes tem a orquestra. Mas o instrumento e o professor de instrumento passa a ser um treinador que gere até certo ponto. Por exemplo: eu falo com os professores da *big band* sobre a distribuição dos instrumentos na *big band*. E eu digo “se calhar era fixe este aluno passar do barítono para ali porque ele precisa desta coisa [...] Agora, há um pensamento em relação a isso e está tudo interligado, é isso que eu quero dizer. Se o professor assim o fizer; porque acho que tem de ser assim. E há autonomia da escola — é que nem se fala em nada. Funciona ou não funciona. [...]

Há muitas coisas que eu disse na entrevista que os alunos adoram — sem saber. E que os chamam para lá. Tu estás lá e de repente vem o Chick Corea tocar no Festival de Espinho. Ou de repente estás a tocar no auditório onde eles estiveram a tocar ontem, e estás com orquestra já e está um solista, ou vem a *big band* e está a China Moses e os alunos andam de lado porque depois vão à net, são amigos deles no *Instagram*, tiram uma foto com eles, e há uma identificação e é aí que tu cresces, isso motiva-te: é uma bola de neve. E depois, claro, há alturas em que eles não querem tanto saber do trabalho concreto porque andam iludidos, no bom sentido, com a fantasia que existe à volta, mas isso também é preciso conduzi-los, daí compreender a macroestrutura das competências necessárias: não é aquele aluno que estuda e faz tudo só numa sala e que depois nunca sai para a rua, aqui não; tens tudo se for bem gerido. E a gestão é feita e a responsabilização está no professor. Ou seja, ter conteúdos ou não, é fundamental ter conteúdo, entenda-se que sim. Mas como é que geres o conteúdo, aí é que não podes escrever isso num papel. Ou seja, o que é que te interessa ter um conteúdo, voltando ao princípio, se não sabes o que está lá escrito ou porque é que realmente os cinquenta estudos do Guy Lacour são importantes, compreendes a coisa? Há professores que te dizem: viste o seis, agora vais ver o sete. Se algum professor te disser isto: do seis vais par ao nove, e do nove voltamos para o sete, isso é diferente. Contrata essa pessoa. É porque ele sabe o que está a fazer.

## **10.2. Professor $\beta$**

**– Como é que é decidido o currículo que orienta as práticas de ensino? Tem algum papel na tomada de decisão?**

Professor  $\beta$ : Ali na academia, óbvio que é assim, neste preciso momento (nestes dois, três anos para cá), nós indicámos à escola quais são os livros que vamos fazer. O resto é tudo planificado pelo professor. Tenho uma autonomia total. Sempre com alguma análise com os colegas da classe de sopros. Eu sou o único professor de saxofone, portanto eu decido quais são os livros que faço na iniciação, decido quais são os que faço para o segundo e terceiro grau e, a partir daí, é mais subjetivo. Ou seja: se vejo que este aluno tem mais dificuldades técnicas, faço isto, se tem mais dificuldades a nível de qualquer coisa diferente dou outro livro, é isso que eu faço.

**– Escolhe as estratégias com base nas pessoas que tem à frente?**

Sempre diferenciado, sempre. Ou seja: alguns alunos têm problemas rítmicos, por exemplo, e eu vou buscar – eu preciso de trabalhar técnica, mas o aluno tem problemas rítmicos. E eu vou buscar, por exemplo, o livro de Klosé, que tem muitas semicolcheias, é sempre a mesma coisa a nível rítmico. Trabalho com ele técnica, e ele trabalha – consegue fazer aquelas formigas todas – e eu depois tenho sempre dez, quinze minutos para me focar em alguns aspetos técnicos, para o ajudar na parte teórica, rítmica, a parte de formação musical. Por vezes, a formação musical, como é normal, não consegue estudar o ritmo; todas as aulas, então, construo esse trabalho, também.

**– Leciona ou lecionou noutras escolas?**

Sim. [...] Foram as três escolas onde eu trabalhei – e trabalhei aqui em Espinho. Depois, entretanto, fiz muitos workshops.

**– A maneira como o currículo é elaborado varia de escola para escola?**

Eu acho que, no geral, é tudo muito idêntico. Aqui no Norte está tudo muito justo, ou seja, os professores conhecem todos o *Saxo Tempo* [Formeau / Martin], conhecem todos o livro de iniciação do Claude Delangle [*Saxophone, Method for Beginners*, Delangle / Bois], todos os professores, aqueles livros mais importantes, todos os utilizam. Uns preferem o livro *xpto* porque é mais rápido, por exemplo. Gosto muito do *Saxo Tempo* porque é muito sucinto, e é engraçado. Ou seja, é muito estratégico: tens uma parte de exercícios para tocar determinada música: aqueles exercícios estão todos dentro da música que vais fazer depois. Eu acho isso divertido porque serve para motivar, também. Eu digo-lhes: “estás a ver isto?”, e eles dizem-me assim: “isto parece difícil”. “Mas agora repara: vê lá este exercício, se tu consegues fazer este exercício já vais conseguir fazer este compasso e o sétimo compasso.” Então aquilo dá-lhes alguma dinâmica e alguma motivação: “eu até estou a conseguir fazer isto; pensava que era muito difícil, mas até já estou a conseguir”. Perco muito tempo com isto e depois o resultado é um pouco de trabalho na parte final. Mas eles conseguem fazer aquilo com facilidade, coisa que, à primeira vista, lhes parece muito difícil.

Eu trabalho com o *Saxo Tempo*. Há pessoal que trabalha com o livro do Claude Delangle, que me parece que tem muita informação que é relevante, mas que, para o caso, com meninos tão pequeninos, não é tão relevante. Nós também temos de filtrar. De todos, aquele que não preciso de filtrar tanto é mesmo o *Saxo Tempo*. Agora, é assim: se calhar se fores a Lisboa, ou para o Algarve, os professores não o utilizam. Portanto, numa situação em que tu estejas com outra pessoa, há sempre uma análise em conjunto. Quando estás sozinha, utilizas os livros que achas que melhor que vão apoiar.

**– Então aqui no Norte os métodos utilizados vão sendo semelhantes de escola para escola?**

Eu acho que é tudo igual. [Numa escola anterior] eu trabalhava desta forma. Eu não sei se [os meus colegas atuais] usam este método; se não utilizam agora, já utilizaram. [...] Se não trabalham vão buscar coisas; estamos a falar de um livro de iniciação musical. Nos restantes, é tudo igual. Klosé, a partir do sexto ano, o Ferling, o Guy Lacour, há quem trabalhe outros livros mais recentes. O Guy Lacour parece-me aquele que, embora tenha alguns estudos mais complicados na fase inicial, vou saltando: ele estava no quinto estudo, “para a próxima aula fazes o estudo nove. Estamos a falar de *staccato*, vamos continuar no *staccato*

e depois vamos fazer duas ligadas, uma *staccato*”; depois de fazer essas articulações todas “agora vamos fazer tudo ligado e mais rápido”. Eu vou dando um bocadinho de corda, tiro um bocadinho de corda. Ou seja, dou a possibilidade de ele perceber que “já estou a conseguir fazer bem” e depois dificulto um bocadinho, ele já não está a fazer; pronto, tenho a motivação sempre assim em equilíbrio com a dificuldade, ou não, do aluno.

### **– O que identifica de singular ao nível das dinâmicas organizacionais das instituições da Academia e Escola Profissional de Música de Espinho?**

Eu acho que funcionam muito bem. Eu acho que o ensino do saxofone no edifício – com a Academia e a Escola Profissional – funciona muito bem. Eu tenho a certeza absoluta de que os meus colegas [...] olham para o trabalho que eu faço – de iniciação – e dão-me o valor que eu também dou a eles na parte final do percurso do aluno. Eu acho que importante mesmo é o aluno sentir, numa fase inicial (ok, ele aprende e há aqui dois caminhos): ele aprende, gosta, convido-o ou sugiro uma aprendizagem um bocadinho mais focada na música, alerto-o de que a Escola Profissional é um bom sítio para aprender a coisa de uma maneira um bocadinho mais focada, o aluno faz exame, entra, há uma pressão do contexto bastante diferente e o aluno, depois, ou tem asas ou não consegue. Eu acho que assim funciona muito bem. Ou seja, essa pressão tem de haver. No articulado há uma pressão – nada relaxada, também –, há pressão, mas uma pressão muito mais equilibrada.

Depois, aqueles que não vão para a Escola Profissional, a partir do terceiro ano, continuam a fazer um trabalho focado na evolução técnica musical. Sobretudo, o importante é eles conhecerem o lado da vida, o que é estudar um instrumento, o que é a vida de um músico profissional, o contexto musical. Ou seja, muitas vezes dizemos assim: “a vida de músico...” – o contexto musical, o que é, como é que nós estamos, mais relaxados ou menos relaxados.

E, a partir do quarto grau, os alunos um bocadinho mais crescidos começam a sentir que as coisas começam a ficar um bocadinho difíceis sua escola mas alguns conseguem ter ferramentas para chegar ao quinto ano e, não tendo possibilidade de estudar tanto, conseguem fazer com alguma naturalidade as coisas, outros começam a ter mais dificuldades e temos de arranjar ali forma de eles estarem um bocadinho mais tranquilos: motivação (“tu vais conseguir!”), não facilitar mas *planificar* as coisas de modo a que o aluno consiga ter

programa um bocadinho mais moderado (não vou dizer mais fácil porque não há facilitismo, ali). E há alunos que, a partir do quarto ano, dizem que não gostam, que estão fartos de tocar aquele tipo de música. Ou que gostam, mas emancipam-se. Ou seja: “eu gosto é de ouvir o Miles Davis, eu gosto é de ouvir o Cannonball [Adderley], eu gostava muito era de tocar como o professor faz de vez em quando”. E eu então digo-lhes: “fixe, então fazemos o seguinte: vamos trabalhar isto; não nos focamos tanto nisto e temos um bocadinho de espaço para ensinar a ler cifras”.

Assim, de repente, eu não deixo de dar algo de difícil, por exemplo uma peça com piano, do quarto, quinto grau – dou-lhes uma peça assim moderada ou difícil. Como eles estão a conseguir fazer esta parte de cifras e estão a conseguir fazer temas de *jazz* e começam a perceber um bocadinho mais do “ah, é esta a harmonia que se pode utilizar naquele compasso”, acaba por dar aqui um pulo na motivação, voltam novamente e faz-se. Alguns, depois, querem continuar a estudar saxofone.

**– Que alterações curriculares é que destaca entre a altura em que estava a estudar e o presente? Houve alguma evolução?**

Eu posso falar sobre aquilo que era na minha altura e aquilo que eu julgo que é agora. Mas o contexto, o *meu* contexto, é diferente do contexto que era. Eu lembro-me do momento em que estava a estudar, e lembro-me de que queria muito estudar música, e queria muito ser profissional. Acho que, aqui, tem tudo a ver com objetivos: eu, quando andava no conservatório (aliás, antes de entrar no conservatório – eu andava aqui numa academia que não era oficial, era semioficial, não tinha nada de oficial, tinha bons professores e fazia as provas no conservatório), eu e os meus colegas queríamos muito ser profissionais. Quando eu digo “profissionais”, nós queríamos saber tocar muito bem. Eu não queria ser profissional, queria saber tocar muito bem. Eu também não sabia o que era tocar muito bem. Eu sabia é que queria ler os papéis e tocar os papéis bem, sem falhas. Eu acho que tinha esse objetivo, tinha esse gosto. As bandas filarmónicas, que nos apoiaram muito, estavam num processo diferente. Estavam no processo de passar de trinta ou quarenta músicos mais velhos para muita malta nova, para bandas maiores. Muita gente nova, muita competição (os miúdos são supercompetitivos), e acho que isso valorizou. Ou seja, isso mostrou, foi esclarecedor (“eu

quero tocar bem o meu papel, quero tocar mais que o meu vizinho, mas eu também quero tocar — porque tenho *solos*, porque tenho isto e tenho aquilo”).

Entretanto, fui para o conservatório; no conservatório tinha um professor [...] na altura muito conceituado — e que ainda agora o é — mas era alguém que organizava, sabia aquilo que queria fazer, [...] não saía muito daquela organização de aula que era *escala, estudo e peça*. Era muito focado. Trouxe-nos esse foco também, *trouxe-nos*, a mim e àqueles que passaram por ele. E, depois, com a realização de *workshops*, com o convívio com professores como o Claude Delangle, o Jean-Yves Formeau, o Daniel Deffayet, esses professores de eleição que vieram cá, tu olhavas para eles e vias que, quando eles faziam concertos, aquilo eram discos, e eu comecei a pensar que, se calhar, a minha vida podia passar por aqui.

Agora, comparando essa altura com esta: primeiro, os objetivos não são os mesmos. Estes objetivos passam, ou começam a entrar na mente do aluno a partir do décimo, décimo primeiro ano. Porque, no sétimo ano, mesmo na Escola Profissional, acho que eles demoram ali um bocado a perceber o que é que está a acontecer — o que é normal. E, a partir do décimo, isso acontece. Mas o objetivo deles não é um objetivo de “eu quero tocar muito bem o meu papel”, não há esta coisa de competição e de querer fazer. Também, no décimo primeiro, são mais velhos, os alunos: querem mais ser como o professor  $\eta$  ou querem já fazer vida disto.

No décimo primeiro ano, não são todos os alunos, mas eu percebo que há alunos que me dizem já (eu ouço isto): “eu quero ser professor de saxofone”. As pessoas não querem ser supersolistas, não querem ser solistas, ou ser músicos, ou tocar muitas vezes saxofone. Alguns dizem mesmo: “eu quero ser professor de saxofone”. Eu não dizia isso, eu queria era tocar. Agora os objetivos são muito diferentes. Eu acho que isso é a principal diferença, mesmo.

Ou seja, os professores são melhores, tens muito mais ferramentas para tudo; os objetivos não são os mesmos. E, então, na iniciação do instrumento, na iniciação musical, mesmo com doze, treze ou onze anos, os alunos não estão mentalizados para um processo de aprendizagem *porque querem tocar muito bem*. Eles são influenciados (muitos deles) pelos pais (“é isto que queres tocar”). E depois o professor tem um papel que, antigamente, o professor não tinha, que é de “continua, tu vais ser capaz, tu vais conseguir fazer coisas, tu, um dia destes, vais tocar isto”. O que é normal, é natural. Antigamente não era necessário isso. O aluno chegava e: “eu já sei para aquilo que venho, quero tocar bem porque tenho papéis para tocar na filarmónica ou quero tocar com piano” (depois do aparecimento dos professores

franceses) “eu quero tocar como ele, eu quero ter uma classe *xpto*”. Mas acho que essa pergunta é mais para quem trabalha com alunos mais velhos, o que não é o meu caso.

– **E os métodos que se usavam na altura *versus* os que se usam agora? Aquilo que se usa em sala de aula: estudos, peças, *etc.*?**

Mudou um bocadinho só. Ainda utilizo muitos métodos de Klosé, coisas particulares que eu sei que é fixe — ou duos, por exemplo — coisas muito bem feitas que... com o aparecimento de novos arranjos e tudo, há coisas que facilitam demasiado, ou seja, coisas que não têm tantas ferramentas; então vou buscar algumas coisas ao passado.

– **As suas experiências enquanto estudante influenciam a maneira como dá aulas?**

Completamente. Mais até a organização de aula, aquilo que quero ouvir: tenho de fazer isto, tenho de passar por isto. Isso devo ao professor com quem estudei, que me mostrou essa organização embora eu, na altura, não fosse uma pessoa organizada, nem nada que se pareça. Ele pedia-me uma coisa e eu levava outra. Mas, de facto, passados alguns anos percebi que não pode ser assim. Tu serás sempre um bom aluno se fores organizado no teu estudo, senão... ninguém nasce a tocar o instrumento.

– **Sente que as estratégias educativas que se usam se complementam umas das outras?**

Sim, acho que sim.

– **Como fomenta isso?**

O ensino é sempre diferenciado porque também só trabalho com alunos mais novos. Mas, é assim, eu vou vendo a reação do aluno, ou seja (e começando do início, mesmo): o aluno começa por aprender o saxofone, primeiro trabalha com a boquilha, e depois vou ensinando as posições da mão esquerda (por norma, são sempre as da mão esquerda, é por aí que se começa) e vou-lhes indicar a pulsações, que são os segundos (“o coração da música não

para”), depois ele vai evoluindo até que chega a um ponto em que vão aparecendo algumas dificuldades.

Por exemplo, o *staccato*: o *staccato* não é um problema. Eu ensino o *staccato*, eles percebem, ok. Fazer *staccato* numa nota não é o problema – a sincronização de *staccato* com a nota é que é. Principalmente quando a música começa a ficar com um andamento mais rápido. Então o que é que eu faço? Eu não me posso focar somente nesta sincronização, vai-me roubar muito tempo. Então, eu opto por trabalhar coisas com ritmos muito similares, ligado mas com muitas notas; eu trabalho-as ligado, eles trabalham os dedos, os dedos andam para a frente (começam a ganhar *técnica* – isto para nós), ficam com dedos mais rápidos, ficam a pensar mais rápido e, depois, arranjo sempre um tempo para fazer alguns exercícios extra aula, aquilo que eu tinha pensado (aquele bocadinho vamos trabalhar ritmo e vamos trabalhar a sincronização de dedos com exercícios mecânicos, por exemplo).

Os exercícios mecânicos trabalho por vezes. Não tenho o livro de exercícios mecânicos como um livro essencial para o plano, isto é, não está inserido no meu plano. É superimportante, mas são exercícios mecânicos, não é um estudo que possa utilizar num exame, ou não é uma peça que vá ser utilizada num exame ou numa audição. O exercício mecânico quando eu sinto que o aluno está com algumas dificuldades a fazer algumas posições auxiliares ou não está a perceber, ou os agudos não estão a sair muito bem, utiliza os exercícios mecânicos para trabalhar aquilo mais lento, pronto. Óbvio que é assim: vou reagindo conforme as necessidades.

**– De que forma o repertório com que trabalha tem um impacto positivo na motivação para a aprendizagem dos alunos?**

Eu, por norma, distribuo duas peças: uma mais fácil, e uma um pouco mais difícil. Ou então, distribuo duas difíceis: uma delas, uma peça que eu sei que eles vão gostar muito de tocar, e uma mais difícil (sei que eles vão tocar, mas também é difícil). Ou seja, eu arranjo ali forma de ter sempre um equilíbrio entre a aprendizagem, o *ter de fazer*: “é difícil, mas tens de fazer, é importante para ti. Mas de qualquer forma não te preocupes, tens sempre aqui um plano B caso não consigas: tens duas peças, tocas sempre uma delas”. Serve para o aluno estar motivado porque vai tocar coisas de que gosta e serve também para eu inserir nele uma

dose de “tu consegues”, aquela dose de força, de motivação: “eu já percebi que gostas muito disto, mas também tens de tocar isto”.

#### **– Dá-lhes hipótese de eles participarem na decisão?**

Sim, claro. Aliás, mesmo em aula isso acontece: por exemplo, em iniciação há alunos que muitas vezes, um dia, dizem-me: “professor, eu estudei, ou não estudei nada, não tive muito tempo e ando cansado”. “Mas vamos tocar um bocadinho?”. “Sim, vamos tocar um bocadinho”.

Eu tento sempre escutar o lado de lá. Já tive um aluno mais novo (segundo ano de iniciação) que levava carrinhos para as aulas e, muitas vezes – ele queria aprender saxofone, mas queria aprender só porque tinha curiosidade. Então, muitas vezes não lhe apetecia tocar saxofone e eu brincava com os carrinhos com ele: “eu brinquei dez minutos contigo, agora tu brincas dez minutos comigo no saxofone”. Então havia essa troca. Eu acho que o aluno tem de se sentir à vontade comigo, eu não posso simplesmente estar ali em cima dele “tens de fazer isto”. Muitas vezes, tu até olhas para o aluno e percebes que o aluno não está lá. E quando não está lá, o melhor é: senta-te um bocadinho, pergunta “como é que foi o teu dia hoje?”. E, se não der tempo para tocar, pelo menos falámos e sentimos que a relação aumenta. A relação vai para outro nível. Também é importante, isso. Porque o aluno é um aluno, mas também é um amigo, e muitas vezes eles estão com problemas e nós temos de falar com eles, temos de os ouvir, é um bocado isso. [...]

E é nessas conversas que nós percebemos que a música até é difícil demais, por exemplo: “eu não estou a conseguir e estou-me a chatear”. “Estou-te a chatear, mas não te chateies por causa disso; essa é difícil? Então guardas e vamos fazer essa peça no terceiro período. Vamos fazer esta, ora ouve lá: tu gostas disto? Então queres tocar isto? – Quero – Então vamos tocar.” E, por vezes, até é mais difícil. Temos de relativizar um bocadinho a cena. Eu não quero é que o aluno esteja contrariado, isso é que eu não quero.

#### **– Como é que trabalha as escalas? E qual é o propósito quando o faz?**

Eu não dou muito enfoque às escalas. E, por norma, há duas coisas que eu gosto de trabalhar nas escalas: primeiro é que eles percebam onde é que estão os meios tons, que é

para perceber que — e porque, muitas vezes digo: “um, dois, terceira menor, ou terceira maior — atenção que este grau aqui é muito importante.” E isso porquê? Porque eu tenho tendência a, em anos mais avançados, puxar um bocadinho cifras, *jazz*. Gosto que eles ouçam essas coisas todas, e trabalhar assim desta forma. E, por norma, utilizo o arpejo normal mais tarde com inversões, e muitas vezes foco-me no arpejo já com sétima, o arpejo dominante. Sempre tudo com muita clareza, muita tranquilidade. Se eu sinto que ele não está preparado, não meto. Mas, se eu sinto que ele já está a fazer bem, “olha, atenção que este grau aqui é muito importante — já agora: isto um dia, tu vais perceber, repara, nas cifras aparece o sete”.

### – Eles conseguem adquirir esse tipo de saberes?

Mais tarde. Até lá, eu foco-me nisso e digo que *isto* é importante para *aquilo*: “um dia que tu querias ler cifras vais perceber que a terceira menor, ou que estes intervalos são muito importantes — mas, enfim, depois falamos”. Mas falo-lhes: no momento em que tu falas sobre *jazz*, eu indico-lhes logo um ou outro saxofonista para eles ouvirem. Normalmente escolho assim um *jazz* mais conservador, um tipo genial, e depois também “olha este tipo genial a tocar *pop*” — já levá-los um bocadinho para outras conceções, que não seja só clássico.

E, depois, o outro ponto que eu acho muito importante trabalharmos numa escala é a direção do ar. É isso que eu gosto de trabalhar com eles na escala. Por vezes não faço escalas, faço só da nota mais grave que ele conheça até à nota mais aguda. Quando tenho a prova a chegar, digamos, três semanas antes, foco-me em escalas, faço aquele trabalho que fazíamos da nota mais grave à mais aguda, fazemos na escala. Eu não sei qual a diferença entre fazer uma escala e fazer, por exemplo, um trecho musical ascendente da nota mais grave até à mais aguda. Acho que não faz muito sentido. Já fez mais sentido, agora não.

### – Utiliza livros de escalas?

Agora não utilizo. Eles têm de aprender a fazer as escalas em formação musical e no saxofone. Ok, tudo bem, tens de saber fazer escalas, muito importante. Mas há muita coisa que traz técnica. A escala serve para trazer técnica? Foi-me dito inicialmente que as escalas era para trabalhar técnica. A direção, os vários graus da escala, os graves e, a ir para os agudos, não fechar [não apertar a musculatura]. Mas o aluno tem de perceber que (porque

antigamente era assim: “nos graves, tu alargas, nos agudos tu apertas”) não, é tudo igual! O trabalho depois é garganta. “Agora, eu quero que tu sopres. E vai até lá cima e vem para baixo.” [...] Numa fase inicial isso não acontece, mas, no segundo grau, ao fazemos isso, o tempo que damos aos médios damos aos graves e aos agudos; e, se reparares, nos livros que nós temos, os métodos — é normal — aquilo está muito focado no meio, não vai aos agudos e aos graves. Assim, trabalhas os graves, agudos e médios. [...]

“Então, mas a escala não tem importância?” Tem. Tem importância, mas, então para que servem os exercícios mecânicos, para que serve um estudo técnico? Se ouvires um estudo técnico de Klosé, aquilo são escalas. Mas se me disseses assim: há um livro de Jean-Marie Londeix que tem os intervalos todos. Eu acho engraçado, aquilo. Mas acho que os intervalos de Messiaen são melhores, e é mais difícil. Aí sim: trabalha-se técnica. Mas eu acho que, a partir do momento em que tu trabalhas a escala, ok, fazes a escala nos moldes que te disse agora. E, depois, vamos fazer intervalos, mas aquilo tem de sair tudo da tua cabeça — é importante que desenvolvias este raciocínio e que tenhas tudo em mente quando o estiveres a fazer. Na verdade, também é uma memorização: os dedos vão lá por automatismo, e é importante que isso aconteça.

– **Considera que aquilo que usa na aula vai ao encontro daquilo que os alunos precisam noutros contextos? Se calhar, sendo os seus alunos mais novos, eles não fazem parte de *big bands* ou de bandas, mas, muitas vezes, acontece eles tocarem nesses sítios. Considera que aquilo que se dá tipicamente nas aulas corresponde à procura que eles têm nesses sítios?**

Eu não faço ele tipo de trabalho assim. Para mim, o importante é que eles aprendam *saxofone*. Mesmo. E só não tocam *funk* no quarto, quinto grau, porque, para a coisa soar bem, o *funk* tinha de ter uma bateria (e isso acontece, pode haver esse trabalho multidisciplinar, mas é muito difícil). Porque alguns alunos não estão nesta turma ou são de outra turma e não podem ensaiar, é muito difícil.

Mas, para mim, o principal é que eles toquem bem o saxofone. Se é clássico ou se... a mim não me interessa. Depois, acabo por trabalhar um repertório mais perto..., e daí não, quer dizer, a *Petite Suite Latine* [Jérôme Noulais]: aquilo é clássico? Não sei se é clássico. Eu sei que aquilo está lá tudo escrito, e os ritmos estão todos escritos, mas se depois queres dar um

balanço mais tango, [...] as acentuações não estão todas escritas. Se queres uma salsa, tens de fazer um ritmo um bocadinho mais curto, tens de estar “em cima da batata” sempre. Mas está tudo escrito, ok. Mas se tu tiveres aquilo de memória e depois tentares (não fugir àquilo que está lá, óbvio) fazer um pouquinho mais [expressivo] – quando se fala em expressão, a expressividade não tem só a ver com a parte ligada: neste caso aqui, por exemplo, podíamos trabalhar mais com ritmo. Fazer um ritmo com mais balanço de *salsa*, por exemplo, *cha-cha-cha*. Mas, depois, do repertório mais chegado ao clássico... embora – vamos lá ver, no repertório assim mais clássico, é à volta de concertos, de sonatas. E, Bach [...] é uma coisa, dá para tudo. Quando trabalhas Bach no saxofone, não podes dizer que aquilo é música barroca, se calhar aquilo pode ser muita coisa. [...]

O repertório que eu utilizo na Academia, com piano, é um repertório até alternativo, é *folk*, à exceção de umas cinco ou seis [obras]. O que é a *Pequeña Czarda*? Isto não é repertório clássico. Para mim, o repertório clássico é Glazounov é Pierre-Max Dubois, assim algo mais... não te consigo explicar. Mas, para mim, *Pequeña Czarda* não é clássico, é um tipo de música diferente. É um bocadinho *folk*.

Muitas vezes, se tu olhares, por exemplo, uma das músicas que o pessoal gosta de tocar é o *Concertino* de Singelée no quarto ano, quinto (ou alguns até tocam no terceiro, depende do aluno). E depende daquilo que eu acho importante eles trabalharem. Por vezes, é importante eles trabalharem peças maiores. O *Concertino* é, de facto, uma peça clássica: é completamente diferente da *Petite Suite Latine*, ou de uma *Pequeña Czarda*. Mas, então, é assim: não está assim tão clássico quanto isso. [...] Olhamos para este repertório e sabemos que não é repertório clássico.

**– Poderia dar-se o caso de a abordagem ser clássica mesmo quando o repertório não o é?**

A abordagem clássica de quê? De articulação, por exemplo: olhares para uma *salsa*, um *cha-cha-cha*, por exemplo, e tocares tudo muito *tenuto*, e não dares muita ênfase ao ritmo. Sim, isso é uma abordagem clássica (ou romântica) ao *cha-cha-cha*. Mas, por exemplo, ouves o Paul Desmond, que é um músico incrível, que está associadíssimo ao *jazz*: o Paul Desmond não tocava como o Charlie Parker. O Desmond tem uma forma muito clássica de tocar. Ou seja, eu acho que a questão de tu olhares para um músico e a forma de tocar que é

uma forma que está muito... Na academia, ou em qualquer escola, estás a estudar música clássica. Aprendes daquela forma, aprendes a fazer uma articulação "ta". Como posso tocar assim na *big band*, percebes? O vibrato pode ser utilizado na *big band*, o *glissando* do clássico pode ser um bump da *big band*. Ou seja, eu acho que as coisas estão todas conectadas, simplesmente damos um nome tradicional, que é *clássico*: a forma *clássica* de tocar – se calhar devíamos pensar que "clássico" de "música clássica" não é igual à forma clássica de tocarmos.

Isto é uma situação que temos de pensar porque, muitas vezes, eu vejo pessoal que está muito dentro da música clássica a tocar uma estética que não lhes é muito favorável – isso até vez mais em orquestras de sopros e coisas com *swing*, solos com bumps ou coisas onde não se deve usar *glissandos* e alguns colegas que estão mais ligados à música clássica olham para aquilo e fazem *glissandos*. E porque não olhar para aquilo como se fosse música clássica, mas, se aquilo é um bocadinho mais rápido e swingado, tens de fazer *swing*, tens de perceber que aquilo é para fazer *swing* – e o *swing* não é colcheia com ponto semicolcheia. Eu acho que aí a questão é mesmo a estética, não a forma como articulas, não as ferramentas – a articulação, *etc.* – a técnica é exatamente igual. Depois há aqui ferramentas que têm mais a ver com a articulação; aquilo que muda é a estética, a conceção musical.

– **Considera que esta perspetiva de que o professor de saxofone deve procurar apresentar ferramentas que permitam aos alunos desenvolver competências em diversos estilos de música (em oposição à exclusividade do clássico) é partilhada por muitos colegas?**

[...] Quando estou com os meus colegas falo da vida, não tenho esse contacto como antigamente tinha. Portanto não sei qual é a abordagem que eles têm. [...] Eu acho que [a minha abordagem] tem muito a ver com emancipação. Que eu tive, já há muito tempo.

– **Emancipação face ao quê?**

Face àquilo que eu quero fazer, como quero fazer, sem fugir às minhas responsabilidades. Neste caso aqui, a minha responsabilidade enquanto professor, que está sempre presente, está sempre aliada à responsabilidade que eu tenho enquanto músico e

àquilo que eu quero fazer enquanto músico. E sou realista. Olhas à tua volta e tu, enquanto saxofonista, vês que, se queres fazer um repertório com piano, um repertório com uma abordagem estética mais dentro do clássico, não vendes. Não tocas. Tocas em casa. E eu não quero isso. Não tenho paciência para isso. Foge aos meus objetivos — desmotivado. Não quero isso para mim. Então, há muito tempo que eu já faço cenas em discotecas, bares — eu faço aquilo de que gosto. Mas eu vou e vejo se gosto ou não. Aquilo que eu não gosto, já há muito tempo meti para o lado.

Ou seja: [...] eu gosto de tocar música num bar de praia com DJ, eu gosto de fazer *sunsets*. Mas eu gosto *mesmo* de estar a ouvir *sunsets*. Eu gosto de ouvir orquestras de vez em quando; outras vezes não gosto, não me interessa. Mas há repertório que me fascina, outro que não me fascina tanto. Não quer dizer que a orquestra não seja boa ou que o repertório não seja muito bom. Gosto muito mais de ver coisas que não é normal.

Eu também procuro ser assim para mim, ou seja, procurei esta abordagem e procurei emancipar-me para ter concertos, para fazer concertos, para estar com objetivos, para estar ativo, e óbvio que isto depois trouxe-me coisas muito positivas — se calhar trouxe-me uma ou outra menos positiva [...] enquanto professor. Porque [...] eu sou uma pessoa paciente; tenho muita paciência com os meus alunos, porque eu quero mesmo que eles tenham gosto pelo saxofone, como eu tenho. Mas, por vezes (mas isso acontece mais quando eu venho de uma interrupção letiva muito grande, como agosto, por exemplo, que venho de tocar e venho num nível muito alto), quando chego ao trabalho tenho de começar com alguns alunos do zero, ou trabalhar com alguns alunos que até estavam no nível quatro, mas estiveram parados um mês e estão no nível dois e eu por vezes..., mas dou a volta a isso com muita rapidez. E tenho de ser assim.

Aquele que não toca deixa de ter objetivos musicais. Eu acho que aquilo que me faz continuar, querer estar na música, é eu não desistir do sonho de tocar — não é um sonho, isto já não é um sonho, isto faz parte de um sonho que eu tive há muitos anos — é tocar. E, acima de tudo, com a idade que eu tenho, de me divertir. Neste preciso momento, o meu objetivo é não fugir às minhas responsabilidades e divertir-me ao máximo. Por isso é que eu, para além de tocar com DJ, tocar com piano, óbvio, tocar com trio ou quarteto de *jazz* ou outro tipo de música nesse formato, ter uma *full band* onde fazemos *funk*, fazemos covers, fazemos *pop*, fazemos aquilo que nos dá na gana — mas sempre fazer bem, sempre procurar o melhor — e isso faz com que eu me sinta bem, porque também estou a tocar música com pessoal que

está com esta força. Se eu não fizesse isto acho que depois não tinha paciência para tocar com os alunos. Porque é um trabalho muito exigente. Na verdade, se os outros não pensam assim, da minha forma de trabalhar, eu respeito. Mas não quero saber.

### **10.3. Professor $\gamma$**

**– Como é que é decidido o currículo que orienta as práticas de ensino?**

Professor  $\gamma$ : Foi-nos pedido, pelo diretor da escola, uma orientação ao nível das peças, que, depois, temos ao nível das peças, estudos e objetivos. Ou seja, nós temos essa orientação e todos o inícios de semestre tentamos enquadrar isso em cada aluno. E claro que há sempre espaço: os livros de estudos podem ser estes ou alguns – eu não diria de igual dificuldade – mas que trabalhem as mesmas competências que nós achamos que precisam de ser trabalhadas. Eu sinto que temos sempre muita liberdade para usar da nossa experiência, e essa orientação nós encaramos como muito flexível, eu acho.

**– Sente então que tem muita autonomia em função do currículo?**

Eu sinto isso.

**– Há alguma circunstância em que inclua nas suas práticas de ensino alguma coisa que não está prevista?**

Pode acontecer, esporadicamente. Por exemplo, já fizemos trabalhos de improvisação, inclusive tivemos na escola, há dois ou três anos um professor a dar *masterclass* e ele fez esse tipo de trabalho. E esse tipo de trabalho, no tipo de documentos que nós temos hoje em dia, de currículos, não está – quer dizer, está, aparece sempre “fomentar a autonomia, fomentar a imaginação” – mas fazer um trabalho concreto de improvisação, chegámos a fazer com esse professor e depois também utilizei nas minhas aulas. Não utilizo sempre, mas explorei um bocadinho, até para perceber o que acontecia. Tirando isso, sei que a escola tem a abertura (mas isso, lá está, é outro curso) para a parte do jazz, também. Tirando isso, acho que tudo o que a gente faz está mais o menos dentro daquilo que está lá.

**– Como escolhe as estratégias que utiliza em sala de aula?**

Isso é muito com base naquilo que... eu acredito que todos nós vamos desenvolvendo um método, e acho que é o método em que tens conhecimento, que é essa parte do currículo e aquela busca que tu fazes por conhecer o repertório ou alternativas, estudos, *etc.* E, depois, a parte da experiência, de tu ligares com o aluno e saberes mais ou menos o que é que ele está a precisar naquele momento – o que tu acreditas, pelo menos, que ele precisa naquele momento. E é esta mescla aqui que acontece. Por norma, tentamos (ou eu tento) fazer o convencional, no sentido de fazer o aluno evoluir. Ou seja, eu acredito que passando pelo processo (dos exercícios, das escalas, dos estudos, das peças, de isto e aquilo) o aluno vai acabar por desenvolver as competências que nós precisamos que ele desenvolva.

Se, porventura, eu sentir que alguma dessas coisas não está a funcionar com aquele aluno em específico, aí eu procuro alternativas, muitas vezes até em contacto, por exemplo, com os [meus] colegas, no caso, o meu colega. Muitas vezes peço ajuda, e ele a mim, [...] porque sei que, se essa experiência puder ser elevada, se puderes ter mais abrangência, melhor. E eu acho que há esta mescla da minha experiência, da minha procura por conhecimento (também da experiência dos professores que vêm de fora – por exemplo, posso-te dizer que há estudos que eu utilizo que não conhecia, foi-me dito por esses professores que vieram de fora [...]). E eu acho que é assim que eu escolho.

Se, porventura, sentir que não está a funcionar, experimento novas abordagens, com novas peças ou com uma nova forma de estar com o aluno; se eu sinto que ele precisa mais carinho, tento-lhe dar mais carinho; se eu sinto que ele precisa de mais motivação, tento-lhe dar mais motivação; se sinto que precisa que eu seja mais autoritário ou mais seco, eu tento ser mais autoritário ou mais seco. Vou experimentando. Se não funcionar, aí eu tento procurar ajuda, também. Ajuda – tanto na escola, no contexto escolar (direção pedagógica) e tentar entender mesmo com os pais. [...]

**– Leciona em mais do que uma escola?**

Sim.

**– Os processos que levam à constituição do currículo variam de escola para escola?**

Sim. Nós, por exemplo, na outra escola onde eu dou aulas, a gente restringe-se por imposição da direção. Por exemplo, o programa que está em vigor ainda é o do conservatório de 1970, para aí. Claro que, hoje em dia, nós temos também essa autonomia, mas sinto que é um bocadinho mais rígido, mesmo nesse sentido. Mesmo nas provas, por exemplo, as provas têm de ter isto, e não sei quê, e uma peça, e uma sonata de três andamentos, *etc.* E eu sinto que, em Espinho, há maior flexibilidade para — porque só o facto de termos sido nós a propor esse programa, esse currículo, esse conjunto de material de bibliografia, entre aspas, ou de estratégias (às vezes são exercícios por nós inventados, portanto aí não está numa bibliografia, somos nós a inventar), portanto, ali, sinto que temos mais autonomia.

**— Então os processos de ensino e os conteúdos são semelhantes de escola para escola? Acabam por ser diferentes porque há uma escolha?**

Acabam por ser diferentes. O que eu acho é que as competências que o aluno tem de adquirir são semelhantes de escola para escola. Os conteúdos e as estratégias a adotar para que o aluno chegue lá é que eu sinto que — por exemplo, neste caso das duas escolas onde dou aulas — são diferentes.

**— Considera que há escolas onde os conteúdos e os métodos de ensino adotados têm um maior potencial formativo?**

Sim. Eu acredito que se tu confias no processo de professor aluno (de instrumento) e se tu dás autonomia a um professor para que ele proponha uma forma — seja bibliografia ou conjunto de exercícios, seja uma forma de estar com os alunos — [...] vais acabar por ter os alunos e os professores mais motivados, e acredito que tem maior potencial. Não quer dizer que não falhe, que não vá falhar, que seja cem por cento... não quer dizer isso. Mas acredito que tem maior potencial. Acredito que, no caso das escolas que já têm a cena “ah vamos fazer sempre assim”, que dão menos autonomia, acredito que o processo pode funcionar, só não tem tanto potencial para chegar a coisas tão diferentes, para que o indivíduo — seja o aluno e o professor — se possam manifestar. Acaba por ser uma coisa um bocadinho mais pré-formatada, mais de série. Mas tem tudo para funcionar; agora, o potencial: claro que se dás

mais autonomia ao professor e autonomia ao aluno e tens uma abordagem para *aquele* conjunto de alunos, aí acho que tem mais potencial.

**– O que identifica de singular no domínio das dinâmicas organizacionais, curriculares e didáticas desta instituição?**

Autonomia e, sobretudo, o processo mais centrado no aluno e menos centrado no que é a escola. Ou seja, o que é a escola enquanto organização de estabelecimento de ensino, digamos assim. Eu sinto que o foco principal é o aluno; se o estabelecimento de ensino, as suas *regras* (entre aspas) tiverem de ser minimizadas em prol de beneficiar alguma coisa no aluno, eu sinto que há essa autonomia. Inclusive, eu sinto que [...] se o professor e o aluno sentirem que o professor não funciona com aquele aluno, mais depressa se troca o professor para aquele aluno do que propriamente ao aluno, por algum motivo, é pedido que saia, ou que vá procurar outro instrumento, ou qualquer coisa. Eu sinto que há realmente aqui um foco muito grande no aluno.

**– Que alterações curriculares é que destaca entre aquilo que há agora e aquilo que havia quando era estudante?**

É quase tudo mais positivo, eu acho. No caso em específico do nosso instrumento houve uma diáspora muito grande. [A nível] de peças houve uma inovação muito grande. Portanto, a nível de bibliografia não tem comparação. Destaco também a questão das novas tecnologias que, no meu tempo, não havia. Para o nosso instrumento, que é um instrumento super-recente, são fundamentais. Portanto, a nível curricular, eu acho que o que eu destaco mais são realmente essas ferramentas, para além de que a panóplia de professores e de artistas que tu podes seguir como modelos é muito maior do que no meu tempo. Ou seja, a nível curricular, realmente, são essas novas ferramentas. Depois, o que eu acho que realmente faz toda a diferença é tu teres a capacidade e teres facilidade de olhar para modelos com muita qualidade, e o desenvolvimento acaba por ser mais fácil. É mais fácil, acho eu, motivar, é mais fácil ter acesso a instrumentos (por exemplo, no caso do nosso instrumento, eu acho que todo o processo é um bocadinho mais fácil). A nível curricular, acho que, se calhar, a nível do programa e isso, e das peças novas, acho que ainda funciona tudo da mesma forma,

acho que aí temos de pensar um bocadinho mais; todos devemos contribuir para que a coisa mude para melhor — também mudar para pior não valeria a pena.

— **Então qual seria o aspeto de evolução mais importante para si? A questão de o contexto ser mais envolvente?**

Neste momento, para mim, o que eu acho mais importante, se calhar, evoluir é neste contexto de que estávamos a falar há pouco: as provas, que tem de tocar uma sonata, *etc.*, acho que isso, neste momento, no nosso instrumento, nos está a puxar para trás. Portanto, toda essa pressão de *estabelecimento de ensino* (entre aspas) que nos liga a, acho que, às vezes, em alguns casos, puxa-nos para trás, não deixa que o aluno mostre (o aluno e o professor também) todo o seu potencial. A nível curricular, tendo em conta que as provas fazem parte do currículo, acho que é isso que eu, neste momento... — não deixaria de fazer provas, mas as provas poderiam ser noutra contexto, um contexto mais de espetáculo, mais de... não pensei ainda sobre isso, mas sinto isso.

— **Deixe-me só esclarecer: quando fala de bibliografia, é o quê? Livros de estudo, suporte teórico...?**

Quando estou a falar de bibliografia estou a falar de quantidade e disponibilidade de peças, quantidade e disponibilidade de livros de estudos, quantidade e disponibilidade de exercícios, é disso que eu estou a falar.

— **De que forma as suas experiências enquanto estudante mudaram a maneira como agora é professor?**

Feliz ou infelizmente, acho que nos molda em grande percentagem. A gente depois vai adquirindo algumas coisas que não tinha, que não experienciou, mas acho que a maioria daquilo que tu és é muito também reflexo daquilo que tu aprendeste, eu acho. Acho que é muito influente; não sei em que escala, mas acho que é muito influente.

**– Considera que há uma articulação funcional entre os vários aspetos do currículo, tais como escalas, peças e estudos?**

Acho que está cada vez melhor, acho que está cada vez mais mesclado, mais próximo. Ou seja, não faz sentido eu estudar uma escala se não tiver um propósito para estudar a escala. Acho que cada vez mais percebemos isso; acho que há vinte ou trinta anos atrás era bem pior; aí era fazer uma escala em abstrato e claro, que muitas vezes, isso nem levava à motivação. Acho que estamos a caminhar bem nesse sentido, acho que ainda há um longo trabalho a fazer de incluir ainda mais os estudos, as escalas nas peças e ao contrário. Acho que já evoluímos, acho que ainda temos caminho a percorrer. Mas acho que já evoluímos. Acho que a esse nível que estamos melhor.

**– De que forma o repertório com que trabalha tem um impacto positivo na motivação dos alunos?**

Pois, eu tento, pelo menos, utilizar o repertório como um fator de motivação mais propriamente do que qualquer outra coisa qualquer. Acho que é o primeiro que eu me lembro é esse. Portanto eu tento que o repertório seja o principal fator de motivação dos alunos.

**– E eles têm a possibilidade de escolher o repertório que trabalham?**

Sim, no caso eu, pelo menos, tenho tentado propor algumas obras e eles escolherem a que gostam mais. Portanto, tentar que isso seja um fator de motivação para eles. Funciona às vezes, outras vezes não, mas acho que é um bom catalisador de motivação, o repertório. Escolher um repertório que eles tenham vontade de fazer. E acho que, hoje em dia, já temos peças que chegue e que sobre – e em termos de estudos, e formas de fazer escalas que sobra – para possibilitar, dentro do mesmo âmbito, trabalhar os mesmos conteúdos, escolher várias peças para trabalhar os mesmos conteúdos – e dar-lhes a possibilidade de escolher.

**– Como é que trabalha escalas e com que propósito?**

Eu acredito que as escalas por si só já funcionam. O que eu tento fazer: tento manter aquele paradigma quase convencional de escalas, estudos, peças. Não acho que dê para fazer sempre, mas, por exemplo, com os alunos de Espinho (que têm duas aulas por semana) dá para fazer tudo; tem de dar para fazer tudo. Portanto, tento nunca deixar que a balança de desequilíbrio e façamos só peças ou só escalas ou só estudos. Acredito que as escalas, por si só, já dão aos alunos alguma coisa de interessante. Tento que as escalas, com os exercícios novos, sobretudo introduzindo uma articulação, ou introduzindo um intervalo, ou introduzindo uma forma diferente de fazer, que lhes dê aquela coisa de vontade de superar o desafio, completar o puzzle ou o labirinto.

O que eu tento fazer também: utilizar também partes da peça que tenham uma escala e “aqui, olha aqui, na vez de fazer só este bocado vamos pegar nisto — isto é a escala de mi menor, vamos fazê-la toda, que aqui já vamos ligar aqui.” Uso isso muita vez. Há uma peça que é o *Andante et Allegro* [André Chailleux] — que, para mim, é uma peça emblemática do que eles têm de trabalhar: o andamento lento, um andamento rápido, articulação, ligação de frase. Há várias partes em que a peça tem extratos do arpejo de sol menor, ou extratos da escala cromática [...]. E eu, antes da primeira abordagem que eles têm com a peça, escrevo-lhes atrás [da partitura]: eles têm de fazer sol menor, o arpejo de sol menor e *etc.* Eles têm de estudar aquilo individualmente — e eles muitas vezes não percebem, mas, depois, aplicam na peça e fica mais interessante.

Ou seja, se pudermos misturar é mais fixe. No entanto, entre não fazer e fazer de forma separada, é melhor fazer, ainda que de forma separada. Entendo que, por vezes, não seja tão interessante para os alunos, mas acredito que é um hábito que, se eles conseguirem desenvolver, é muito porreiro.

**— Considera que eles conseguem adquirir os saberes que se espera eles através da escala?**

Sim.

**— E eles percebem o motivo de estarem a fazer escalas?**

Quando eu lhes mostro, por  $a + b$ , que a escala vai aparecer ali, acredito que sim.

– E quando está fora do contexto, quando é só uma escala por si só?

Quando está fora do contexto, se calhar, a primeira vez que um professor diz a um aluno “vamos fazer uma escala” e não lhes explica que uma escala, se calhar, é uma escada em que todas as notas têm de ser iguais, porque é democrático, essas coisas todas, se calhar eles ao início não entendem. Mas aí, se calhar, é importante, mal uma pessoa lhe diz para fazer aquilo, fazer logo uma ligação com alguma coisa. Seja com um estudo, seja com uma peça, seja com algo que eles consigam entender. Se forem muito pequeninos, não costumo ser muito chato com as escalas, tentar-lhes mostrar que aquilo aparece numa música qualquer que eles já estavam a tocar; algo do género. Ainda esta semana, por exemplo, fiz isso. Por exemplo, em determinada peça, fazer a escala de lá maior porque tem três sustenidos. A aluna estava sempre a falhar, o que é normal. Tentar-lhe mostrar “vamos fazer daqui até aqui, do lá até o lá, com três sustenidos”. É um processo de aprendizagem, eu acho, mas acredito que cada aluno é um aluno. Se tentarmos mostrar a ligação — o que às vezes não é fácil — é sempre benéfico.

– Considera que aquilo que é dado na aula tem uma ligação com aquilo que é solicitado dos alunos noutros contextos, por exemplo, eles têm *big band* e, muitos deles, tocam noutros contextos. Há uma articulação entre aquilo que a aula de saxofone lhes dá e aquilo que lhes é pedido?

Utilizaste o exemplo da *big band*. Isso vai-nos levar para outra coisa: a questão de se temos ou não competência para abordar na aula aquilo que eles precisam. Eu acho que, no caso de Espinho, o que eu sinto é que a *big band* é um excelente complemento àquilo que nós fazemos em aula. Obviamente, que se um aluno faz uma escala numa aula, vai tornar-se melhor no seu instrumento, vai-se tornar melhor na *big band*, portanto essa ligação há sempre. Mas acredito mais ao contrário: que a *big band* é um grande catalisador de motivação e de melhoramento para a aula de instrumento. Se calhar nós na aula de instrumento não trabalhamos em prol da *big band*; mas eu acho que é mais ao contrário. A *big band* é que acaba por trazer coisas boas à aula de instrumento porque eles ficam motivados.

**– Então na *big band* há professores que acabam por ter a competência para ensinar outra linguagem?**

Eu acredito que sim. Se me perguntas se eu trabalho alguma coisa em aula com foco de que o meu aluno seja melhor na *big band* não. Não faço essa abordagem. Se calhar é uma coisa que me falaste e que vou pensar nisso. Não tinha pensado.

**– Quais são os principais fatores que apontaria como motivos para não existir essa abordagem?**

Porque não é solicitado. Porque não há espaço, exatamente. Porque às vezes até parece que temos pouco tempo já para fazer as coisas que nós queremos e, mesmo quando nós terminamos de fazer as coisas que tínhamos planeadas, já temos outras coisas planeadas dentro daquele âmbito. Ou seja, não temos às vezes espaço para pensar muito nisso. Mas lógico que, se eu sentir que o aluno está a precisar, seja por solicitação do próprio aluno, seja do professor, óbvio que vou tentar ajudar e paro o que estou a fazer. Isso aí — o aluno, se quer ir a um concurso, se quer fazer uma prova, arranjamos sempre espaço para isso, que é mesmo uma questão de oportunidade.

**– Alguma vez lhe aconteceu um aluno pedir ajuda para a *big band*?**

Sim, já aconteceu. Ajudei o melhor que sabia.

**– Face à sua experiência que aspetos considera especialmente relevantes destacar em relação ao currículo e em relação às estratégias de ensino?**

[...] Do que já temos, eu acho que o mais fixe é realmente que, se nós conseguirmos fazer tudo, o aluno, realmente, dentro do que são as competências que um aluno de saxofone precisa de ter, ele acaba por desenvolvê-las todas. Esse acho que é o aspeto principal do que já temos. Ao mesmo tempo, hoje em dia precisamos de mais coisas, porque estão a surgir mais coisas. Portanto, aquilo que o que já existe nos traz de bom é também aquilo que traz de mal, porque precisamos de mais, também.

Ou seja, o que existe dá-nos as competências que a gente considera bem — já está ok. Mas o que é que são as competências que já estão ok, hoje em dia? Com novos estilos de música, precisamos de procurar outras saídas. Portanto, o currículo tem de bom — que saímos a dominar o instrumento, somos bons técnicos do instrumento, sabemos que é uma frase musical, *etc.* Mas o que eu acho é que o currículo tem de ser uma coisa sempre atualizada. É um bocadinho como nós: tem de procurar estar sempre a saber mais. E o que eu acho é que, neste momento, precisamos de mais, no geral. Precisamos de mais abertura, precisamos de aprender coisas novas. Mas o que eu acho que tem realmente de positivo é isto: possibilita que a média dos alunos que termina saibam aquilo que estão a fazer, sejam competentes a tocar o seu instrumento, dentro daquele nível, obviamente.

Hoje em dia eu penso, por exemplo: quando falamos de novas músicas, novo repertório (por exemplo, [...] sobretudo do Reino Unido há muitas coisas novas, muita malta a escrever mesmo para miúdos com abordagens mais jazzísticas), no currículo em nenhum momento fala — fala que o professor tem de abrir à linguagem e não sei quê — mas, lá está: se calhar não somos preparados para isso. E aí temos de ser mais abrangentes, temos de conseguir ser abrangentes.

#### **— Temos de ir à procura disso?**

Temos de ir à procura disso, claro. E se calhar até dar mais formação aos professores, aos alunos, possibilitar mais coisas diferentes. [...] Cada escola é uma escola e, ao mesmo tempo, todas as escolas são um todo. Acho que temos todos de aprender uns com os outros. Sobretudo, o que eu acho que deve sair daqui é: não é estático. Pode haver muita coisa que está bem, mas há sempre espaço para abrir.

#### **10.4. Estudante $\alpha$ 1**

**– Consegues descrever uma aula de saxofone?**

Estudante  $\alpha$ 1: Então, uma aula de saxofone é dinâmica, com diferentes exercícios, diferentes partes. Começamos com uns aquecimentos, uns trabalhos — dependendo do dia — , pode ser de sopro, de embocadura, ou de flexibilidade e depois passamos para a parte de trabalhar as peças ou os estudos.

**– E qual é que achas que é o objetivo das escalas, por exemplo?**

Acho que é ajudar a conhecermo-nos a nós próprios, a nossa flexibilidade, o que que podemos fazer com o nosso corpo ou com o nosso instrumento.

**– Antes de teres tido as primeiras aulas de saxofone, como imaginavas que ia ser esta experiência?**

Eu sempre imaginei que ia gostar, que ia ser desafiante, e é isso que eu sinto.

**– E fazias algum tipo de ideia do estilo de música que ias tocar?**

Por acaso não, não estava à espera.

**– O que é que te surpreendeu?**

Surpreendeu a dinâmica das aulas, a forma como se trabalha.

**– Alguma vez propuseste ao professor abordar em aula coisas diferentes daquelas que são tipicamente parte da aula de saxofone?**

Não.

**– Porque não?**

Porque fazemos tantas coisas diferentes, que me estão a ajudar muito, e acho que está a ser tão dinâmico que acabo por fazer de tudo um pouco, e que me ajuda em tudo.

**– Não sentes necessidade, então?**

Sim.

**– Estudaste em mais do que uma escola?**

Sim

**– Então tiveste mais do que um professor?**

Certo.

**– Sentiste algum tipo de diferença significativa entre essas experiências passadas e a experiência atual?**

Sim, achei tudo diferente. Tinha umas aulas mais pequenas na outra escola. Tinha uma hora e meia de aula individual, mas depois só tinha pouco tempo de piano (aqui também temos aulas próprias para piano) e acho que isso tudo também ajuda e são diferentes dinâmicas – que eu também gosto.

**– Então, o que destacarias de específico desta escola?**

A forma organizada de trabalhar.

**– Podes desenvolver um bocadinho?**

Sim, diferentes vertentes de olhar para a música na forma de ser, de lidar com as situações, de nos ajudar.

**– Que tipo de música é que gostas de ouvir?**

Eu ouço de tudo um pouco. Às vezes vou a concertos da casa da música, da orquestra barroca, da orquestra sinfónica, de *ensembles*, mas em casa ouço de tudo um pouco, de *jazz* a *blues* a fado; de tudo um pouco.

**– De que forma os teus gostos musicais se relacionam com o que fazes na escola?**

Boa pergunta. Relacionam, por exemplo: como gosto de *jazz*, estou no seminário de *jazz*—tenho curiosidade em *jazz* e estou a querer aprender um bocado mais. Por exemplo, o fado tem a ver que eu também toco outro instrumento, toco guitarra portuguesa, então está tudo relacionado. Acho que a minha forma de ser e de tocar também tem um bocado a ver com o tipo de música que ouço.

**– Então deixa-me refazer a pergunta: como é que os teus gostos musicais se relacionam com a aula de saxofone?**

O professor dá-nos a conhecer muitos nomes para nós ouvirmos diferentes tipos de música: música contemporânea, música que estamos a tocar, várias versões e peças, e a curiosidade leva-nos a diferentes nomes, diferentes estilos de música.

**– Então o professor vai fomentando o gosto que já tens, mas tocas o que gostas?**

Sim, tudo o que toco eu gosto.

**– Mas não tocas tudo o que gostas?**

Toco, sim, acho que sim.

**– Consideras que as diferentes disciplinas da componente artística se complementam?**

Sim, por exemplo: TAM, a disciplina de Teoria e Análise Musical, acho que nos ajuda a olhar para as peças que tocamos de uma diferente maneira e, por exemplo, física do som ajuda-nos a desenvolvermo-nos mais como músicos, e como pessoas.

– Ainda não tiveste *big band* nem nada de *ensemble*?

Não, ainda não tive. Tive um projeto de teatro musical que estava a ser interessante, mas ficou pelo caminho. Mas esperemos que para o ano.

– Acho que já me respondeste que gostas das peças que tens de estudar.

Sim

– Costumas ter possibilidade de participar na escolha das peças a estudar?

Sim, sempre. O professor pergunta-nos se gostamos, se temos alguma ideia, se nos sentimos confortáveis para conseguirmos tocar.

– Gostas de estudar escalas?

Gosto, agora sim. Confesso que antes não gostava porque não sabia muito bem a utilidade e sempre toquei escalas e agora aprendi a tocar de diferentes formas, com diferentes utilidades e diferentes exercícios.

– Se pudesses dar um conselho a um professor sobre como dar escalas – visto que antes não gostavas e agora gostas –, o que salientavas como um aspeto que te fez mudar de ideias?

O que me fez mudar de ideias foi olhar para as escalas de uma forma diferente, porque antes era só notas e articulações – mas, para quê? E, agora, percebo que já me ajuda na vocalização, no *staccato*, nessas coisas todas.

**– Ganhou um propósito, então?**

Sim.

**– Colaboras como saxofonista em agrupamentos musicais de qualquer tipo dentro ou fora da escola?**

Sim, numa banda. Comecei todo o meu processo numa banda de música, onde hoje em dia ainda toco.

**– Qual o impacto e a relação dessa experiência com a tua aprendizagem aqui?**

É um impacto muito forte, porque foi na banda que eu comecei toda a música e onde eu comecei a aprender o saxofone e a formação musical e, hoje em dia, ainda apareço lá, e tenho aulas e ajudo na banda, também.

**– Sentes que aquilo que é trabalhado nas aulas de saxofone vai ao encontro do que consideras ser necessário noutros contextos musicais? Porquê?**

Eu acho que sim, porque para além de vermos as vertentes da *performance* do saxofone também vemos diferentes partes da teoria, da escrita, do compositor.

**– Dada a tua experiência, de que forma a tua formação, aqui, converge com as necessidades formativas de um músico?**

Uma pergunta difícil. Acho que todas as disciplinas — também as de música e as socioculturais — nos ajudam em todos os aspetos, e tanto na *performance* como enquanto pessoa, e na forma de ver a sociedade, e a sociedade musical — acho que tudo nos ajuda.

**– Alguma coisa que melhorarias? Alguma coisa que está a faltar?**

Sinceramente, não.

**– Há pouco falaste de que estavas a pensar em começar a estudar *jazz*. Sentes que há resposta para essa necessidade aqui?**

Sim, há resposta. Temos seminários, temos ajuda de todos os professores, eles já nos falaram que podíamos mudar para a vertente se gostássemos, que podemos ter seminário só por curiosidade; acho que nos conseguem dar todas as hipóteses e ferramentas para evoluirmos.

**– Face à tua experiência, que aspetos consideras especialmente relevantes destacar em relação ao que aprendes e à forma como aprendes, aqui na escola? Porquê?**

Só no saxofone ou em todas as vertentes?

**– No saxofone.**

No saxofone eu acho que a forma de ensinar já nos capta toda a atenção e toda a curiosidade de que precisamos para termos essa vontade de estudar e acho que isso nos ajuda a motivarmo-nos e a querer estudar mais, e a querer saber mais.

### **10.5. Estudante $\alpha 2$**

**– Consegues descrever uma aula de saxofone?**

Estudante  $\alpha 2$ : Uma aula de saxofone, como a maior parte dos instrumentos, acaba por ser mais um pedaço da rotina daquilo que é aprender um instrumento e daquilo que é aprender música no geral porque nós não temos aulas como *aulas*. A nossa relação com os professores é como uma mentoria, os professores durante um espaço de tempo estão-nos a ensinar e a guiar pela parte artística e a aula acaba por ser mais uma parte onde eles acabam por ter contacto connosco. Mas em nenhum momento durante a semana nós perdemos contacto com o professor.

**– Antes de teres tido as primeiras aulas de saxofone, como imaginavas que ia ser esta experiência?**

Antes, como era mais novo, achava que ia ser mais leve, ia ser um *hobbie*, mas depois também tem a ver com a escolha de fazer isto a sério ou não fazer.

**– Fazias alguma ideia do tipo de música que ias tocar?**

Não. Eu já tinha ouvido algum repertório, mas não fazia a mínima ideia de 1% do repertório de saxofone.

**– O que é que já tinhas ouvido?**

Peças muito tocadas, tipo *Pequenã Czarda*, *Scaramouche*. Gostava de ouvir pessoas a tocar nas salas, e coisas assim.

**– Então o que é que te motivou a ir para saxofone?**

Quando fui experimentar o instrumento, achei fixe.

**– Alguma vez propuseste ao professor abordar em aula coisas diferentes daquelas que são tipicamente parte da aula de saxofone?**

Sim. Especialmente agora, no décimo segundo ano, começámos a abordar mais a parte social do negócio do que será ir para a universidade porque será completamente diferente, vamos começar a trabalhar, a ter de criar projetos, por isso acaba por não ser só saxofone.

**– Que impacto isso teve na tua aprendizagem nesta fase?**

Muito, porque eu acho que, como eu disse na primeira pergunta, como é uma relação a longo prazo, eles acabam por nos guiar num espaço de tempo e, pronto, influenciam a essa visão das coisas e as escolhas, também.

**– Estudaste em mais do que uma escola?**

Não.

**– O que destacas de específico desta escola? Porquê?**

Esta escola parece que tem muito cuidado individual com o aluno, porque se o rendimento baixa vêm falar connosco pessoalmente enquanto que creio que nas outras escolas – também porque imagino que as outras escolas tenham mais alunos – mas aqui o cuidado individual com o aluno em específico – querer ajudá-lo a evoluir, é interessante.

**– Fora da escola, que tipo de música gostas de ouvir? Que tipo de concertos mais gostas de frequentar?**

Habitualmente os concertos que eu gosto de frequentar acaba por ser também de música relacionada ao que eu toco, que é sempre o clássico, o jazz e pouco mais.

– E tocas jazz na escola?

Sim, na orquestra. Porque agora também temos seminário de jazz, e por isso a nossa componente estendeu um bocado. Agora, como também temos direito ao seminário, temos direito a *combo*, temos umas duas atividades por semana, portanto estamos em contacto com a outra variante.

– Toda a gente tem esse contacto?

Nem toda a gente, é opcional. Mas, por exemplo, para frequentar a orquestra [*big band*] temos de frequentar também o seminário.

– Que tipo de trabalho é desenvolvido nesse seminário?

Será uma abordagem mais académica porque, como é normal, estamos numa escola focada no repertório clássico, e ninguém tem o contacto tão direto como jazz. Por isso, pronto, começamos por dar as bases, depois vamos tocando um bocado, e conhecer o repertório e ouvir música.

– Consideras que as diferentes disciplinas de componente artística se complementam?

Bastante até. Porque, por um lado, aqui não temos formação musical, mas temos física do som e TAM [Teoria e Análise Musical]. Que são duas disciplinas diferentes que se complementam no sentido em que uma é mais a perceção do som, auditivas, outra é puramente teórica e de análise.

– Gostas das peças que tens de estudar?

Sim.

– Costumas ter possibilidade de participar na escolha das peças a estudar?

Parcialmente, claro. O professor sugere sempre uma peça que ache que está adequada ao meu nível e que seja importante eu tocar e, a partir daí, eu também tenho a minha palavra e digo se acho interessante ou não. Caso não ache interessante, o professor pode sugerir outra.

**– Gostas de estudar escalas?**

Mais ou menos. Porque acho satisfatório quando chegamos ao ponto em que conseguimos dominar uma escala completamente, mas, no início, quando vamos pegar numa escala que não estudamos há algum tempo, é frustrante.

**– Tens alguma proposta para melhorar a experiência de treinar escalas?**

Acho que não é muito correto, a meu ver, o uso dos livros de escalas. Porque aí perdemos um pouco da nossa percepção teórica da altura das notas e vamos ler só pelo papel. Fazer as escalas de cor.

**– Tu usas o livro em aula ou é só de cor?**

Escalas é só de cor. Usar o livro é para exercícios que sejam variações da escala, por exemplo.

**– E o tipo de exercícios da escala que fazes dá-te jeito no seminário de jazz?**

Com certeza. Porque se eu não souber tocar fá maior, eu não souber tocar ré dórico, é isso: é necessário saber as escalas também a nível do conhecimento e interiormente.

**– Colaboras como saxofonista em agrupamentos musicais de qualquer tipo dentro ou fora da escola?**

Na escola toco na orquestra de jazz e fora da escola já toquei numa banda filarmónica, mas agora não toco em banda [filarmónica].

**– Qual o impacto e a relação dessa experiência com a tua aprendizagem aqui?**

Acho que é importantíssimo que, mesmo que sejamos apenas alunos, tenhamos também componente prática, e algo de facto prático de ir para o palco, num concerto com público, porque é aí de facto que vemos se estamos a evoluir como *performers* ou não.

**– Sentes que aquilo que é trabalhado nas aulas de saxofone vai ao encontro do que consideras ser necessário noutros contextos musicais? Porquê?**

Completamente, sim. Porque o que aprendes na aula de saxofone não é só saxofone, nem repertório de saxofone. É tudo que seja parte da interpretação musical, aprender feito do saxofone, principalmente interpretação e conhecer o estilo absorver um estilo específico e depois, caso adequado, utilizá-lo na prática.

**– Dada a tua experiência, de que forma a tua formação, aqui, converge com as necessidades formativas de um músico? O que melhorarias? Porquê?**

Talvez seja um pouco suspeito porque eu estou a passar por isso agora, mas acho que temos muito trabalho nas outras disciplinas que poderia ser focado na PAP e no recital final que será, de facto, o grande momento do curso.

**– Face à tua experiência, que aspetos consideras especialmente relevantes destacar em relação ao que aprendes e à forma como aprendes, aqui na escola?**

Acho relevante praticamente tudo o que se aprende aqui na escola. Acho que tudo é importante, todas as disciplinas têm a sua parte, até, por exemplo, História das Artes: vamos falar de arquitetura e de artes plásticas, mas está tudo ligado à arte e aos movimentos artísticos da História da Arte.

## **10.6. Estudante $\beta 1$**

**– Consegues descrever uma aula de saxofone?**

Estudante  $\beta 1$ : Normalmente chego, cumprimento o professor, essas coisas todas. Depois, normalmente, começamos pelas escalas ou pelos estudos e, por fim, normalmente, é as peças e, por exemplo, agora o professor está-me a dar umas pequenas aulas de *jazz*.

**– Antes de teres tido as primeiras aulas de saxofone, como imaginavas que ia ser esta experiência?**

Eu acho que ia ser uma experiência nova, ia ser diferente, até mesmo a escola em si é um bocado diferente das outras. E acho que é isso.

**– Fazias alguma ideia do tipo de música que ias tocar?**

Eu, no início, associava muito o saxofone ao *jazz*. Mas, depois, percebi que não era só o *jazz*, mas também as outras músicas clássicas.

**– Alguma vez propuseste ao professor abordar em aula coisas diferentes daquelas que são tipicamente parte da aula de saxofone?**

Sim.

**– Como é que essa proposta foi recebida? Que impacto teve na tua aprendizagem?**

Bem.

**– Estudaste em mais do que uma escola?**

Música, só nesta.

– O que destacas de específico desta escola? Porquê?

Por exemplo, nas outras academias que eu já entrei, o ambiente... eu sinto que aqui as energias são muito melhores, é um ambiente muito mais feliz e acolhedor do que nos outros sítios.

– Que tipo de música gostas de ouvir / que tipo de concertos mais gostas de frequentar?

Maioritariamente é *pop*. Mas, em casa, também gosto de ouvir músicas clássicas, orquestras, *jazz*...

– De que forma esse gosto se relaciona com o que aprendes aqui?

Não sei, eu acho que, se calhar, não se relaciona muito, porque eu ouço maioritariamente *pop*. Dá, mas não é tanto a área do saxofone.

– O que é que tu achas que é a “área do saxofone”?

É o jazz e o clássico.

– Consideras que as diferentes disciplinas de componente artística se complementam? Que exemplos consegues dar?

Sim. Os conhecimentos que nós aprendemos em formação musical são a base para depois tocarmos os nossos instrumentos.

– Gostas das peças que tens de estudar?

Gosto.

– Costumas ter possibilidade de participar na escolha das peças a estudar?

Sim.

– **Para que achas que serve o estudo das escalas?**

Para aquecer.

– **Gostas de estudar escalas?**

Não é bem gostar, é o que eu uso para aquecer.

– **Tens alguma proposta para melhorar a experiência de treinar escalas?**

Não, acho que não.

– **Colaboras como saxofonista em agrupamentos musicais de qualquer tipo dentro ou fora da escola?**

Não, eu basicamente só toco mesmo na academia.

– **Sentes que aquilo que é trabalhado nas aulas de saxofone vai ao encontro do que consideras ser necessário noutros contextos musicais?**

Acho que sim.

– **Face à tua experiência, que aspetos consideras especialmente relevantes destacar em relação ao que aprendes e à forma como aprendes, aqui na escola? Porquê?**

A escola também é muito exigente, eu acho que isso ajuda a que os alunos sejam melhores. E o facto de eles puxarem pelos alunos para eles fazerem aquilo que lhes é pedido.

### ***10.7. Estudante $\beta$ 2***

**– Consegues descrever uma aula de saxofone?**

Estudante  $\beta$ 2: Chego à aula, o professor pede para tocar o que eu levei para casa para estudar, e eu toco.

**– Antes de teres tido as primeiras aulas de saxofone, como imaginavas que ia ser esta experiência?**

Não sei, eu nunca tive a ideia de vir para a música.

**– Então como é que aconteceu?**

Surgiu a oportunidade, também tinha alguns colegas que vieram e acabei por vir.

**– Fazias alguma ideia do tipo de música que ias tocar?**

Não.

**– Alguma vez propuseste ao professor abordar em aula coisas diferentes daquelas que são tipicamente parte da aula de saxofone?**

Não.

**– Porquê?**

Eu estou aqui na academia e eu tenho de tocar basicamente o plano das músicas da academia.

**– Então, há um plano de músicas que tens de tocar?**

Acho que sim. Mas eu também ando na banda [filarmónica], e lá eu já toco umas coisas assim mais...

– Nesse caso, trabalhas com mais do que um professor?

Sim.

– Sentiste algum tipo de diferença significativa entre essa experiência e a experiência aqui na escola?

Não, eu lá na banda costumo estudar os trabalhos que o professor me dá aqui e, quando tenho tempo, estudo outro tipo de músicas.

– Que tipo de músicas é que estudas quando tens tempo?

Assim mais *rock* e esse tipo de coisa. Músicas mais antigas.

– Na banda?

Sim.

– Essas músicas *rock* estão fora do “plano das músicas da academia” de que falavas?

Acho que sim.

– O que destacas de específico desta escola?

Não sei, acho que tem bons professores.

– Que tipo de música gostas de ouvir / que tipo de concertos mais gostas de frequentar?

Quais, do saxofone ou do resto?

– Imagina: estás em casa. Queres ouvir música. O que é que ouves?

Assim músicas mais antigas, e *rap*, às vezes. Gosto de *rock*, também.

– De que forma esse gosto se relaciona com o que aprendes aqui?

Acho que não se interliga muito. Eu aqui toco um tipo de músicas e ouço outro tipo de músicas.

– Gostas das peças que tens de estudar?

Gosto. Claro que preferia tocar as outras. Mas também gosto destas.

– Já sugeriste tocar outras?

Não.

– Costumas ter possibilidade de participar na escolha das peças a estudar?

Às vezes ele [o professor] mostra-me algumas e eu posso dizer quais é que quero, ou então dá-me, ele.

– Para que achas que serve o estudo das escalas?

Para quando for tocar uma música saber em que escala é que estou e conseguir tocar melhor a música.

– Gostas de estudar escalas?

As escalas não gosto muito.

– Tens alguma proposta para melhorar a experiência de treinar escalas?

Não sei, acho que não.

– Já me tinhas dito que tocas saxofone em agrupamentos, como a banda.

Sim.

– E achas que há uma relação entre aquilo que fazes aqui na academia e o que fazes na banda?

Acho que sim, lá também há o tipo de músicas que tocamos aqui, só que, como eu não ando só lá, toco assim músicas diferenciadas.

– Então o trabalho que fazes aqui (academia) acaba por te ajudar lá?

Sim. E lá também me ajuda aqui.

– Face à tua experiência, que aspetos consideras especialmente relevantes destacar em relação ao que aprendes e à forma como aprendes, aqui na escola? Porquê?

Tem um bom estabelecimento.

– Há algum comentário final que gostarias de partilhar ou algum aspeto que consideras importante discutir?

A questão das músicas, se calhar.

– Gostavas de tocar outro tipo de músicas?

Exato.

### **10.8. Estudante γ1**

#### **– Consegues descrever uma aula de saxofone?**

Estudante γ1: Uma aula de saxofone é um período de tempo em que nós aprendemos bastante e que é muito importante para nosso desenvolvimento porque contactamos muitas vezes não só com uma pessoa que está formada ou licenciada na área, mas também com outros alunos que fora da escola podemos não contactar. Mesmo, por exemplo, tu agora estás em estágio, ou estiveste e eu não te conhecia e tu própria me deste algumas indicações do que fazer com algumas das peças. Portanto, acho que é bastante importante as aulas não só por causa da questão da avaliação, que é algo que também nos obriga depois a estar constantemente em cima do assunto, mas que nos ajuda também a desenvolver a nossa parte musical como a nível de instrumentista e mesmo a nível técnico.

#### **– Imagina que tens de descrever uma aula de saxofone a alguém que não faz ideia do que é: o que fazem? Conversam, tocam?**

Então, as minhas pelo menos passam por períodos práticos e teóricos. Quando se entra na sala, por norma, tem-se uma pequena conversa do que se vai fazer, contextualiza-se o que se fez durante a semana, recapitula-se o que se fez na semana passada e, depois, passamos para a parte prática, em que vamos tocar o que fizemos durante a semana. E o professor, ou quem lá estiver, vai estar a dar-nos algumas indicações de como melhorar e de como desenvolver melhor aquela parte, como estudar isto, ou mesmo como estudar no geral, qualquer coisa, seja uma escala, seja uma parte difícil de uma peça, seja um estudo, qualquer coisa.

#### **– Antes de teres tido as primeiras aulas de saxofone, como imaginavas que ia ser esta experiência?**

Eu comecei numa banda, é difícil responder a isso. [...] Lá as coisas eram diferentes, porque nós tínhamos muito tempo de solfejo e quando eu comecei a ter aulas de saxofone

não eram individuais como são agora. Por norma era uma aula — que era o maestro que dava — aos sopros, às madeiras, no caso, e que acabava por juntar por naipes. Eu tinha aulas muitas das vezes com os mais velhos e, agora, quando lá vou também tento ajudar a dar algumas bases aos pequenos. Eu pensava que este meio era completamente diferente daquilo que é na realidade. É um meio muito exigente, mas não me arrependo nada de estar onde estou. A primeira aula de saxofone, a pessoa entra, não sabe bem que vai fazer, pode levar ou não o instrumento na mão, não sabe como tocar, não sabe nada. Aliás, eu, na minha primeira aula, fui, para veres como eu conhecia o instrumento, fui com a palheta virada para cima. Portanto a primeira aula é uma sensação muito estranha porque nós vamos, ficamos muito entusiasmados com o instrumento e estamos sempre a querer aprender mais, mais e mais e na aula a primeira coisa que nos ensinam a fazer é soprar — só.

**— Foi uma iniciativa tua ou é porque é algo que se pratica na tua família?**

Eu comecei por tocar acordeão por iniciativa do meu avô. Comecei autodidata, comecei a aprender algumas coisinhas e depois o meu pai meteu-me em aulas privadas e depois decidiu meter-me na banda porque eu mostrava interesse e como aquilo tinha um projeto interessante realmente inscreveu-me lá. Eu queria ir para bateria, não queria ir para saxofone, como 95% dos miúdos. No entanto a minha mãe tinha-me dito “esquece” e ela gosta bastante do som do saxofone “ah eu gostava” e foi um bocado por aí. Depois, uns anos mais tarde, acabei por largar o acordeão e foquei-me no saxofone, só.

**— Então tinhas alguma expectativa sobre o tipo de música que ias fazer?**

Não [não tinha expectativa]. Fui para saxofone porque aconteceu.

**— Alguma vez propuseste ao professor abordar em aula coisas diferentes daquelas que são tipicamente parte da aula de saxofone?**

Vou-te ser sincero, que me lembre, não. Não aqui, neste caso. Lembro-me de há uns anos atrás, lá em baixo, na minha antiga escola, nós andávamos a fazer muito repertório a nível de estudos e de peças e quando eu comecei com o tenor, o meu professor tinha alguma

experiência — não era professor de *jazz* mas tinha alguma experiência em tocar em *big band* e coisas do género — e eu, como estava interessado, perguntei: “professor, e tocamos alguma coisa mais jazzística, uns duos”, — porque lá não temos música de câmara; temos as orquestras de saxofones, de sopro, as orquestras de cordas mas não há tradição de fazer grupos. Então eu perguntei: “professor porque não fazemos um duo de dois tenores” e ele disse: “porque não?” E foi algo que eu propus e que achei bastante interessante. [...]

**— Se tivesses pedido para fazer *jazz*, iria acontecer a mesma coisa?**

Poderia acontecer. Porque ele era o professor de clássico, mas ele também tem uma vertente mais jazzística, um bocadinho mais... não é aquele clássico.

**— Entre as tuas experiências do passado e agora, quais são as diferenças mais significativas?**

Exigência, acima de tudo. Estudo — eu não estudava quase nada, não precisava mesmo, o nível de exigência era muito menor. Eu vim para aqui e quando o meu professor me disse que gostava que eu estudasse duas horas diárias eu fiquei “ah?”. Eu tenho um colega que foi para outra escola que disse o mesmo, quando lá chegou “vocês estudam para instrumento, ou estudam mais do que uma hora por semana de instrumento?”. Porque era bizarro, em como eu tirava sempre nota máxima nas provas e mesmo nos finais de período. Eu não fazia estudo nenhum durante a semana; era muito pouco. Eu ganhei dois concursos internos a estudar umas cascas de alho.

**— Para além da exigência, destacarias mais algum aspeto específico desta escola?**

Tudo, no sentido do funcionamento, a exigência dos professores, a qualidade da educação que é completamente diferente. Eu andava numa escola pública — é completamente diferente a proximidade, mesmo dos alunos e do professor: o professor aqui, eu costumo dizer isto: o professor aqui conhece-te não só pelo nome, conhece a tua pessoa. E se te vir na rua sabe o que tu fazes e tem, digamos, todo um *background* da pessoa que tu

és. Então acho que é fantástico porque no público as pessoas conhecem-te pelo nome, então acho que é fantástico o ambiente desta escola por ser criado nesse sentido.

**– Que tipo de música gostas de ouvir?**

Então, eu estou num curso de clássico, mas eu de comboio, quando venho, ponho-me a ouvir jazz algumas vezes, não que não ouça clássico também, mas ouço jazz com alguma frequência. Fascina-me. [...] Mas eu não tenho capacidade para estar no jazz, já tentei, estou na orquestra de jazz neste momento, mas não tenho capacidade técnica para evoluir nesse sentido.

**– Queres desenvolver um bocadinho? Porque é que achas que não tens capacidade?**

Eu não tenho assim grande velocidade de raciocínio, ou seja: eu estou a tocar, eu estou focado no que está escrito, estou focado no ambiente em que está. Eu, se me puser a tocar *jazz* por alguma razão, por exemplo a improvisar, dois segundos depois de a harmonia mudar estou a pensar em que harmonia estou. Então é muito complicado para mim adaptar-me ao *jazz*. É mais pela questão do raciocínio da improvisação e na questão do raciocínio das escalas com os modos, é mais a questão desse raciocínio do que propriamente outra coisa.

**– Então de que forma é que aquilo que tu gostas de ouvir se relaciona com aquilo que tu fazes nas aulas de saxofone?**

Posso dizer que o meu som é um som de clássico, mas, no entanto, eu tento, muitas vezes, tirar certas questões de som e sonoridades do *jazz*. E, às vezes são bem-sucedidas, outras vezes, pronto, acabam por ser uma falha. No entanto, mesmo a nível rítmico e de métrica, o *jazz* tem uma coisa que o clássico não tem: muitas das obras do clássico são muito baseadas no quatro por quatro – digamos, o *clássico* não estou a falar de contemporâneo, aí já estamos noutro campo, mas o clássico mais antigo, mais francês que nós tocamos agora, nestes períodos – é tudo mais quadrado em relação, por exemplo ao jazz, com aqueles sete por oito, o *swing* em si mesmo é uma coisa que, para um estudante de clássico, é algo difícil

de conseguir fazer. [...] É importante nós termos – não ser profissional das duas áreas, mas ter um bocadinho de fundamento na outra área também.

**– Consideras que as diferentes disciplinas de componente artística se complementam?**

Sim, vou-te ser sincero, aqui na escola sim. Eu, por exemplo, nas aulas de saxofone desenvolvo parte da musicalidade e obviamente também um bocado de história – da música, neste caso, – e história do saxofone que depois posso utilizar. Por exemplo, nunca vou chegar a uma aula de TAM [Teoria e Análise Musical], o professor dizer “não sei quê, qualquer coisa barroca” e eu dizer “saxofone”. Não vou dizer isso, porque o saxofone não é um instrumento barroco, de todo. Então, o que há são transcrições, nunca são peças escritas para saxofone nesse período. E, pegando agora na disciplina de TAM, é onde aprendemos também o que é que uma partitura de piano, que tem a parte de saxofone escrita por cima e o acompanhamento por baixo, e uma pessoa vai vendo o que é que está a acontecer e consegue mais ou menos imaginar os pêndulos a nível melódico e harmónico da peça. A questão da disciplina de física do som, pronto, fazemos um trabalho mais rítmico – melódico, às vezes, mas fundamentamo-nos bastante no ritmo, e é algo que eu tinha muita falta até chegar aqui (e ainda tenho um bocado). Mas quando cheguei aqui dei um salto a nível de compreensão rítmica que foi fantástico mesmo.

**– Gostas das peças que tens de estudar?**

Neste momento gosto. Estudei, há uns anos atrás, umas peças que na altura gostava e que, agora, olhando para trás, “como é que fui capaz de estudar isto?”. São coisas que me cativaram na altura – talvez pela questão da dificuldade – mas que agora não me cativam grande coisa.

**– Costumas ter possibilidade de participar na escolha das peças a estudar?**

Sim. O meu professor sugere-me peças, por exemplo, ainda agora quando escolhi, quando estivemos a ver isto, o professor, na altura, perguntou-me que peças é que tinha em mente para tocar. Eu disse-lhe, “ó professor, algumas”. Disse-lhe duas, se não me engano, e

ele disse “ah, então vai ouvir esta e depois diz-me alguma coisa”. E agora estou a tocar a *Fantaisie [sur un Theme Original, 1860]* do [Jules] Demersseman [1833-1866], e foi uma sugestão do professor que eu gostei. Se eu não gostasse, o professor provavelmente iria sugerir outra. E mesmo eu agora estou a participar num concurso – estou com curiosidade em conseguir tocar as outras peças.

**– Para que achas que serve o estudo das escalas?**

Olha, vou-te ser sincero, desenvolve muito a nível técnico. E não fazia escalas, praticamente fazíamos uma escala por período, se fizéssemos, lá em baixo. Aqui comecei o ano a fazer uma por semana. Foi uma coisa bizarra, mesmo – para mim foi uma bizarrice, não estava habituado a fazer aquilo e era completamente estranho para mim estar todas as semanas numa escala diferente. Intervalos? Eu cheguei aqui, “intervalos? O que é isso sequer?”. E, agora, posso ver que eu desenvolvi bastante a fazer escalas, intervalos, arpejos, articulações, tudo. É muito importante, essa questão das escalas porque ajuda-nos a desenvolver muita coisa mesmo. Articulação, a maneira de articular, a questão do controlo das mãos... é fantástico.

**– Gostas de estudar escalas?**

Gostar não é a palavra certa. Mas é algo que, como tenho de estudar, para mim não faz grande diferença. Não é a questão de gostar, “vou fazer escalas agora”, não. Mas como sei que as tenho de fazer e como me ajudam a desenvolver, é algo que eu acabo por fazer com naturalidade, quase por impulso.

**– Tens alguma proposta para melhorar a experiência de treinar escalas?**

Não. É assim, eu também, pronto, estou no décimo primeiro ano, não tenho grande questão a nível das escalas. Não tenho assim nada para dizer, acho que não há assim muito mais que se possa fazer com as escalas do que já se faz agora. O livro das escalas tem lá tudo o que nós fazemos. Acho que não há mais nada a acrescentar àquilo.

**– Colaboras como saxofonista em agrupamentos musicais de qualquer tipo dentro ou fora da escola?**

Neste momento estamos parados, claro. Mas em anos normais sim. Algumas vezes: faço parte da banda sinfónica [...], faço parte da filarmónica [...]. Aqui em cima fiz parte dos quartetos e agora estou na orquestra de jazz, então sim, faço parte. E, quando precisam de mim, chamam-me para fazer o que precisarem, que eu vou lá.

**– Qual o impacto e a relação dessa experiência com a tua aprendizagem aqui?**

Então, para mim, [...] eu aprendi muito com a questão do ouvir o outro: às vezes eu acabo por não ouvir tanto: se estiver a ser acompanhado por piano acabo por não perceber tanto o que se está a passar, mas consigo perceber que está ali alguma pessoa, alguma coisa a fazer algo que vai completar o que eu estou a fazer — ou vice-versa. Então acho bastante importante e acho que há, infelizmente, muitas academias em que não têm essa questão das bandas e que não fazem os quartetos, especialmente, os quartetos e os grupos pequenos: acho que são bem mais importantes porque, como são menos pessoas, é mais fácil é mais importante interligarmo-nos uns com os outros porque se soa cada um para seu lado é impossível.

**– Sentes que aquilo que é trabalhado nas aulas de saxofone vai ao encontro do que consideras ser necessário noutros contextos musicais?**

Vai, claro.

**– Dada a tua experiência, de que forma a tua formação, aqui, converge com as necessidades formativas de um músico?**

Como é que eu posso responder a isso... A escola é algo de necessário, como é óbvio. E, aqui na escola, ajudam-nos a desenvolver e preparam-nos bastante para o que vem a seguir. Tenho colegas meus que saíram daqui e que chegaram à universidade — e que tiveram de trabalhar bastante para conseguir — mas com o nível que já levam daqui já é quase meio

caminho andado para conseguir entrar. Tenho colegas meus que vieram de outras escolas em, por exemplo, regime supletivo ou regime livre, que quiseram aprofundar, entrar na universidade em instrumento e que chegaram à universidade e que tiveram de trabalhar um bocadinho mais que os outros colegas que vinham assim de escolas especializadas já nestes assuntos.

**– O que melhorarias? Porquê?**

Neste momento estou bastante satisfeito. Os períodos de habituação à escola acho que são coerentes. Uma pessoa demora sempre um mês, dois – que é ali metade do primeiro período, à volta disso – a habituar-se a encaminhar-se na escola, a perceber mais ou menos como ela funciona e, a partir daí, acaba por ser mais a questão de que está numa escola focada naquilo para aprender, do que propriamente a questão da habituação e do “ai, ainda não percebo como é que isto funciona”.

**– Há algum comentário final que gostarias de partilhar ou algum aspeto que consideras importante discutir?**

Não.

### **10.9. Estudante $\gamma 2$**

**– Consegues descrever uma aula de saxofone?**

Estudante  $\gamma 2$ : O professor dá-nos orientação para tocarmos da melhor maneira, para aprendermos como tocar melhor, claro. E sim, basicamente é isso. Claro que depois varia de pessoa para pessoa para pessoa. E sim, é isso.

**– Então só conversam?**

Não. Claro, nós tocamos, também. Por isso, claro que também numa aula de saxofone é tudo muito — não é experimental, mas tem-se de mostrar. Ou seja, não pode ser só falar, por isso o professor diz-nos como melhorar e nós tentamos fazer, e, se não conseguirmos, lá está, o professor tenta arranjar uma outra maneira diferente de ultrapassamos esse problema.

**– Antes de teres tido as primeiras aulas de saxofone, como imaginavas que ia ser esta experiência?**

Eu não pensei que fosse muito diferente do que realmente é. Pensei que só chegasse à aula, começasse a tocar e depois aí o professor fizesse a sua apreciação sobre aquilo que eu toquei.

**– Fazias alguma ideia do tipo de música que ias tocar?**

Não.

**– O que é que te motivou, então, a ir para o saxofone?**

Sempre gostei muito do som que produz e também da forma como se toca. Acho que a capacidade que o saxofone tem de variar de timbre e de tipo de som, também, acho que é muito agradável, por isso é que escolhi.

**– Alguma vez propuseste ao professor abordar em aula coisas diferentes daquelas que são tipicamente parte da aula de saxofone?**

Sim. Já pedi ao professor, acho eu, para falarmos sobre uma peça diferente da que estávamos a tocar, mas, claro, sempre dentro do ramo do trabalho de saxofone.

**– “Ramo do trabalho do saxofone”? Consegues desenvolver um bocadinho o que isso é?**

Sim, todo o trabalho que estamos a desenvolver na matéria de saxofone, na disciplina.

**– Que impacto essa sugestão teve na tua aprendizagem?**

O professor respondeu sempre positivamente e isso também ajudou porque ao pedir uma peça diferente que seja do meu agrado, claro que isso também me motiva para tocar melhor.

**– Estudaste em mais do que uma escola?**

Sim.

**– Nesse caso, trabalhaste com mais do que um professor?**

Sim.

**– Sentiste algum tipo de diferença significativa entre essas experiências passadas e a experiência atual?**

Sim. Mas também — claro, porque também pela diferença de anos: num ano mais avançado é mais exigente.

**— O que destacas de específico desta escola? Porquê?**

Eu acho que a escola tem boas condições, tem professores muito bons e também é muito focada, claro, para música, porque é para isso que ela existe.

**— Que tipo de música gostas de ouvir?**

*Jazz* e também música pop-rock.

**— De que forma esse gosto se relaciona com o que aprendes aqui?**

Às vezes, quando descubro uma música, principalmente de *jazz*, de que gosto também tentamos — por exemplo, ouvimos primeiro uma música que eu possa vir a tocar de saxofone. E se eu me agrado — normalmente é de *jazz* — se me agradar poderemos vir a tocar essa música.

**— Então costumavas trabalhar também jazz?**

Uma peça que estou a tocar agora. Não é bem *jazz*, mas é quase *jazz*, sim.

**— Consideras que as diferentes disciplinas de componente artística se complementam? Que exemplos consegues dar?**

Sim. É tudo música, por isso, o que é formação musical também está dentro do saxofone, porque se não soubesse formação musical não sabia ler o que está na pauta.

**— Gostas das peças que tens de estudar?**

Sim.

**– Costumas ter possibilidade de participar na escolha das peças a estudar?**

Sim. O professor, normalmente, dá-me algumas opções e eu vejo.

**– Para que achas que serve o estudo das escalas?**

O estudo das escalas pode-se aplicar, acredito eu, pode ser focado em vários problemas diferentes. Ou seja, pode ser usado para trabalhar a técnica ou a articulação, mas acho que ajuda em tudo no saxofone. Depende para onde é direcionado o estudo.

**– Gostas de estudar escalas?**

Não é a parte que eu gosto mais, mas eu sei que é para me ajudar por isso também faço.

**– Tens alguma proposta para melhorar a experiência de treinar escalas?**

Se calhar, de cada vez que estamos a tocar uma escala, tentar fazer de uma forma diferente, nem que seja mudar os ritmos ou a articulação, fazer uma coisa diferente.

**– Pões isso em prática quando fazes escalas para a aula?**

Sim, muitas vezes sim.

**– Colaboras como saxofonista em agrupamentos musicais de qualquer tipo dentro ou fora da escola?**

Não. Pronto, eu toco na orquestra de sopros aqui da escola, apenas.

**– Sentes que aquilo que é trabalhado nas aulas de saxofone vai ao encontro do que é procurado na orquestra de sopros?**

Sim.

– Dada a tua experiência, de que forma a tua formação, aqui, converge com as necessidades formativas de um músico? O que melhorarias?

Sim, acho que é importante. Acho que [não melhoraria] nada.

– Face à sua experiência, que aspetos consideras especialmente relevantes destacar em relação ao que aprendes e à forma como aprendes, aqui na escola? Porquê?

Acho que está tudo dito.

– Há algum comentário final que gostarias de partilhar ou algum aspeto que consideras importante discutir?

Não.

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE MÚSICA  
E ARTES  
DO ESPETÁCULO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

**M**

MESTRADO  
ENSINO DE MÚSICA  
INSTRUMENTO – SAXOFONE

**Dinâmicas legitimantes e dinâmicas  
emancipatórias – uma proposta de mapeamento  
das práticas curriculares no ensino do saxofone  
através de um estudo de caso**

Sofia Teixeira

