

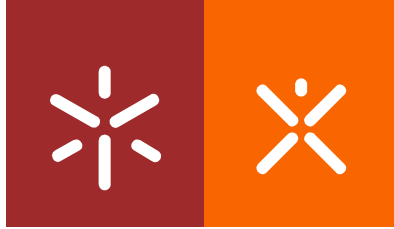


Universidade do Minho
Instituto de Educação

José Carlos Pinto Ribeiro

**A "audiação" no desenvolvimento da
criatividade na aprendizagem do saxofone**

julho de 2015



Universidade do Minho
Instituto de Educação

José Carlos Pinto Ribeiro

A "audiação" no desenvolvimento da criatividade na aprendizagem do saxofone

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho realizado sob a orientação do
Doutor Nuno Mendes Moreira Aroso

julho de 2015

Declaração

Nome: José Carlos Pinto Ribeiro

Endereço eletrónico: pintosaxo@hotmail.com

C.C: 10666683

Título: A “audiação” no desenvolvimento da criatividade na aprendizagem do saxofone.

Orientador: Doutor Nuno Mendes Moreira Aroso

Ano de conclusão: 2015

Mestrado em Ensino de Música

É autorizada a reprodução integral deste relatório apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho, de julho de 2015.

Assinatura: _____

Agradecimentos

Agradeço aos meus pais, à minha esposa e filhos, pelo apoio e incentivo que me concederam para mais uma especialização na área do ensino da música.

Agradeço o contributo direto ou indireto dos docentes da Universidade do Minho, salientando, com um reconhecimento especial pelo profissionalismo, sabedoria e amizade, que sempre me dedicaram de forma incansável, os professores Doutor Nuno Aroso, como supervisor, e o Mestre Luís Ribeiro, como orientador cooperante de estágio e docente de saxofone.

Agradeço também a maneira como a comunidade educativa da escola “Fundação Bonfim – Companhia da Música” me trataram bem como o interesse de incluírem esta investigação no seu projeto.

Para a Doutora Estela Lamas, professora do anterior mestrado, que sempre me apoiou e me impulsionou a progredir “*Muito ânimo para prosseguir com esse espírito!*”, expresso a minha amizade.

Aos meus amigos, que partilharam as suas experiências e ideais no âmbito desta investigação, aqui fica a minha gratidão.

Obrigado

“«Os maus músicos não podem ouvir o que tocam; Os medíocres poderiam ouvir, mas não escutam; Os músicos medianos ouvem o que tocaram; Apenas os bons músicos ouvem o que irão tocar.»”

Willems, 1970: 97

“Ensinar é um excelente modo de aprender”

J. Bruner, 1998: 92

Título: A “audiação” no desenvolvimento da criatividade na aprendizagem do saxofone.

Palavras-chave: “Audiação”, Criatividade (Improvisação), Tecnologias Musicais, Saxofone

Resumo

Este relatório descreve um projeto de intervenção e investigação, realizado no ano letivo 2014/2015 na Companhia da Música – Fundação Bomfim – Braga, enquadrado no Mestrado em Ensino de Música pela Universidade do Minho.

A investigação tem como objetivo demonstrar o papel determinante da “audiação” no desenvolvimento da criatividade durante o processo de aprendizagem do saxofone. Recorreu-se à utilização das Tecnologias Musicais (TM), *Band-in-a-box* e *Audacity*, como elemento facilitador e motivador das aprendizagens, proporcionando assim o desenvolvimento da acuidade auditiva, bem como a criatividade. Através destas ferramentas, realizou-se a construção dos arranjos instrumentais, culminando com as gravações, que proporcionaram a construção de aprendizagens num ambiente de grande receptibilidade, motivação e empenho no estudo pelo instrumento, por parte dos alunos alvo. Constatou-se que a exploração das metodologias convocadas permitiu responder às questões prévias à aplicação das metodologias e consolidar eficazmente a temática em estudo. Simultaneamente, verificámos o aparecimento de um ambiente de ensino do saxofone mais assertivo e aprazível, com uma consequente melhoria nas avaliações regulares dos alunos, no âmbito da disciplina de instrumento.

Title: The audiation the the desenvolvimento of creativity in teaching saxophone.

Keywords: Audiation, Creativity (Improvisation), Music Technology, Saxophone

Abstract

This internship abstract describes a project of intervention and research, developed at Companhia da Música – Fundação Bomfim – Braga, within the frame of the Master's degree on Music Teaching of Minho University in the school year of 2014/2015.

The aim to demonstrate the role of audiation as a creativity development strategy to the saxophone learning process. Musical Technologies (MT) like Band-in-a-Box and Audacity were used as a learning facilitator, involving and motivating our pupils, thus providing the development of auditory acuity and creativity. Simultaneously we created instrumental arrangements and then recordings, which provided a learning environment of great acceptance, motivation and commitment from the pupils engaged in their study. The applied methodologies made possible to answer the questions prior to the implementation of the research. Effectively they strengthened the thematic we studied. Simultaneously, was possible to observe the raising of a more assertive and pleasant saxophone learning with a notorious consequent improvement in the results achieved by the pupils.

Índice

Introdução.....	1
Parte I: Enquadramento normativo e teórico.....	5
1 A história do saxofone.....	7
1.1 Adolphe Sax.....	7
1.2 O saxofone.....	7
1.2.1 A família do saxofone.....	8
1.2.2 O saxofone no repertório clássico.....	10
1.2.3 O saxofone no Jazz.....	11
1.2.4 O saxofone na atualidade.....	13
2 Contributos para o desenvolvimento de metodologias criativas no âmbito musical.....	15
2.1 Edgar Willems.....	15
2.2 E.E. Gordon.....	20
2.3 Emile Jaques Dalcroze.....	26
2.4 Justine Bayard Ward.....	28
2.5 Raymond Murray Schafer.....	30
2.6 Keith Swanwick.....	31
3 A educação e arte em Portugal.....	33
3.1 O estado do ensino artístico da música.....	33
3.2 Orientações curriculares e sua organização do ensino artístico/música.....	36
3.3 O ensino do saxofone.....	36
3.4 As TIC e as TM como recursos motivacionais no ensino/artístico da música.....	39
4 Considerações reflexivas.....	43
Parte II: Componente descritiva/narrativa.....	47
1 Nota introdutória.....	49
2 Filosofia da docência.....	49
3 Avaliação diagnóstica da situação pedagógica.....	53
3.1 A Comunidade.....	53
3.2 Companhia da Música – Fundação Bomfim.....	54
3.3 O envolvimento da família.....	55
3.4 Caracterização da classe de saxofone.....	55
3.4.1 Caracterização dos alunos de saxofone.....	56
3.5 Caracterização dos alunos enquadrados no projeto de investigação.....	56
4 A investigação.....	57
4.1 Metodologia de investigação.....	57
4.2 Técnicas de recolha de dados.....	58
4.2.1 Inquéritos por questionário.....	58
4.2.2 Observação direta.....	58
4.2.3 Avaliação.....	58
5 Implementação do plano de ação.....	59
5.1 Análise/reflexão do questionário diagnóstico.....	59
5.2 Diagnóstico prático no saxofone.....	64
6 Planificações.....	67
6.1 As Aulas.....	67
6.2 Planos de aula/desenvolvimento das aulas.....	68
6.2.1 Aulas de saxofone - Aluno 1.....	68
6.2.2 Aulas de saxofone – Aluno 2.....	83
6.3 Análise dos dados recolhidos.....	97

6.3.1 Avaliação do projeto	97
6.3.2 Descrição e interpretação dos resultados obtidos no questionário final.....	99
7 Considerações finais.....	103
Conclusão	105
Bibliografia	107
Anexos.....	113

Tabelas

Tabela 1 - Saxofonistas impulsionadores do Jazz.....	11
Tabela 2 - Sequência comparativa do desenvolvimento da aprendizagem da linguagem e da música, segundo Willems.....	19
Tabela 3 - Universidades e institutos politécnicos e privados que lecionam o curso superior artístico de música – área instrumento.	35
Tabela 4 - Classe de saxofones.	55
Tabela 5 - Avaliação diagnóstica no saxofone.	65
Tabela 6 - Avaliações trimestrais de saxofone	98
Tabela 7 - Enquadramento dos alunos segundo a categorização de “audiação” de Edwing Gordon.	99

Figuras

Figura 1 - Extensão da família do saxofone.	9
Figura 2 - Digitação das notas sobre-agudas no saxofone.	9
Figura 3 - Canção tradicional sob a metodologia de Justine Ward.....	29
Figura 4 - Estratégia de sustentação para a avaliação comparativa das metodologias utilizadas.	57

Abreviaturas

TM – Tecnologias Musicais

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RF – Relatório Final

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPC – Ensino Particular Cooperativo

MEC – Ministério da Educação e Ciência

QREN – Quadro de Referência Estratégico Nacional

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

Anexos

Anexo 1 – Questionário de diagnóstico.

Anexo 2 – Programa e planificação de saxofone – 2.º Grau.

Anexo 3 – Programa e planificação de saxofone – 4.º Grau.

Anexo 4 – Partitura Twinkle, twinkle, little star.

Anexo 5 – Partitura Parabéns.

Anexo 6 – Metodologia criativa.

Anexo 7 – Planeamento e registo do estudo semanal.

Anexo digital 8 – Gravações – Twinkle, twinkle, little star – aluno A1.

Anexo digital 9 – Gravações – Twinkle, twinkle, little star – aluno A2.

Anexo digital 10 – Gravações – Parabéns – aluno A2.

Anexo 11 – Questionário final.

Anexo 12 – Avaliação comparativa do projeto de intervenção pedagógica.

Introdução

A temática da nossa investigação reside na importância da “audiação” no desenvolvimento da criatividade na aprendizagem do saxofone.

Neste relatório, enfatizamos a importância da interdisciplinaridade no ensino artístico especializado da música. Tendo em mente o trabalho desenvolvido nas diversas disciplinas do currículo, consideramos importante desenvolver a leitura e a “audiação”, para promover a sua aplicabilidade, na disciplina de instrumento.

Pensamos que desta forma, gradualmente, o aluno desenvolverá aptidões para não se tornar dependente das partituras, desenvolvendo assim a inteligência auditiva como defendem vários pedagogos descritos neste relatório, particularmente Edwing Gordon, mentor do termo “audiação”, o qual defende a importância da promoção de uma autonomia criativa e auditiva no âmbito musical, desenvolvida e discriminando-a através de vários tipos e estádios de “audiação”.

Neste âmbito, surge uma questão fundamental:

- Será que a conjugação das metodologias criativas no ensino formal da música geram uma melhor performance artística na formação global do músico?

A partir desta questão lançamos uma sub-questão:

- Qual é a contribuição das TM para o desenvolvimento criativo e conseqüentemente uma melhor aprendizagem do instrumento – saxofone?

Consideramos que o ensino especializado da música desenvolve uma aprendizagem musical muito direcionada para a leitura musical e a sua aplicabilidade no instrumento, gerando assim, uma dependência visual das partituras e a respetiva limitação de tocar somente por partitura, o que no nosso entender, limita o desenvolvimento da criatividade. No âmbito das TM consideramos estas ferramentas úteis, quer na motivação e conseqüentemente a facilidade na construção das aprendizagens.

Neste contexto urgem as seguintes hipóteses:

- O enquadramento de metodologias criativas gera uma aprendizagem mais consolidada.
- A utilização das TM facilita a promoção de aprendizagens.

Os objetivos que pretendemos alcançar, nesta investigação, são:

- Verificar se a integração de metodologias criativas poderá influenciar um melhor desenvolvimento na construção de aprendizagens no instrumento.
- Apurar se o recurso às TM – gravações através *Band-in-a-box* e *Audacity* – geram um processo facilitador e motivador na construção de aprendizagem das aulas de instrumento.

Quanto à origem da temática da nossa investigação, ela prende-se com a vontade de querer dar voz à promoção da “audiação”, pela liberdade interpretativa para que possam ser valorizados e explorados, por forma a libertar o aluno de um ensino demasiado formal e clássico que enclausura o mesmo em pressupostos históricos condicionando-o a ser apenas mais um executante, fiel a uma partitura e na perspectiva de técnicas imitativas.

Paralelamente à minha formação académica, despertei desde cedo para uma tendência de liberdade de expressão musical e interpretativa aliada a uma tendência em manusear as TM as quais em mim geravam curiosidade e motivação, considerando-as um impulso que facilitaram a promoção de aprendizagens e o desenvolvimento de capacidades técnico/interpretativas embora estas técnicas nunca fossem contempladas e/ou promovidas no ensino académico formal. Informalmente, utilizava o gravador como ferramenta de trabalho, sendo possível fazer uma análise autocrítica, onde através da ‘re-construção’ foi

possível aprimorar a minha performance artística, sempre em busca de melhor qualidade. Este processo exigia uma maior dedicação no que concerne ao estudo do instrumento, tendo em conta o respeito que a dita gravação me impunha. Através deste método, consegui fortalecer a minha autoestima nas audições e concertos em público. A utilização de bases instrumentais definidas a partir das ferramentas *Play along* e *Band-in-a-box* permitiram construir o desenvolvimento auditivo de estruturas harmônicas e, por conseguinte, promoveu em mim uma maior liberdade criativa de improvisação.

O presente relatório organiza-se em duas partes que se correlacionam, sendo que o enfoque da primeira parte consiste num suporte e enquadramento teórico normativo que nos sustenta cientificamente a temática da nossa investigação enquanto que na segunda a realização da praxis. No final de cada parte posicionar-nos-emos com considerações reflexivas.

Concluimos o nosso relatório com uma síntese, atendendo às considerações reflexivas de ambas as partes, bem como recomendações que achamos pertinentes para futuras investigações.

Parte I: Enquadramento normativo e teórico

1 A história do saxofone

Neste capítulo traçamos o desenvolvimento do saxofone desde a sua criação até à atualidade, descrevendo também a promoção deste instrumento no ensino, procurando descobrir as suas potencialidades e os contributos que cada um dos músicos convocados aporta para o campo da educação, sempre tendo presente o princípio do *holos*.

1.1 Adolphe Sax

Antoine Joseph Sax, com o pseudónimo Adolph Sax, nasceu a 6 de novembro em Dinant, Valônia, Bélgica, tendo falecido a 4 de fevereiro de 1894 com 80 anos de idade, estando sepultado no cemitério de Montmartre, em Paris, França. Proveniente de uma tradicional família de fabricantes de instrumentos musicais, Dinant, a sua cidade natal, contempla museus e estátuas em sua homenagem. No seu caso, aos 20 anos patenteou a sua primeira invenção num melhoramento efetuado no clarinete baixo. Aos 25 anos, influenciado pelo general do exército Francês, Conde de Rumigny, que reconheceu o seu talento como desenhador e construtor de instrumentos de sopro, emigrou para França, onde criou e desenvolveu o saxofone, a fim de ser utilizado em bandas militares.

Adolph Sax foi inventor, construtor, instrutor e empresário. A palavra ‘saxofone’ provem do seu nome ‘Sax’ ao qual foi anexado *phone* (étimo grego de ‘som’), apesar deste instrumento ter sido criado, em 28 de junho de 1840, foi apresentado, patenteado e divulgado em 1846, após ter sido desenhada toda a família de instrumentos.

No ano 2014, coincidente com a comemoração dos 200 anos do nascimento de Adolph Sax, vários concertos de Jazz foram realizados com grandes saxofonistas de renome mundial; comemorou-se também o concurso quadrianual de saxophone “Adolphe Sax International Competition”, evento que decorre desde 2004. O Museu de instrumentos musicais de Bruxelas realizou o evento “Sax 200”, de 8 de fevereiro a 11 de janeiro de 2015 expondo a sua vida em quatro fases: “Sax inventor”, “Sax, o inventor”, “Sax, o empresário” e “Sax após Sax”. A juntar a estes eventos, a sua cidade Natal continua repleta de lembranças e eventos com o tema “Sax and the City”.

1.2 O saxofone

O saxofone é um instrumento de sopro, fabricado em metal, composto por um tubo cónico,

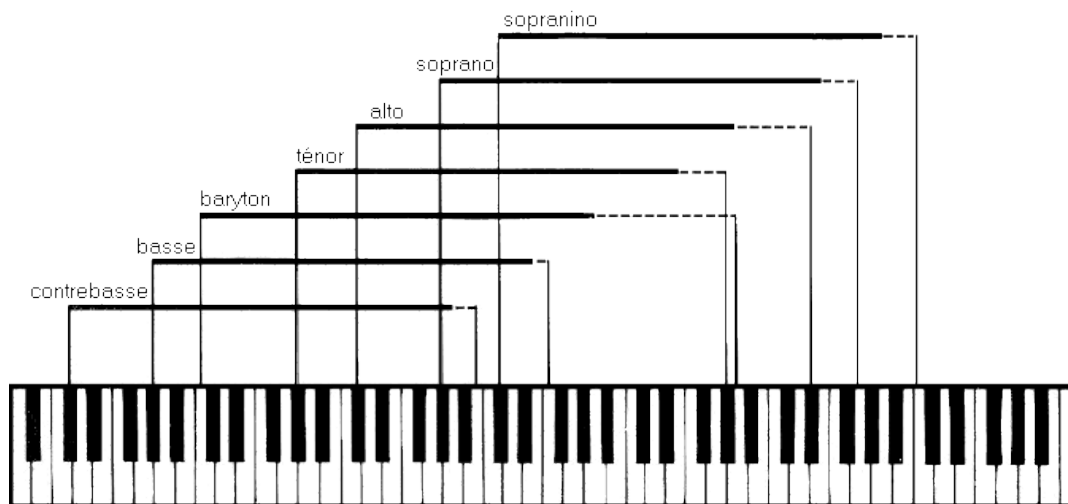
perfurado com orifícios controlados por chaves vedadas com sapatilhas de couro. Enquadra-se na família das madeiras pelo facto de possuir uma boquilha e palheta simples semelhante à do clarinete e a sua dedilhação ser semelhante ao instrumentos da família das madeiras. As características gerais iniciais do instrumento ainda perduram; todavia, tem vindo a sofrer melhorias mecânicas que proporcionaram facilidades a nível da técnica e de afinação.

1.2.1 A família do saxofone

A família do saxofone é composta por sete modelos: sopranino, soprano, alto, tenor, barítono, baixo e contrabaixo. A maior parte com um formato curvo, à exceção do sopranino de forma retilínea e do soprano com as duas vertentes. Todos se regem pela leitura musical na clave de sol, possuem um mecanismo padrão (digitação), à exceção do saxofone barítono cuja a extensão contempla mais uma nota grave, lá 2 (dó 1 efeito real) . As principais diferenças consistem, pois, no tamanho; nomeadamente, o das boquilhas e o das palhetas, variando a transposição conforme o seu registo, sendo que estão dispostos em duas tonalidades distintas, o sopranino, o alto, o barítono e o contrabaixo soam afinados em mi bemol, enquanto que o soprano, o tenor e o baixo, soam em si bemol.

Como podemos verificar, o saxofone é um instrumento transpositor, visto que, ao tocar a nota (dó), o que se ouve concretamente é a nota na qual o modelo está afinado. A sua extensão é de duas oitavas acrescido de uma quinta aumentada, à exceção dos instrumentos mais graves, cuja extensão prolonga para um intervalo de sexta maior, devido ao acréscimo da nota lá 2 (dó 1 efeito real).

Figura 1 - Extensão da família do saxofone.



Historique et technique du saxophone, In <http://leonard.www.itaque.com/html/saxohist.htm>

O saxofone foi construído com uma extensão limitada. Porém, em 1977, foi publicado o método “Top-Tones for the saxofone”, de autoria de Sigurd M. Raschèr, método em que apresenta uma digitação alternativa, por ele criada, para o desenvolvimento sequencial de notas sobre-agudas, o que prolonga ainda mais a sua extensão até à nota sobre-aguda (sol 6), patente na página 19 do seu método.

Figura 2 - Digitação das notas sobre-agudas no saxofone.

Sua.....

The first staff shows a sequence of notes in treble clef: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5. Below the notes are fingering diagrams for the left and right hands. The left hand uses the Octave Key (OK*) and various keys (D, F). The right hand uses the E♭ key (E♭ Key**), Middle side key, and Top side key.

The second staff shows notes: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6. Fingering diagrams are provided for each note, involving the F Key, D/E♭ Keys, Middle side key, and E Key.

○ Indicates raised fingerpad
 ● Indicates depressed fingerpad
 *OK Octave key depressed throughout
 **E♭ E♭ key (little finger, right hand) depressed throughout

Fonte: Método “Top-Tones for the saxofone” de Sigurd M. Raschèr.

O modelo da família mais comum é o do saxofone alto, pelo facto de a maioria dos compositores no decorrer da sua evolução o selecionarem nas suas composições, preterindo os outros modelos. Em consequência, é o modelo mais utilizado no início da

aprendizagem, atendendo ao seu vasto repertório, à sua referência estética, e ao preço mais acessível pelo facto de ser o modelo mais fabricado.

Na formação clássica do quarteto de saxofones, os instrumentos integrantes são o soprano, o alto, o tenor e o barítono, indo do mais agudo para o mais grave, respetivamente. Com o desenvolvimento de aprendizagem, os alunos podem, posteriormente, se rever num outro modelo e desenvolvê-lo especificamente.

As orquestras de saxofones enquadram todos os tipos de saxofones, à exceção de algumas formações por não disporem do sopranino e do contrabaixo devido às suas especificidades.

Até à atualidade, foram várias as marcas que desenvolveram e comercializam o instrumento, tais como: Buffet Crampon, Buescher, Conn, Cannonball, Julius Keilwerth, Jupiter, Leblanc, Martin, King, Selmer, Yamaha, e Yanagisawa. Normalmente, cada marca fabrica a sua boquilha, contudo, existem outras marcas que as constroem como: ARB, Bari, Claude Lackey, Dukoff, Fibracell, Meyer, Otto Link, Platicôver e Gonzales, Rico, Vandoren, entre outras.

1.2.2 O saxofone no repertório clássico

No âmbito da música clássica, o saxofone é pouco utilizado em orquestra sinfónica, pelo facto de, aquando da sua invenção, a orquestra já estar consolidada e equilibrada timbricamente, possuindo também um vastíssimo repertório neste âmbito. Contudo, desde a invenção do saxofone, os compositores Bizet, Strauss, Ravel, entre outros, incluíram nas suas obras, pequenas participações ou performances, realçando a obra “Rhapsody in blue” de Georges Gershwin (1928), a qual incluiu três saxofones (dois altos e um tenor). Porém, referenciamos outros autores que criaram obras célebres destacando o instrumento como solista, como é o caso de “Rapsodie” de Claude Debussy (1903); “An American in Paris” de Georges Gershwin (1928); “Bolero” para saxofone soprano de Maurice Ravel (1928); “Concerto em mi b” – Glasounov (1933); Concertino da Camera – Jacques Ibert (1934); Scaramouche – Darius Milhaud (1937); “Danças Sinfónicas” de Sergei Rachmaninov (1940); “Fantasia” para saxofone soprano e orquestra de H. Villa Lobos (1948); “O velho castelo” – Quadros de uma exposição de Mussorgsky (1949).

Na óptica de Costa (2011), as obras referenciadas ainda se encontram, hoje em dia, no repertório do saxofone, sendo consideradas de grande dificuldade técnica e interpretativa, algumas destas selecionadas para concursos a nível mundial. Consideramos, pois, que o

saxofone é um instrumento versátil e que o repertório lecionado rege-se por um tradicional número de obras (originais e/ou transcritas), as quais, à luz do pensamento de vários educadores, são as recomendadas para o desenvolvimento global de um instrumentista.

1.2.3 O saxofone no Jazz

A invenção do saxofone destinou-se à sua integração no exército Francês; porém no início do séc. XX, conquistou rapidamente os músicos norte-americanos que desenvolveram este instrumento, como fica patente na seguinte tabela;

Tabela 1 - Saxofonistas impulsionadores do Jazz.

Saxofonistas	Sopran o	Alto	Tenor	Barítono
Sidney Bechet	x			
Benny Carter		x		
Johnny Rodgers		x		
Lester Young			x	
Coleman Hawkins			x	
Zoot Sims			x	
Sonny Rollins			x	
Charlie Parker		x		
John Coltrane	x		x	
Cannonball Adderley		x		
Stan Getz		x		
Wayne Shorter	x		x	
Phill Woods		x		
Dexter Gordon	x		x	
Sonny Stitt		x		
Paul Desmond		x		
Lee Konitz		x		
Brandford Marsalis	x		x	
Joshua Redman	x		x	
Bob Mintzer	x		x	
Peper Adams				x
Gerry Mulligan				x

Fonte: Método de saxophone – César Albino.

Segundo Arnauld & Chesnel (1991: 105), “A invenção de Adolphe Sax, depois da Primeira Guerra Mundial, foi divulgada nos Estados Unidos e é ao jazz que cabe, nos anos 20, dar-lhe as suas cartas de nobreza”; o saxofone afirmou-se com o papel de coletivo, integrando grandes orquestras de jazz. Os autores (Idem: 109), situando-se na época, vêm o jazz como um ‘escape’ à crise provocada por Hitler, no mundo: “os anos 30 abrem uma

era de ouro para os metais e toda a gama dos instrumentos de sax se mobiliza para opor um discurso generoso e positivo às vociferações ameaçadoras de um outro Adolfo”.

Na sequência das ideias dos autores acima referidos, Vigna (2003: 4) refere que foi na música jazz que este instrumento despoletou as suas características tímbricas de origem cultural africana e europeia:

“(…) música erudita e música popular, às quais se juntaria a das bandas militares. É uma arte genuinamente Americana, através da qual os povos africanos no exílio desenvolveram uma linguagem única e original. Difundido, em seguida, por todo o mundo, ainda hoje não parou de evoluir, continuando a irradiar uma singular potência criativa.”

De acordo com Arnould & Chesnel (1991), Frankie Trumbauer, músico branco da cidade de Chicago, foi considerado o primeiro estilista que fez do saxofone em dó um instrumento elegante e subtil. Mas é Coleman Hawkins quem explora as potencialidades do tenor em si bemol, elevando o instrumento ao papel de solista; em cooperação com Lester Young, Hawkins contribui para que se torne um instrumento fundamental na construção do jazz moderno. Entretanto, Benny Carter, Jimmy Dorsey, Willie Smith e Johnny Hodges exploraram a expressividade do saxofone alto, sendo que o instrumento era utilizado até aí apenas no repertório clássico europeu.

Johnny Hodges é considerado o músico que marcou a história do saxofone alto até ao surgimento, nos anos 40, de Charlie Parker, o maior inventor da música instantânea, criador do improviso politonal, transformando o tema e o ritmo base em simples pretextos. Atualmente, a maioria dos saxofonistas enveredam numa atração irresistível pelo estilo *bebop* de Parker.

Sonny Rollins, considerado um excelente saxofonista, contudo rigoroso, austero e perfeccionista, atravessou o jazz moderno, desde o *bebop* até á atualidade. Na década de 50 foi considerado mestre incontestado do *hard bop* mais duro. No limiar dos anos 70, segue uma carreira ímpar e exemplar de improvisador aventureiro. Stan Getz, saxofonista de raça branca, virtuoso, improvisador de imaginação fértil, é considerado o mais importante do jazz moderno com uma sonoridade única, imediatamente identificável.

Dexter Gordon é reconhecido como o gigante do saxofone tenor, com um estilo melódico direto e nítido, com timbre cáustico, rico em harmónicos, tendo-se tornado na década de 60 numa das vedetas dos discos *blue note*.

Phil Woods fiel discípulo de Charlie Parker, afirmando-se na década de 70 como o melhor

intérprete, é sem dúvida o mais virtuoso da sua geração no saxofone alto.

As melodias de John Coltrane, excelente improvisador, são riquíssimas pelo facto de ele ser detentor de um conhecimento peculiar dos modos inéditos na tradição ocidental. Estudou politonalidade e improviso modal, assim como demonstrava interesse pelas ragas indianas, escalas pentatónicas dos pigmeus. A sua morte foi considerada uma tragédia a tal ponto que o jazz contemporâneo é qualificado como ‘pós-coltraniano’ tendo a sua influência atingido, como comentam Arnauld & Chesnel (1991: 131) um verdadeiro culto: “Após a morte de Coltrane e, em parte, graças ao desenvolvimento das escolas de jazz, rebenta uma nova vaga de virtuosos, para quem o saxofone é uma ascese e até uma espécie de religião”.

1.2.4 O saxofone na atualidade

Atualmente, o saxofone continua a ser visto como instrumento solista no âmbito da improvisação e do Jazz, contudo, integra algum repertório de orquestra sinfónica, é muito utilizado em bandas militares, filarmónicas, *big-bands* e orquestras de jazz, entre variadíssimos grupos de música de câmara gerados pela criatividade dos compositores da atualidade. De entre a família de saxofone existem composições para duos, trios, quartetos, quintetos, ensembles e orquestra de saxofones. De salientar que os ensembles e orquestras de saxofones existentes em Portugal, fazem parte integrante de grupos de música de câmara e projetos do ensino académico.

2 Contributos para o desenvolvimento de metodologias criativas no âmbito musical

Para o desenvolvimento da nossa temática, impõe-se recorrermos a pedagogos vanguardistas e/ou investigadores que desenvolvam um processo de ensino e aprendizagem artístico-musical. É nossa intenção corroborar tais teorias, a fim de reforçar a nossa temática, tendo em conta a sua aplicabilidade e adaptação aos nossos dias. Entre os muitos pedagogos que se notabilizaram, salientamos Willems e Gordon, por trazerem um contributo especial para a investigação em causa, na medida que a abordagem de conceitos e estratégias vão ser questionadas nas atividades desenvolvidas em contexto de sala de aula. O salientarmos estes pedagogos não impede que convoquemos outros que também eles tenham concorrido para desenvolvimento desta temática.

2.1 Edgar Willems

Edgar Willems nasceu a 13 de outubro de 1890 em Lanaken, na Bélgica, e faleceu a 18 de junho de 1978, em Genève, na Suíça. Como músico e pedagogo, teve como pretensão e preocupação essencial desenvolver musicalmente a imaginação e a criatividade dos alunos, considerando essencial a dialéctica prática/teoria para o processo musical. Ele é apontado como pioneiro nesta atitude de perspectivar a educação musical como uma estratégia para o desenvolvimento da harmonia global do ser humano.

Willems (1970) considera que o ensino da música no passado mantinha um pendor tradicionalista; segundo este pedagogo, ensinava-se em vez de educar e apenas se tirava partido dos talentos em vez de os desenvolver, favorecendo-se o virtuosismo técnico instrumental em detrimento dos valores auditivos e rítmicos. Neste âmbito, refere que:

“Muitos erros do ensino da música provêm de um desconhecimento da natureza de elementos fundamentais como o som, o ritmo, o ouvido musical, a melodia, a harmonia e a inspiração, assim como da ignorância da natureza das associações que estes elementos provocam no estudo e na prática musicais. Por isso nos esforçamos em esclarecer a natureza destes elementos, cujo conhecimento é indispensável para evitar os erros do passado”. (Idem: 9)

O pedagogo, ao remeter para uma metodologia que evidencia o canto como primordial para o desenvolvimento da audição interior, destaca a importância da pedagogia do professor na condução do bom ensino da educação musical, afirmando:

“De princípio, antes de tocar a canção ao piano, é preferível fazer cantar as canções com as palavras (que ajudam a memória musical), em seguida sobre «lá-lá-lá», com transposição para diferentes tonalidades e, finalmente, na tonalidade de dó com o nome das notas. Assim a ordem normal é respeitada: primeiro o som, depois o nome, e em seguida a realização instrumental.”
(Idem: 26)

No que concerne ao órgão auditivo, o pedagogo refere que, biologicamente, é duvidoso que seja modificado, contudo, com uma educação perseverante conseguir-se-á adestrar o ouvido musicalmente, recorrendo a ferramentas como o metrônomo, o diapasão, o xilofone ou o teclado, e praticando uma série de exercícios através do estudo de intervalos, reconhecimento de acordes, entoação.

Enfatizamos que, no nosso desenvolvimento como músico, os exercícios e ferramentas citados constam do nosso processo ensino-aprendizagem, pelo que, corroboramos a importância de metodologias, que a eles recorram, para o desenvolvimento dos nossos alunos, visto que “O ouvido pode ser desenvolvido em todos os graus, sem distinção, desde o balbuciamiento da infância até à virtuosidade do profissional.” (Idem: 86)

Willems (1970) distingue as grandes linhas do desenvolvimento auditivo: a sensorialidade auditiva, a afetividade auditiva e a inteligência auditiva. Através destes domínios, sequencia o encadeamento do mais corpóreo para o mais intelectual e espiritual.

“Três termos seriam necessários para situar os momentos característicos da audição. Poder-se-ia dizer: ouvir, para designar a função sensorial do órgão auditivo, que consiste em receber os sons, em ser tocado pelo som; escutar, para indicar que se toma interesse pelo som, que se reage afectivamente ao impacte sonoro; entender, para designar o facto de que se tomou consciência daquilo que se ouviu e escutou.” (Idem: 56)

Sousa (2003) comenta, retomando as ideias de Willems, que esta metodologia desenrola-se sequencialmente em três domínios: fisiológico, afectivo e mental. Ao nível fisiológico ou sensorial dos sons, a acuidade auditiva é processada no ouvido, discriminada, evocada e percebida; ao nível afectivo pela sensibilidade o estado emocional é provocado; o último estágio, compreende a apreensão mental e compreensão dos sons. Em relação a este

último, Sousa (Idem: 101) afirma que ele induz “(...) o aluno a tomar consciência das suas próprias experiências auditivas, sejam sensoriais ou afectivas, levando-o a aperceber-se delas, a racionalizá-las, a explicá-las e a comunicá-las a outros”, desenvolvendo não só o gosto pela música, mas também a imaginação

Reconhecemos, pois, que a audição de uma música gera diferentes reações sentimentais e emocionais em cada ouvinte, pelo que, se colocarmos vários pintores a transcreverem na sua tela o significado da audição de uma música, de certeza que iremos imergir em diferentes interpretações; o mesmo se verifica na criação de uma dança.

No desenvolvimento da criatividade, Willems (1970: 82) defende a prática da improvisação pelo aluno ao longo dos estudos, já que, para além de o levar a experienciar a unicidade da música, propiciar a criatividade e a espiritualidade – “abertura da alma a uma inspiração autêntica, que nada pode substituir.”

Nesta linha de pensamento, Sousa (2003: 98) corrobora afirmando:

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

Willems (1970: 84) fundamenta que o segredo da improvisação melódica reside no ouvido afetivo: “(...) baseado na sensorialidade e devidamente apoiado pelo sentido do ritmo”. Vem, aqui, a propósito realçar a importância dada pelo pedagogo ao desenvolvimento da audição interior, isto é, no íntimo do ser, a qual, naturalmente perspetiva a harmonia entre o saber, a sensibilidade, o pensamento e a ação. É esta harmonia que o pedagogo (Idem: 86) expressa de forma subtil:

“A audição interior, no sentido mais completo, é o pensamento, a ideação musical sonora. Ela não significa apenas o facto de imaginar sons, mas também o de «escutar», de «receber» passivamente sons da imaginação. Ela caracteriza o músico nato, dotado ou genial.”

Willems (1970) insiste nas vantagens reais de os professores de música treinarem os alunos no que concerne a competência auditiva em toda a sua plenitude: sensorialidade,

afetividade e inteligência; para uma audição completa, há, pois, que potenciar a interação dos três domínios. Na sua opinião (Idem: 97): “«Os maus músicos não podem ouvir o que tocam; Os medíocres poderiam ouvir, mas não escutam; Os músicos medianos ouvem o que tocaram; apenas os bons músicos ouvem o que irão tocar.»”

Tendo em conta a memória instrumental, o pedagogo sublinha a importância de o professor distinguir os valores musicais dos valores instrumentais, por forma a conduzir os alunos nos dois sentidos e não no sentido de impor um método somente instrumental, arriscando-se “(...) a induzir o aluno em erro sobre o verdadeiro valor da execução instrumental” (Idem: 123). Para isso, diz Willems

“(...) basta, uma simples orientação, para que o aluno continue no bom caminho. Mas para isso é necessário conhecer as molas da vida e o perigo de certas placas giratórias; a ciência instrumental sozinha não chega para isso. Nem todas as tradições às quais os professores se conservam fieis são boas. Em princípio, é necessário saber e sentir o que é vital numa arte, e distingui-lo daquilo que é formal e espetacular.” (Idem: Ibidem)

Os principais meios para o desenvolvimento da memória consistem:

- na repetição que, sendo indispensável, varia conforme as características, qualidades musicais e/ou técnicas dos alunos;
- na associação que consiste em criar elos entre a leitura musical e a sua realização instrumental;
- na análise que permite gerar uma correlação entre a razão e as suas causas, dando sentido ao conteúdo.

O professor assume, deste modo, um papel importantíssimo nesta área, visto que, através de diversos recursos pedagógicos como imagens, comparações, histórias, ilustrações, entre outros), poderá despertar a curiosidade e o interesse dos alunos, fatores significativos para a assimilação da matéria lecionada, bem como, para a respetiva análise, permitindo impulsionar o aluno a descobrir e interpretar a razão, já que, como refere Willems

“Quando o pedagogo possui boas bases psicológicas, amor pela música e educação, poderá escolher com conhecimento de causa os bons processos metodológicos, adaptar-se a cada aluno, e inventar, muitas vezes de improviso, meios novos apropriados à dificuldade que se apresenta, meios que frequentemente são sugeridos pelo próprio comportamento do aluno.” (Idem: 149)

Para o autor, a educação musical deve seguir a mesma lógica do desenvolvimento da linguagem:

Tabela 2 - Sequência comparativa do desenvolvimento da aprendizagem da linguagem e da música, segundo Willems.

Linguagem	Música
<input type="checkbox"/> Escutar vozes	<input type="checkbox"/> Escutar sons, ruídos e canções
<input type="checkbox"/> Eventualmente, olhar a boca que fala	<input type="checkbox"/> Olhar as fontes sonoras, instrumentais ou vocais
<input type="checkbox"/> Reter precisão, elementos da linguagem	<input type="checkbox"/> Reter sucessões de sons, pedaços de melodias
<input type="checkbox"/> Reter sílabas e palavras	<input type="checkbox"/> Reter sucessões de sons, pedaços de melodias
<input type="checkbox"/> Sentir o valor afectivo e expressivo da linguagem	<input type="checkbox"/> Tornar-se sensível ao encanto dos sons e das melodias
<input type="checkbox"/> Reproduzir palavras, mesmo sem ainda as compreender	<input type="checkbox"/> Reproduzir sons, ritmos e pequenas canções
<input type="checkbox"/> Compreender o significado semântico das palavras	<input type="checkbox"/> Compreender o sentido dos elementos musicais
<input type="checkbox"/> Falar inteligivelmente	<input type="checkbox"/> Inventar ritmos, sucessões de sílabas
<input type="checkbox"/> Aprender as letras, a ler e a escrever	<input type="checkbox"/> Aprender os nomes das notas, escrevê-las e lê-las
<input type="checkbox"/> Escrever ditados	<input type="checkbox"/> Escrever ditados
<input type="checkbox"/> Fazer pequenas redacções e pequenos poemas	<input type="checkbox"/> Inventar melodias e pequenas canções
<input type="checkbox"/> Chegar a ser escritor, poeta ou professor	<input type="checkbox"/> Chegar a ser compositor, maestro ou professor

Fonte: Sousa (2003: 102)

Seguindo este paralelismo, proposto pelo pedagogo, os professores do ensino do instrumento poderão recorrer a melodias tradicionais conhecidas dos alunos, implicando-os na sua conversão para o instrumento e posteriormente na apresentação das respetivas partituras, a fim de analisá-las e conseqüentemente desenvolverem um trabalho de transposição em várias tonalidades.

Compreendemos, assim, que a iniciação musical se faz como a aprendizagem da língua materna; tal como a criança, pela imitação, se vai apropriando das palavras inconscientemente, também canta sem ter consciência dos sons e dos ritmos. Pouco a pouco, a percepção dá-se, a distinção dos vários elementos naturalmente é feita e a procura de os utilizar leva à mestria do uso. Quer a escrita, quer o solfejo aparecem em consequência da evolução do domínio dos elementos que os constituem. Em ambos os casos, verifica-se portanto uma articulação sustentada na passagem da audição (perspectiva sensorial), à escuta atenta (perspectiva afectiva) e à compreensão (perspectiva racional) que, naturalmente, conduz a uma outra articulação, também ela progressiva: da imitação, à improvisação e à criação. Eis, pois, a sustentação para esta pedagogia:

“O educador deve, com efeito, ter em conta as potencialidades do aluno e, por consequência, a natureza dos elementos primeiros do «dom» musical, nas suas diferentes manifestações. Este aspecto «essencialista» da música é o complemento do aspecto «existencialista», que se relaciona com a totalidade sintética da música expressa, «existida», da realização artística, onde todos os elementos se interpenetram harmoniosamente.” (Willems, 1970: 205)

2.2 E.E. Gordon

Edwing Gordon, músico, pedagogo, investigador, professor e autor de variadíssimas publicações no âmbito da psicologia da música, é considerado como um dos mais influentes investigadores nesta área, tendo uma variadíssima participação internacional em revistas, seminários e conferências de investigação especializada. Ele assume, no seu desempenho profissional, uma nova atitude pedagógica; descreve, na sua obra, a forma como se disfruta, ensina e aprende a música. Como investigador, cria uma teoria sobre a aprendizagem musical, reformula uma série de conceitos e implementa novos termos; neste contexto, defende a necessidade de uma abertura à inovação, por parte dos professores, alertando para o essencial: “aprender algo de novo é estar pronto a pôr em causa algumas convicções arraigadas” (Gordon, 2000: 7).

É no âmbito da sua atividade como pedagogo, que surge o termo “audiação”, o qual, segundo Caspurro (2007: 19): “(...) é a tradução proposta na versão portuguesa da obra *Music Learning Theory* de E. Gordon (2000b) para o termo ‘audiation’ – conceito criado pelo autor em 1980”; ao questionar conceptualmente o termo, a autora problematiza a associação entre o ato de ouvir e o de compreender – a percepção de impressões sensoriais captadas anteriormente, isto é, a compreensão acontece a *posteriori* e, portanto, na ausência do som ouvido, na sua recuperação pela memória, na sua assimilação. A propósito, a autora completa a ideia, dando como exemplo momentos em que a “audiação” pode acontecer: “(...) quando se evoca mentalmente um tema, quando se lê uma partitura, quando se improvisa, quando se escreve ou compõe música sem auxílio de instrumento” (Caspurro, 2007: 20).

Gordon (2000: 17) atribui à “audiação” uma função primordial, afirmando: “(...) é a base da aptidão musical e também do desempenho em música, (...) o fundamento da teoria de aprendizagem musical”. Reconhecemos, pois, na sequência das reflexões de Caspurro (2007) e desta afirmação de Gordon (2000) que o termo idealizado “audiação” representa

o processo de compreensão e assimilação de um significado, na nossa mente, da música que ouvimos (momentaneamente ou não), da antecipação realizada numa criação, leitura e interpretação musical; reconhecemos, ainda, que “o poder da “audiação” pode compreender-se melhor através de uma analogia. A “audiação” é para a música o que o pensamento é para a fala.” (Idem: 4)

De acordo com o autor, é possível desenvolver a “audiação” em qualquer idade, se bem que seja mais fácil acontecer numa tenra idade, de preferência até aos nove anos; varia sobretudo conforme o nível de aptidão musical de cada um. Refere também que ‘audiar música’ é muito semelhante à tradução instantânea de uma língua estrangeira.

A linguagem, a fala e o pensamento têm significados paralelos à música, à execução e à “audiação”. Sendo que, na primeira instância, ocorre a necessidade de comunicar, na segunda, a do meio concretização e na terceira, a da concretização. Por isso, segundo Gordon (2000: 20, 21), “Os bons músicos sabem quando estão a audiar: é naquele momento em que os ouvidos se tornam mais importantes do que os dedos. (...)”.

Poderemos, então, englobar a preceção auditiva, visto que esta ocorre aquando da receção imediata de sons, consistindo na resposta aos estímulos provocados, implicando também um contributo para a atribuição de significado através de uma função cerebral. Ora a “audiação”, para além de implicar ambos os fenómenos, contempla a retenção e compreensão de acontecimentos musicais ocorridos no passado. A capacidade de audiar é, pois, diretamente imputada à capacidade de aptidão musical, pelo que não é possível ensinar a audiar, mas sim ensinar como audiar, facultando as ferramentas e metodologias necessárias para a sua implementação e, conseqüente desenvolvimento.

A ““audiação” notacional’, expressão descrita pelo autor, consiste na descodificação antecipada (audiar) da notação musical que se está a visualizar; porém, quando não ocorre essa descodificação, o músico apenas consegue atribuir significado teórico e reproduzir códigos e regras anteriormente desenvolvidos e estabelecidos. O termo proposto caracteriza-se por verificar uma melodia na partitura e por conseguir descodificar intuitivamente antes de a interpretar ou apenas ‘entoá-la’ em silêncio. Tendo em atenção esta conceptualização, Gordon (2000: 22) alerta para a necessidade do professor estar ciente do valor da ““audiação””:

“A notação e a teoria musical são, com frequência, ensinadas aos alunos como um substituto do ensino da “audiação”. Alguns professores nunca

reflectiram sobre a “audiação” e os que o fizeram podem não saber ensiná-la. Outros sabem que é mais fácil ensinar notação e teoria musical do que ensinar “audiação”.

Constatamos que a percepção auditiva diferencia-se da “audiação”; a descodificação de símbolos é do âmbito da “audiação” notacional, tal como a imitação se contrapõe à “audiação”. Consideramos que é impossível imitar e audiar ao mesmo tempo, contudo, vemos a imitação como “(...) o primeiro passo da aprendizagem que permite a melhor utilização do potencial de “audiação”” (Idem: 22). Recuperamos uma reflexão do autor (p.19) em que problematiza o sentido de ‘memória’:

“Embora sejamos capazes de memorizar material específico sem compreender o que memorizamos, depressa o esquecemos. É o caso de muitos músicos jovens, e também de muitos músicos de mais idade, que dão recitais. São encorajados a memorizar notas, mas não sabem como audiar o que aprenderam de memória e estão a tentar executar.”

A aprendizagem só acontece quando a memória é sustentada pela compreensão. Não é ‘encaixando’ conteúdos que a aprendizagem acontece; o conhecimento é construído quando os conteúdos são apreendidos e compreendidos. Neste âmbito, a memória, a assimilação e a compreensão constituem a “audiação” e são a base fundamental da aprendizagem, visto que, quando se imita uma frase em língua estrangeira ou se toca um trecho musical memorizado, por imitação mas sem compreender a sintaxe, isto é, o sentido que resulta da relação dos vários elementos, está-se simplesmente a descodificar símbolos e/ou a recorrer a uma memória visual ou memorização técnica; no caso da aprendizagem da música, a simples dedilhação. É com esse sentido que Gordon (2000: 25) afirma que “A maioria dos alunos, e provavelmente dos músicos, memoriza um trecho musical sem ser capaz de o audiar sintacticamente.” e, em sequência, alerta: “Se não conseguem fazer estas coisas, é porque não audiaram o que tocaram. É como se estivessem a recitar palavras que memorizaram, sem lhes atribuir um significado.”

A importância do desenvolvimento da “audiação” no ensino da música torna-se evidente, pelo que na nossa *praxis* pretendemos diagnosticar, através de exercícios práticos o nível de “audiação” dos alunos, como ponto de partida para o seu desenvolvimento e finalmente concluir os resultados da nossa metodologia. Fazemo-lo, convicto de que

“Quem é capaz de audiar música, é capaz de aprender a criar, a improvisar e a acompanhar-se a si próprio, ou a acompanhar outros músicos com uma

progressão melódica apropriada e, se assim o desejar, a ler escrever notação, compreendendo-a (...). Através da “audiação”, podemos transpor o que sabemos para a música e depois extrair dela novo significado, e esta interação confere-nos uma visão profunda da música dos outros e da nossa própria música.” (Gordon, 2000: 27)

Atendendo à problemática explicitada, convocamos, de novo, Caspurro (2007) que, através de questões pertinentes, denuncia a qualidade do paradigma de ensino institucionalizado em Portugal; as questões levantadas pela autora incidem sobre a ausência

- de criatividade na aprendizagem dos alunos, demonstrada pela “dificuldade em improvisar, compreender harmonia, ler ‘à primeira vista’, transpor ou tocar ‘de ouvido”” (p. 17) e
- de eficácia resultante da incapacidade do sistema de ensino em “responder a problemas de realização que estão para além da performance propriamente dita, da reprodução imitativa de notação e do conhecimento de teoria.” (p. 17).

Ao denunciar que o ensino desenvolvido carece da prática de abordagens metodológicas e teorias de ensino, a fim de colmatar a prática um ensino erudito considerado tradicional, a autora não deixa de reconhecer que “(...) de um modo geral, a obra pedagógica desenvolvida pelos pedagogos do século XX prestou um valioso contributo à renovação e desenvolvimento da educação musical em várias partes do mundo” (Idem: 18). Perante este reconhecimento, emerge uma nova questão relacionada com o perfil dos alunos do ensino artístico; para a autora, perante o contributo dos pedagogos do século XX, é inconcebível a natureza do desempenho deficiente dos alunos, os quais continuam a sentir dificuldades “(...) ao nível justamente da audição (drásticas, aliás, ao nível harmónico), da improvisação e, genericamente, do pensamento e expressão criativos – para não falar da iliteracia notacional (...)” (Idem: Ibidem)

Partindo da ideia expressa por Gordon (2000: 44), “Audiar sem necessariamente aprender a tocar um instrumento faz mais sentido do que praticar num instrumento sem fazer “audiação””, entendemos ser necessário explorar a forma como o autor organizou o conhecimento que disponibilizou sobre este tópico indispensável à aprendizagem – a “audiação”. Socorremo-nos dos quadros criados pelo pedagogo [Quadros 1 e 2], respetivamente.

Quadro 1– Tipos de “audiação” segundo Edwing Gordon.

Tipo 1	Escutar	Música familiar ou não familiar
Tipo 2	Ler	Música familiar ou não familiar
Tipo 3	Escrever	Música familiar ou não familiar ditada
Tipo 4	Recordar e executar	Música familiar memorizada
Tipo 5	Recordar e escrever	Música familiar memorizada
Tipo 6	Criar e improvisar	Música não-familiar, durante a execução, ou em silêncio.
Tipo 7	Criar e improvisar	Leitura de música não-familiar
Tipo 8	Criar e improvisar	Escrita de música não-familiar

Fonte: Gordon (2000: 29)

A categorização em oito tipos e seis estádios, tem por base as diversas formas de desempenho e as intenções e contextos em que a apreciação da música ocorre, através da compreensão. Implica, portanto, que o aluno se envolva na aprendizagem da qual resulta a construção de conhecimentos e o desenvolvimento da capacidade criativa e de improvisação, como Gordon atesta (2000: 61): “(...) quando um professor incute nos alunos a capacidade de criar e improvisar a sua própria música, a música torna-se propriedade dos próprios alunos e isto deve constituir a finalidade última de todos os professores.”

No Quadro 2, Gordon explicita os estádios num processo sequencial e relacional, fundamental para o desenvolvimento progressivo da “audiação”.

Quadro 2 – Estádios de “audiação” segundo Edwing Gordon

Estádio 1	Retenção momentânea
Estádio 2	Imitação e “audiação” de padrões tonais e rítmicos, e reconhecimento e identificação de um centro tonal e dos macrotempos.
Estádio 3	Estabelecimento da tonalidade e da métrica, objectiva ou subjectiva
Estádio 4	Retenção, pela “audiação”, dos padrões tonais e rítmicos organizados
Estádio 5	Relembração dos padrões tonais e rítmicos organizados e audiados
Estádio 6	Antecipação e predição de padrões tonais e rítmicos

Fonte: Gordon (2000: 34)

Importa, ainda, reter a noção de que “Nem todos os tipos incluem exatamente os mesmos estádios e, embora os estádios sejam sequencias, os tipos não o são. Contudo, alguns tipos servem de preparação para os outros.” (Idem: 28). Sousa (2003), de forma sucinta, comenta cada um dos estádios, ajudando a clarificar a sua dimensão:

“Estádio 1

Retêm-se na mente séries curtas e durações que ouvimos na música apenas alguns momentos antes.

(...)

Estádio 2

Reconhecer e identificar um ou mais centros tonais e macrotempos, reconhecendo o que é familiar e identificado o que não é.

(...)

Estádio 3

Estabelecer a pulsação que marca o compasso e as alturas repetidas, contíguas ou não.

(...)

Estádio 4

Além da tonalidade, da tonicalidade, da métrica e do tempo, reconhecer e identificar a sequência, repetição, forma, estilo, timbre, dinâmica e outros factores relevantes, que permitem conferir significado à música.

(...)

Estádio 5

Comparando as suas diferenças e semelhanças com os padrões essenciais da música que se está a audiar no momento.

(...)

Estádio 6

Prever o que se irá ouvir na música que não nos é familiar.” (p.118)

Já Caspurro (2006), ao abordar a questão dos estádios criados por Gordon, fá-lo numa perspectiva educacional, evidenciando aspectos pertinentes para o que pretendemos realizar com os nossos alunos, contemplando na sua reflexão a diferenciação pedagógica que o autor defende:

“Veja-se através do seguinte exemplo: o aluno A, que está a ‘tirar de ouvido’ a música que executa no piano, demonstra que é apenas capaz de reconhecer e identificar as funções tonais da música (Estádio 5), apesar de a executar com um nível técnico de excelência. O aluno B, por sua vez, executa a mesma peça com um grau técnico inferior, mas demonstra que é capaz de antecipar e predizer aquela mesma estrutura de progressão harmónica, manifestando-o através de uma improvisação sobre o tema (Estádio 6). (p. 50)

O perfil do aluno é considerado como determinante da forma como ele pratica a “audiação”, sendo portanto necessário não só ter em conta a capacidade cognitivo-musical de cada sujeito, mas também o nível técnico da sua performance. Esta posição assumida por Caspurro (2006) vai ao encontro do que Gordon (2000) defende, já antes por nós comentada.

Ora, Caspurro (2007: 24) chama a atenção para o facto de que o contexto real do ensino artístico em Portugal demonstra lacunas neste âmbito:

“É significativo (...) as frequentes dificuldades de improvisação melódica e tonal demonstradas por alunos do ensino artístico estejam associadas a também frequentes problemas de compreensão harmónica. (...) a insistência por estratégias de ensino baseadas em escalas e intervalos – note-se que estes assuntos são continuamente repetidos ao longo dos oito ou mais anos de ensino do conservatório (...) a prática continuada e repetida de leituras e ditados não sirva para evitar os elevados níveis de insucesso escolar, concretamente no plano da leitura e escrita notacional.”

No ensino artístico da música, a *Formação musical* é a disciplina base onde o desenvolvimento da aprendizagem da “audiação” é induzido, através de atividades variadas, entre elas, ditados rítmico-melódicos, “audiação” de intervalos, arpejos, entoações. Contudo, atendendo à interdisciplinaridade, na disciplina *Instrumento*, é possível, com base nas teorias de aprendizagem musical, técnicas e ferramentas adequadas, proporcionar uma prática que contribua para o enriquecimento do desenvolvimento musical dos alunos no âmbito do ouvido, e não apenas da leitura e da “audiação” notacional. Desta forma, acreditamos que:

“Só quando forem formulados objectivos sequenciais em termos de desenvolvimento de competências, de tonalidade e métricas, bem como de padrões tonais e rítmicos, e estes forem ensinados usando técnicas que valorizem a “audiação” e a teoria de aprendizagem musical, é que os alunos terão garantia de sucesso.” Gordon (2000: 48, 49)

2.3 Emile Jaques Dalcroze

Dalcroze nasceu a 6 de junho de 1869, em Viena, Áustria, tendo falecido a 1 de julho de 1950 em Genebra, Suíça. Considerado o promotor do desenvolvimento rítmico, criou o seu método de ensino apoiado em euritmia, solfejo e improvisação.

Nos finais do século XIX, o ensino da música não era acessível a todos pelo facto de ser

muito dispendioso. Os concertos não estavam ao alcance dos apreciadores de música, apenas eram frequentados pela aristocracia (Sousa, 2003). Dalcroze, face a essa realidade, defende que a música é uma arte que deveria estar ao alcance de todos, propondo a sua acessibilidade instrutiva vivenciada nas escolas em moldes metodológicos inusuais na altura. Com efeito, o pedagogo discorda do modelo de ensino praticado pelos mestres de então, um ensino transmissivo, que induz os alunos a memorizar, repetindo de forma automática sem que a compreensão tivesse lugar. Sousa (Idem: 94, 95) comenta, dizendo que

“Dalcroze contrapõe uma didáctica voltada para actividades de ritmo, para a formação do ouvido e para a improvisação, incluindo a audição de um repertório de músicas clássicas e populares, tomando em consideração as idades dos alunos, as suas capacidades e o conteúdo das suas aprendizagens anteriores.”

Ressalta a ideia de que o pedagogo se implicou numa investigação sobre a importância do ouvido musical, considerando desta forma que a maior capacidade de exigir a um músico será a da sua audição, pelo que lançou várias questões: “Existirá, porém, algum método votado a fazer nascer o ouvido musical ou a estimular o seu senso melódico, tonal e harmónico através de exercícios especializados? Tais exercícios serão ensinados em alguma escola de música?” (Idem: Ibidem).

O pedagogo orienta a sua metodologia no sentido do envolvimento total do indivíduo, acreditando que o corpo funciona como um intermediário entre o som e o pensamento. A intenção de Dalcroze era, pois a múltipla implicação do aluno, pela captação do som (ouvido), pela análise (a mente), pelo movimento (corpo). Na opinião de Brufal Arráez (2013: 5):

“En referencia a la puesta en práctica de esta metodología en el aula (...) debemos trabajar la elasticidad muscular, la relajación y contracción muscular el dominio del gesto y la creatividad personal. Es muy típico de esta metodología la utilización de aros, varas y pelotas.”

A pedagogia de Dalcroze é incentivada por um grupo de empresários alemães, que o incitaram a criar, com o seu patrocínio, um instituto destinado ao ensino da música nos moldes por ele defendidos. É assim que nasce, em 1910, o Instituto Jacques-Dalcroze em Bildungsanstalt, preparando músicos, atores e dançarinos; a sua metodologia ganha uma forte reputação a nível internacional, sendo pouco depois apresentada nos Estados Unidos.

Posteriormente, com o eclodir da 1ª Grande Guerra, o pedagogo é obrigado a regressar à Suíça e aí tem a oportunidade de criar mais uma instituição, em Genebra, contando com o patrocínio de amigos – o Institut Jacques Dalcroze; dirigiu esta instituição ao longo de 35 anos, até à altura da sua morte (Moreira, 2003).

Recorreu a estudos bibliográficos, bem como uma análise detalhada dos programas dos conservatórios, concluindo que não existiam metodologias vocacionadas para o desenvolvimento do ouvido humano ou para o estímulo do senso melódico. Desta forma, considerou importante a promoção, no ensino da música, do desenvolvimento da escuta, educando assim, a função auditiva, as faculdades analíticas, o instinto tonal e o senso harmónico, procurando criar a audição interior. Concluindo, como parte final do seu método, a improvisação, o conhecimento da notação musical, a leitura à primeira vista, a interpretação e os conhecimentos musicais teóricos. O pedagogo valoriza no seu método o desenvolvimento do ouvido musical da criança, o instinto ritmo-motor e a improvisação.

2.4 Justine Bayard Ward

Justine Bayard Ward nasceu em 1879 em Morristown, Nova Jersey e faleceu em 1975. O seu método integrou o ensino da música no currículo das escolas elementares americanas. A pedagoga tinha como preocupação simplificar o ensino da música, bem como a técnica musical, tornando-a acessível a todos, motivando-os para a descoberta e desenvolvimento do sentido crítico e estético.

Ward verificou que, para as crianças de 6 anos, se tornava complexo o acesso à notação musical, pelo que recorreu à notação numérica, representando as setes notas da escala, em qualquer tonalidade maior, pelos números 1 a 7. Nos registos de oitava, colocava um ponto subsequente ou antecedente, registo grave ou agudo respetivamente.

Sousa (2003) refere que Ward era musicista interessada pela educação e que, sob proposta do Dr. William Shilders, escreveu um livro com a finalidade de facilitar o ensino da música, procurando tornar a música acessível a todos, e não apenas aos talentosos. Com a sua metodologia, levava a criança a aprender, através do canto e pelo recurso a normas simples, explorando e educando a voz e o ouvido; recorria a jogos temáticos (ouvir – reproduzir, olhar – fixar – reproduzir) e jogos melódicos com a técnica (dó móvel), a vários tipos de notação (notação numérica e notação convencional), partindo gradualmente da prática para a teoria.

Segundo o estudo de Muñoz Muñoz (2007), a pedagoga associava sempre o ensino da música ao canto, considerando-o o sustentáculo da educação musical; o canto era acompanhado pelo piano ou pelo harmónio, implicando a criança numa boa produção de som e de afinação. A fundamentação da metodologia da autora era, pois, a voz e o movimento, levando assim a que criança descobrisse, ao cantar, a sua propensão melódica associada a um instrumento musical; o movimento corporal desenvolvia a imaginação musical e facilitava a memorização, sendo que cada nota se associava a uma posição do corpo e ao movimento dos braços e mãos. Daí decorre como

“(…) necesario tener en cuenta las posibilidades de conexión existente entre la música y el resto de las materias que conforman el conjunto de las enseñanzas que reciben las niñas y los niños, garantizando así la posibilidad del acceso a la música para todos ellos. (...) adaptarse a las características del desarrollo físico, psicológico y mental de los niños, contribuyendo de esta manera a ayudarles a crecer de forma global y armoniosa”. (Idem: 34)

Figura 3 - Canção tradicional sob a metodologia de Justine Ward.

Twinkle, twinkle, little star.

Tradicional

The image shows the musical notation for the traditional song 'Twinkle, twinkle, little star.' in 4/4 time. The melody is written on a treble clef staff. The first line contains 12 notes with fingerings: 1 1 5 5 6 6 5 4 4 3 3 2 2 1. The second line contains 12 notes with fingerings: 5 5 4 4 3 3 2 2 1. The notation includes a repeat sign at the end of the first line and a fermata over the final note of the second line.

Neste contexto, verificamos que este método parte de uma metodologia não convencional, desenvolvendo-se progressivamente para a notação convencional, bem como a teoria musical. Entendemos que esta metodologia facilitará a nossa prática docente no âmbito do nosso propósito – o desenvolvimento da “audiação” na prática instrumental –, uma vez que os alunos perceberão de forma facilitada a relação intervalar dos sons como paralelamente desenvolverão a sua representação na pauta musical.

2.5 Raymond Murray Schafer

Schafer nasceu em 1933, em Ontário, no Canadá. Compositor e pedagogo, desde cedo tornou-se um autodidata pelo facto de não encontrar resposta no ensino tradicional às suas expectativas de libertação e criatividade. Preocupou-se em divulgar experiências e reflexões enquanto professor, rompendo com muitos princípios tradicionais, em prol de um caminho revolucionário no âmbito da criatividade no ensino da música. A filosofia de ensino da música de Schafer consiste em integrar o desenvolvimento criativo no currículo, evitando a transmissão do conhecimento, considerando o aluno como ‘tábua rasa’, impulsionando a criatividade, pela descoberta musical.

A filosofia de Schafer (1992) torna-se conhecida, através da tradução de uma compilação de textos anteriormente publicados, sendo que o prefácio do seu livro incide sobre o ouvido pensante; enuncia a orientação da uma metodologia não prescritiva: “(...) estimular você a desenvolver o assunto mais além (...)” (Idem: 14) Esta obra constitui-se em seis partes, que salientamos: “O compositor na sala de aula”, “Limpeza dos ouvidos”, “A nova paisagem sonora”, “Quando as palavras cantam”, “O rinoceronte na sala de aula” e “Além da sala de música”.

O autor considera, sustentado na sua experiência, que o aluno deverá apresentar curiosidade e entusiasmo na descoberta musical. Ao professor cabe ser um catalizador, promovendo a aprendizagem e apelando à criatividade como forma de desenvolver uma linguagem musical própria dos alunos. Ao assumir esta atitude pedagógica, recusa o ensino centrado na teoria, recorrendo à técnica, à memorização, que se torna, deste modo, um ensino reprodutivo. Convocamos as palavras de Sousa (2003: 120):

“Schafer considera a música como um dos principais factores para a formação integral da personalidade humana, possuindo características especiais de estimulação do desenvolvimento da criatividade. (...) Uma pessoa que tenha aprendido a ler pautas e a tocar um instrumento de modo convencional estará, de certo modo, restringida a esse âmbito musical, raramente enveredando por novos caminhos de experimentação. (...) Trata-se usar a música para desenvolver capacidades perceptivas e cognitivas, expressivas e criativas, promover a sociabilidade e a cooperação, estimular valores estéticos, em como os outros factores da personalidade.”

Na senda da pedagogia de Schafer, que corroboramos, procuraremos que o envolvimento (professor – aluno) seja interativo, curioso, explorador e contagiante, de modo a desenvolver uma aprendizagem criativa, sustentada pela triangulação entre: ouvir, analisar

e realizar. É com este espírito e ideais que reside parte da nossa problemática desenvolvida nesta investigação.

2.6 Keith Swanwick

Keith Swanwick, no seu livro *Basics for music education* publicado em 1979, propõe uma metodologia de ensino através do modelo C (L) A (S) P, fundamentando a sua importância deste como um sustentáculo para o desenvolvimento musical global dos alunos. O termo ‘C(L)A(S)P’ corresponde a Composição; Literatura; Apreciação musical; Skills – habilidades técnicas; Performance, respetivamente, defendendo que a Literatura (L) e as habilidades técnicas (S) sejam um suporte complementar. Desta forma, o pedagogo pela sua ação induz à interligação entre os termos na prática docente no ensino da música, alertando para uma seletividade na escolha de materiais e na integração didática, de forma equilibrada e global, as respetivas vertentes do respetivo modelo.

O seu modelo é, atualmente, alvo de investigações e tema de referência em congressos. Desta forma, referenciamos os termos conclusivos utilizados por Bueno & Bueno (2009: 8439):

“Conclui-se que o modelo é de grande valor para uma educação musical eficiente e significativa. Trabalhar com o embasamento no modelo C (L) A (S) P pode ser uma alternativa para os planeamentos em educação musical, conteúdo incorporado no currículo nacional atual.”

Recorremos, por isso, a Ribeiro (2012), que demonstra, na sua investigação realizada no Rio de Janeiro, Brasil, o enquadramento do referido modelo na iniciação do saxofone, na qual realça os benefícios da utilização do modelo C(L)A(S)P, a partir dos dados recolhidos num inquérito de diagnóstico a 44 saxofonistas (amadores e profissionais) sobre o processo ensino aprendizagem do saxofone desenvolvido. Com os resultados obtidos, avaliou/comparou os métodos (livros) utilizados, deparando que os três métodos (livros musicais) referenciados pela maioria dos professores e saxofonistas se enquadram no (S) – Skills e (P) – performance/execução, e só um dos métodos, o que era utilizado por uma minoria da amostra, se enquadrava plenamente no modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick.

3 A educação e arte em Portugal.

Neste ponto explicitamos o estado da educação artística no percurso académico Português, referenciando as diretrizes mundiais e europeias e a sua implementação e funcionamento no contexto português, partindo da estratégia “Europa 2020” que dá continuidade às macro políticas europeias, estabelecendo o desenvolvimento de objetivos e estratégias potenciadores de um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo, primando assim pela coesão dos Estados Membros. Neste programa são definidos objetivos de desenvolvimento, nas seguintes áreas:

- Emprego;
- Inovação e desenvolvimento;
- Alterações climáticas e sustentabilidade energética;
- Educação;
- Inclusão social.

À luz destes ideais e da coesão europeia, são negociados e atribuídos fundos comunitários a cada país membro, atendendo às suas necessidades. Mediante estratégias políticas e governamentais, cada país idealiza e implementa programas de carácter central ou regional por forma a colmatar e/ou desenvolver mecanismos de equilíbrio nas áreas desfavorecidas.

No contexto português, o organismo constituído para esse efeito denomina-se de Quadro de Referência de Estratégia Nacional (QREN); visa criar e desenvolver programas nacionais por forma a gerir os fundos comunitários, promovendo assim o desenvolvimento do país e contribuindo para o cumprimento das finalidades inscritas na estratégia “Europa 2020”.

Na área da Educação, associada às iniciativas do QREN, a coordenação e dinamização da oferta de educação e formação profissional em Portugal está a cargo da Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional (ANQEP), instituto público sob a tutela do MEC, articulada com o Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, e Ministério da Economia.

3.1 O estado do ensino artístico da música.

Neste ponto enquadramos a evolução e o estado do ensino artístico no sistema educativo Português. Segundo Ferreira & Bessa (2011) a partir da década de 90, ele segue duas

vertentes: a formação geral não especializada e a formação especializada vocacional; disso nos dão conta os autores, especificando a natureza do ensino e os níveis em que é disponibilizado:

“O primeiro desenvolve-se no EB, sendo a formação obrigatória nos 1.º e 2.º ciclos e no 3º ciclo apenas quando tal constitua oferta de escola. O segundo modelo desenvolve-se em conservatórios ou academias de música. A aprendizagem instrumental específica apenas é possível no segundo modelo, sendo que no Ensino Básico os alunos podem desenvolver algumas competências técnicas em flauta de bisel e, por vezes, em guitarra (viola) e cavaquinho.” (Idem: 116)

Os alunos que perspetivam no âmbito da música uma mais-valia pessoal ou profissional podem recorrer ao ensino artístico da música protocolado com o MEC em diferentes modelos de ensino implementados no ensino básico. Os modelos referidos organizam-se em: Iniciação, Ensino Articulado, Ensino Supletivo e Cursos Profissionais.

À exceção do curso livre, as restantes modalidades, possuem restrição quanto ao número de alunos/turmas específicas, aprovadas pelo MEC; estas modalidades são patrocinadas/financiadas pelo POPH – fundos comunitários.

As crianças com menos de dez anos que frequentem o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), podem integrar a Iniciação Musical, na qual lhes é permitido desenvolver um programa específico, a fim de desenvolver o contacto com o instrumento, formação musical e classe de conjunto. Consideramos esta etapa do ensino-aprendizagem muito valiosa, visto que os alunos têm a oportunidade de desenvolver a “audiação” e consolidar os conteúdos que lhes vão proporcionar uma mais-valia para o desenvolvimento dos seus estudos musicais. O questionamento de Sousa (2003: 19) consiste no apelo à viabilidade de uma aprendizagem eficaz e efetiva sustentada pela experiência: “Porquê começar por se aprender a ler a escrita musical tradicional e só muito mais tarde se ensinar a criança a técnica de um instrumento? Ela aprende primeiro a falar ou a ler?”.

Para o ensino articulado da música, as escolas de música integram-se num agrupamento de escolas que, por sua vez, com um currículo específico/articulado, segue uma formação vocacional (do 1.º ao 8.º grau), acompanhando cumulativamente a sucessão do 5.º ao 12.º ano. No ensino supletivo (1.º ao 8.º grau), os alunos paralelamente frequentam dois currículos sem qualquer articulação definida, o que acaba por ser subcarregado.

A criação e desenvolvimento do ensino profissional de música, em Portugal, gera a certa altura, o ensino de instrumento básico e secundário integrado, conferindo aos alunos uma habilitação profissional (Nível III); como atesta Silva (2008: 39);

“As escolas profissionais de música são importantes e o seu papel não se deve descurar facilmente, pois uma satisfatória pronúncia entre componentes de formação geral e as componentes da formação vocacional dos formandos reveste-se, aqui como em outros estabelecimentos de ensino, de enorme importância.”

O ensino profissional, por sua vez possui uma característica própria de ensino que consiste em preparar os alunos num ensino intensivo do instrumento e credita-os com uma habilitação profissional na área. Porém, na maioria dos casos, esta via profissional serve como meio para prosseguimento de estudos, sendo o ensino superior artístico de música, variante instrumento, ministrado em várias universidades e institutos politécnicos públicos e privados diversificados do país (continente), como referenciamos na tabela seguinte:

Tabela 3 - Universidades e institutos politécnicos e privados que lecionam o curso superior artístico de música – área instrumento.

Universidades/Institutos Politécnicos		Público	Privado
Braga	UM - Universidade do Minho	X	
Porto	ESMAE – IPP Escola Superior de Música Artes e Espetáculo do Porto	X	
	Universidade Católica		X
Aveiro	Universidade de Aveiro	X	
Viseu	Instituto Piaget		X
Castelo Branco	ESART - IPCB - Escola Superior de Artes Aplicadas	X	
Lisboa	ESML – IPL Escola Superior de Música de Lisboa	X	
	ANSO – Academia nacional Superior de Orquestra		X
Évora	Universidade de Évora	X	

As candidaturas de admissão ao ensino superior artístico da música exigem a satisfação de pré-requisitos locais de aptidão musical e instrumental, atendendo a um número estipulado de vagas.

3.2 Orientações curriculares e sua organização do ensino artístico/música.

Conforme a legislação em vigor, a Portaria n.º 225/2012 de 5 de julho contempla a criação dos cursos do ensino artístico especializado do ensino básico, bem como regulamenta os planos de estudos das várias vertentes artísticas (Dança, Música e Canto Gregoriano) nos 2.º e 3.º CEB; estabelece ainda o regime de organização, funcionamento, avaliação e certificação, tal como o regime de organização das iniciações em Dança e Música para os alunos que frequentem o 1.º CEB. No que concerne ao ensino secundário, rege-se pelas Portarias 59 A e B/ 2014 de 7 de março.

O regime de frequência do ensino artístico decorre em regime integrado (um estabelecimento de ensino), articulado e supletivo (dois estabelecimentos de ensino). Os regimes referidos são patrocinados pelo MEC conforme o número de vagas disponíveis e atribuídas a cada escola. Os alunos que pretendam frequentar o curso especializado da música podem realizá-lo mediante autofinanciamento nos regimes articulado, supletivo e livre.

Relativamente ao ensino secundário, as Portarias 59 A e B/ 2014 de 7 de março fixam a regulamentação do regime de organização, funcionamento e certificação do ensino particular e cooperativo, assim como os planos de estudos dos cursos de Dança, Música, de Canto e Canto Gregoriano do ensino secundário.

A autonomia pedagógica – flexibilização do currículo no ensino particular e cooperativo estão assentes no Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro, complementado pela Portaria n.º 59/2014 de 7 de março, que mediante a descentralização do ensino, geram nas instituições de ensino da música, a denominada autonomia pedagógica, criando uma flexibilização na adaptação no currículo (Matriz Curricular) conforme a especificidade dos contextos escolares.

3.3 O ensino do saxofone.

Em Portugal, o ensino oficial de saxofone, designadamente nos conservatórios e academias de música assim como nas escolas profissionais, rege-se por programas e planos de estudos estabelecidos pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC); desenvolve-se em todo o ensino académico, ou seja, desde a iniciação até ao ensino superior, apresentando maior abertura e desenvolvimento na área do ensino clássico do que na área do jazz.

De realçar que o ensino de jazz está integrado num número ainda reduzido de escolas superiores de música do país, a ESMAE no Porto, a ESML em Lisboa, a Universidade Lusíada em Lisboa e no Porto e a Universidade de Évora. O ensino desta área no ensino básico e secundário ainda é muito recente, pelo que se verifica um reduzido número de conservatórios, escolas profissionais de música e academias de música que o disponibilizam como curso livre, enquanto outras integram esta área autonomamente no currículo como opção ou como oferta complementar.

Realçamos que existem variadíssimas escolas de música jazz, privadas e semiprivadas, a lecionar a área de jazz no país, sendo que algumas delas conseguiram o estatuto de oficial através de concurso a financiamentos públicos. Deduzimos, então, que o ensino superior de jazz ainda decorre no âmbito de prosseguimento de estudos dos alunos que aprendem e desenvolvem a sua performance nos cursos não oficiais das escolas privadas de música de jazz.

No âmbito da nossa investigação, deparamo-nos com o facto de o programa oficial artístico da música – variante instrumento, no ensino básico e secundário, não contemplar, nem estar adequado de forma a desenvolver a criatividade/improvisação dos alunos, visto que está direccionado para a execução das obras previamente estabelecidas numa aplicabilidade atomata, visto que os alunos têm de interpretar um número imposto de obras seguindo um padrão historicamente estabelecido, executando a literatura musical de uma forma mecanizada desvalorizando tudo aquilo que está em torno da sua análise. A performance tecnicista dos métodos (estudos) a desenvolver está direccionada para a sua aplicabilidade quase instantânea na leitura de partes das obras. As escalas são estudadas/tocadas de uma forma isolada mecanizando apenas a técnica, enquanto no ensino do jazz são desenvolvidas tendo por base uma estrutura harmónica subjacente.

Presentemente, o ensino artístico da música ainda se encontra limitado, visto que, na maioria das escolas oficiais do ensino da música, os alunos que pretendam desenvolver a aprendizagem do instrumento só o podem fazer segundo a tradição clássica. Acrescentamos, ainda, que o curso clássico de instrumento continua a produzir excelentes performances instrumentistas no âmbito da técnica e leitura visual (partitura), porém, mediante a nossa investigação, concluímos que apresentam um grande défice de criatividade/ improvisação tal como Costa (2011: 12) alerta, afirmando:

“Não obstante que existem diversas lacunas no ensino especializado da música, uma das notórias é limitação e circuncisão dos programas e

repertório tradicionais... No ensino secundário seria necessário alertar e despertar consciências tendo em conta que o universo musical é bastante alargado e tende a crescer cada vez mais, devido a novas correntes estéticas que surgiram e, certamente, continuarão a aparecer. Assim sendo, com vista a melhor preparação dos alunos, deveria existir uma maior preocupação e incremento das linguagens mais contemporâneas e actuais.”

Convocamos Boal Palheiros et al (2003; 14) que, a propósito desta questão, acrescenta: “(...) apesar do desenvolvimento de novas abordagens de ensino, os professores de música ainda são muito conservadores na escolha do repertório”. Salientamos que os métodos pedagógicos utilizados em Portugal no ensino do saxofone são parecidos, no que concerne à seleção do repertório bem como às metodologias praticadas pelos professores, podendo ser, em muitos casos, iguais às que praticaram enquanto alunos. Como opinam Fautley & Savage (2007, citados por Martins, 2013: 8-9):

“O professor é influenciado pelo ensino que teve enquanto aluno, pelos professores que fizeram parte do seu percurso e pelos colegas de trabalho, e tende a ensinar de acordo com as suas próprias experiências vividas em idade escolar. (...) Aprender a ensinar criativamente pode levar vários anos, mas o professor deve começar cedo, orientando-se pelos seguintes elementos: i) ser uma fonte de inspiração; ii) conhecer bem os assuntos; iii) ter uma postura de aprendiz; iv) fazer conexões e relações com outras disciplinas; v) desenvolver grandes expectativas; vi) estimular a curiosidade; vii) incentivar os alunos; viii) equilibrar as aulas, dando tempo aos alunos para serem criativos; ix) encontrar o seu próprio estilo de ensino.”

Na nossa óptica, enquanto professor, cabe-nos perspetivar o ensino criando condições para uma aprendizagem significativa, motivadora e aprazível aos alunos. É, pois, conveniente e natural, estimular nos alunos o desejo de quererem inventar melodias, improvisarem pequenos trechos musicais, muitas vezes até imitarem melodias oriundas do seu contexto social, geralmente impulsionadas pelos Media e pelas TIC.

Importa, portanto, ter sempre presente, no processo ensino aprendizagem, a criatividade; é nesse sentido que Silva (2008: 39) defende que “A criatividade desenvolve um papel fundamental, sob o qual recaem as responsabilidades sobre a capacidade interventiva, pessoal ou colectiva do educando, bem como demonstrar as suas capacidades expressivas e criativas, enquanto educando e enquanto ser humano.”

No recurso à criatividade e à improvisação, as TM são muitas vezes reprimidas pelos professores de música, pelo facto de não as dominarem e não se atualizarem em formações

das áreas em questão, ou muitas vezes, pelo facto de manterem um perfeccionismo de performance técnica e pactuar com o ensino tradicionalista. Reagindo a comentários como: «*Foi assim que eu aprendi... O meu professor ensinou-me assim..., etc.*» (Idem: Ibidem)

Refletindo sobre a temática, chamamos a atenção para o impacto da ação dos professores sobre os alunos “Existe uma área à qual uma ínfima quantidade de professores e educadores dão relevo necessário. Referimo-nos aos meios audiovisuais, pois em grande parte das situações são considerados elementos não criativos, estanques e uma barreira titânica à criatividade do educando.” (Idem: Ibidem)

Martins (2013: 1), com base na sua experiência, constata a existência de profissionais e alunos apresentarem um elevado nível técnico, conseguindo, todavia, improvisar uma simples melodia:

“O ensino instrumental tem vindo a deixar graves lacunas na formação dos alunos, na medida em que o professor centra muito as aulas na performance, deixando as outras atividades inerentes à própria atividade do músico confiadas a outras disciplinas. Pace (2004) acredita que a capacidade de leitura ao nível do repertório é tão importante como a capacidade de improvisar e criar a sua própria música. E estas atividades, tal como o tocar de ouvido – uma das práticas informais fortemente defendidas por Green (2008), que poderiam e deviam ser incluídas no ensino especializado da música – têm sido negligenciadas e até desvalorizadas.”

Concordamos plenamente com a reflexão da autora, contudo, opinamos que o tipo de ensino musical praticado não desenvolve, paralelamente, a dimensão auditiva nem a criativa, restringindo-se apenas à performance tecnicista e leitura /memória visual. A nossa opinião é sustentada no facto de nos depararmos, na nossa prática, com músicos que conseguem tocar uma melodia de memória; se bem que não a consigam transpor, todavia, conseguem entoá-la. Na nossa óptica, este tipo de ensino consiste numa interiorização e interpretação de forma mecanizada.

3.4 As TIC e as TM como recursos motivacionais no ensino/artístico da música.

Vivemos numa era tecnológica, em que o acesso às tecnologias se tornou facilitado e imprescindível; desde o manuseamento de um simples brinquedo se ‘respira’ tecnologia, pelo que a interação com a mesma se torna inevitável nos dias de hoje. Prensky (2001) considera ‘nativos digitais’ as crianças que estas estão mergulhadas diariamente em tecnologia (brinquedos, telemóveis, tablet’s, ipad, computador, internet, televisão, etc.);

através de um ‘clik’ tem-se acesso a tudo. O mundo tecnológico evoluiu drasticamente quer nos termos qualitativos, quer quantitativos, sendo a sua acessibilidade e utilização parte integrante do nosso quotidiano.

No mundo da educação, importa referirmos que a escola portuguesa atravessou várias décadas à margem da tecnologia, em consequência de um lento desenvolvimento tecnológico institucional e da falta de formação direcionada ao corpo docente.

Hoje em dia, variadíssimos estudos mencionam ferramentas tecnológicas como recursos didáticos facilitadores e motivadores conducentes a uma aprendizagem significativa. Desta forma, cabe aos professores tirarem partido desta propensão dos jovens a fim de promover as aprendizagens significativas.

Keller (2010) descreve a dificuldade existente nos seus primeiros passos da computação musical, devido ao não acesso à internet, da escassez de sistemas para fazer música; refere também que a maioria da pesquisa estava concentrada em alguns estúdios ligados a algumas universidades brasileiras, pelo que; “(...) era necessário gostar muito de tecnologia para se animar a enfrentar a montanha de dificuldades que você encontrava na hora de fazer música por computador. Nessa situação, a pergunta era: por onde começar ?.” (Idem: 2). O autor considera que as tecnologias são e serão criadas como auxiliares na realização de tarefas;

“Com o acesso maciço aos meios tecnológicos por parte de grupos sociais diversos, e tendo a possibilidade de ampliar o fazer musical a contextos e situações que há poucos anos formavam parte da ficção científica, volta a surgir a pergunta: por onde começar?” (Idem: Ibidem)

As tecnologias são, na nossa óptica e de acordo com a nossa experiência pedagógica, mais do que instrumentos; vemo-los como uma forma de envolver os alunos, de os motivar para a aprendizagem da música, isto é, um meio que nos permite atingir um fim (Ribeiro, 2013).

“A educação musical tem sido desafiada a passar por uma série de transformações. As novas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC – desafiam-nos a transformar nossos conceitos educacionais, nossas perspectivas didáticas, nos constroem a rever e complementar nossa formação, nos levam a refletir sobre as novas possibilidades e exigências quanto às interações com nossos alunos e colegas. (Krüger, 2006:75)

Por isso mesmo, assumimos que os media viabilizam a informação escolar e profissional facilitando ao aluno descobrir os seus interesses, as suas capacidades inatas, motivando-o

para a aprendizagem. É, assim, que entendemos recorrer às TIC em prol da aprendizagem musical; nesse sentido, as TM estão intimamente ligadas ao conceito de aprendizagem significativa.

O ensino poderá assim tornar-se cativante e apelativo, recorrendo o professor a meios audiovisuais como demonstração pois “(...) eles estão em condições de transmitir a realidade ou simulações da realidade melhor do que faria o professor simplesmente, dirigindo-se verbalmente aos alunos.” (Vaz Freixo, 1997: 7). E o ensino da música não é exceção; as técnicas de manuseamento em nada retiram as capacidades criativas dos utilizadores; por exemplo, “O gravador permite que o aluno ao ouvir-se a si próprio, descubra o erro e proceda à sua correção” (Idem: 6).

Atualmente, as TIC, mais especificamente as TM, segundo vários autores (Vaz Freixo, 1997, 2003; Bruner, 1998; Torres e García Merino, 2011; Ribeiro 2013), proporcionam um enriquecimento da docência, constituindo ferramentas facilitadoras e integradoras de aprendizagem musical. As TIC permitem comunicar, proporcionando a busca de conhecimento (internet, vídeos, etc.), enquanto as TM permitem criar atividades pelo recurso a materiais digitais musicais como: gravações, partituras, bases instrumentais (samplers), etc.

Neste âmbito, é unânime que estas ferramentas facilitam o trabalho dos professores; contudo, torna-se necessário que estes estejam sensibilizados e receptivos à formação docente, nesta área, reconhecendo a sua importância a fim de facilitar e atrair os alunos para uma aprendizagem significativa. Como exemplo disso, Krüger (2006: 85) refere:

“Ao mesmo tempo em que somos desafiados a buscar o conhecimento teórico-prático produzido por educadores de outras áreas, como os profissionais que trabalham com *softwares* educacionais e educação a distância, sabemos que eventuais receios não serão apenas minimizados por meio de leituras ou conhecimento de práticas de terceiros: somente ao utilizarmos essas ferramentas e refletirmos sobre suas implicações na educação musical é que poderemos criar nossos próprios sistemas educativo-musicais apoiados pelas TIC.”

Como já noutra ocasião afirmámos (Ribeiro, 2013: 30),

“(...) defendemos, então, que o desenvolvimento destas ferramentas tecnológicas não diminuem em nada o papel dos professores, antes modificam profundamente a sua *praxis*, constituindo uma oportunidade a ser

plenamente aproveitada, em benefício dos alunos, envolvendo-os, motivando-os e levando-os às AS (...)”

Em nossa opinião, hoje em dia, o professor ao empenhar-se no processo ensino-aprendizagem, forçosamente tem de estar empenhado em criar condições para as AS; nesse sentido, importa, pois, que se empenhe no recurso às TM. E,

“[a]o sermos confrontados com as potencialidades das TM e com a apetência das crianças e jovens para o uso e manejo das TIC, sentimos a necessidade e de nos consciencializarmos para um maior aproveitamento das tecnologias, envolvendo assim os alunos e motivando-os para a aprendizagem.”
(Idem:131)

Na nossa praxis “(...) tendo em conta as reflexões que temos feito, após experiências várias, entendemos considerar os gostos musicais dos nossos alunos como centro da planificação e desenvolvimento das atividades letivas que lhes propomos” (Idem: 31). Assim sendo, tomamos consciência de que para promover AS, o professor tem sempre de ter como ponto de partir os gostos e interesses dos seus alunos. O conhecimento do perfil dos alunos é, pois, determinante para a qualidade das aprendizagens; sabendo que, hoje em dia, os jovens se deixam seduzir pelas TIC, ao professor cabe estar preparado para potencializar as TM.

4 Considerações reflexivas

A história do saxofone descreve, aquando da sua invenção, que o instrumento foi mais dinamizado no jazz do que na música clássica. Verifica-se, desta forma, que a sua sonoridade cativou músicos autodidatas que o utilizavam como uma forma de expressividade livre e criativa. Contudo, regista-se o contributo de vários compositores de então que o enquadraram nas suas obras quer a solo como em bandas militares, muito raramente em orquestras sinfónicas devido à sua forte sonoridade.

Verificamos, ainda, que o ensino académico deste instrumento sempre esteve direcionado numa perspectiva clássica uma vez que os currículos assim o compreendiam. O seu desenvolvimento no ensino regista-se mais desenvolvido na variante clássica, visto que o ensino académico de música apenas integrou o curso de jazz recentemente.

Pelo que apuramos, o seu desenvolvimento na área do jazz apenas se encontra receptível num número ainda reduzido de escolas oficiais, sendo que em algumas está a ser desenvolvido como uma oferta de escola.

No contexto português, Caspurro (2006) e Martins (2013) consideram que o ensino artístico da música é de qualidade, contudo apresenta lacunas na indução à criatividade/improvisação, compreensão de estruturas harmónicas, não conseguindo levar à improvisação de uma simples melodia tradicional. Isto deve-se à educação musical rígida e tradicionalista que persiste e na qual se tem de obedecer a características específicas de obrigatoriedade interpretativa, não dando margem a desvios criativos.

Temos a convicção de que o ensino da música tem de ser repensado, por forma a ter em atenção a especificidade não só do instrumento em causa, mas também a dos perfis dos alunos – não só das suas capacidades cognitivas, mas também das suas capacidades sensoriais, nomeadamente a da “audiação”, bem como da forma de ser e de se relacionar (a sensibilidade afectiva defendida por Willems), o que permitirá a aprendizagem em grupo, em colaboração, partilhando as descobertas e as aprendizagens, incentivando-se uns aos outros.

Pretendemos desta forma alertar para a necessidade de centrarmos a nossa pedagogia nas potencialidades dos alunos, criando situações para que, a partir de vivências reais, se impliquem pela experimentação, na aprendizagem do saxofone. Procuramos, portanto, criar uma metodologia ativa e criativa que induza os alunos à descoberta das suas capacidades, se tornem autónomos na procura permanente de melhorias, criando situações

que propiciem a “audiação”, a compreensão, a experimentação, a criatividade.

A exploração das diferentes metodologias permite-nos responder e consolidar eficazmente a nossa temática – a “audiação” no desenvolvimento da criatividade na aprendizagem do saxofone. Ao escolhermos este conjunto de metodólogos e ao refletirmos sobre as suas pedagogias, verificamos, que defendem unanimemente a necessidade de desenvolver um ensino musical que contemple o envolvimento dos alunos, uma visão holística da educação musical, de modo a não ficarem enclausurados no ensino tradicionalista e a inovarem.

Willems, realçando a vertente educativa, subvalorizando o ensino tradicionalista, mostrou a sua preocupação com o desenvolvimento da imaginação e da criatividade dos alunos. A sua metodologia visava a integralidade do ser, valorizando a associação entre os elementos fundamentais – o som, o ritmo, o ouvido musical, a melodia, a inspiração para o estudo e a prática musicais. O enfoque é a evidência o canto como fator primordial o desenvolvimento auditivo.

Gordon, pedagogo considerado um dos mais prestigiados na área, gerou uma nova atitude pedagógica no desempenho profissional, descrevendo como se desfruta, ensina e aprende música. Criou em 1980 o termo “audiação”, categorizando-o em 8 tipos e 6 estádios. Atribuiu à “audiação” uma função primordial como base da aptidão e desempenho musical.

À luz destes dois pedagogos, reconhecemos que o desenvolvimento auditivo é primordial podendo este ser desenvolvido desde a infância até à virtuosidade profissional; Gordon salienta, ainda, a ideia de ser mais fácil esse desenvolvimento acontecer numa tenra idade, de preferência até aos nove anos; variando sobretudo conforme as especificidades de aptidão musical que cada aluno revela.

Para Willems, a educação musical deve seguir uma sequência comparativa à do desenvolvimento da linguagem; na mesma linha de pensamento Gordon corrobora, dizendo: “A “audiação” é para a música o que o pensamento é para a fala.” (Idem: 4). Os pedagogos consideram que não é possível ensinar a audiar e que aos professores cabe desenvolver estratégias metodológicas a fim de induzir à “audiação”, seguindo os vários estádios e tipos para que remetem. Nesta linha de pensamento, Willems relaciona que antes de interpretar uma melodia no instrumento, a importância de respeitar um desenvolvimento metodológico: cantar, entoar com recursos mnemónicos em diferentes tonalidades, efetuar transposições, incutir a notação musical culminando na realização instrumental. Na

perspetiva de Gordon, a experimentação/a vivência leva a que a interpretação (compreensão) seja intuitiva. À intuição alia a imitação como forma de desenvolvimento auditivo, deste modo destaca a importância do professor na criação de condições para o aluno ‘mergulhar’ na música; alia também à memória que só se ativa quando a aprendizagem é assimilada, compreendida e memorizada, em detrimento de uma simples reprodução. Refere também que, antes da interpretação de uma partitura, o músico deverá conseguir descodificar interiormente as respectivas melodias, como ‘entoá-las em silêncio’. Para o desenvolvimento da audição considera a imitação como “(...) o primeiro passo da aprendizagem que permite a melhor utilização do potencial de “audiação”” (Idem: 22).

Dalcroze foi um dos pioneiros a discordar do ensino tradicionalista praticado no início do séc. XX, o qual se desenvolvia sob a forma de memorização, repetição sem a respetiva compreensão; o seu método apoiado na eurtmia, solfejo e improvisação, aprimora o desenvolvimento do ouvido musical, o instinto rítmico e a improvisação de músicos, atores e dançarinos, dando valor ao sensorial e corporal.

Seguimos, também, as ideias de Justine Ward que faz parte desta ‘era’, através da sua metodologia acessível, e pelo recurso ao canto como forma de explorar a voz, educar o ouvido; assim, confiantes desenvolvemos, a “audiação” musical dos alunos, envolvendo-os, através do canto e de jogos temáticos (ouvir – reproduzir) e da técnica numérica (dó móvel), impulsionando as respetivas transposições melódicas sem o recurso à notação transcrita. Na linha de Dalcroze, que defende o recurso à teoria e à interdisciplinaridade, recorreremos à aritmética a fim de proporcionar e facilitar uma melhor compreensão e desenvolvimento da interpretação musical.

Na senda dos pedagogos eleitos, convocamos, ainda, Schafer, músico autodidata, que como os demais, repudiando o ensino tradicionalista praticado enveredou pelo sentido de liberdade de expressão musical. Ao introduzir a criatividade no currículo musical, despromovendo a prática do ensino tradicionalista, as suas obras revolucionárias impulsionam-nos na busca de novas sonoridades, no transformar a sala de aula num epicentro de mil descobertas, através da criatividade e reeducação do ouvido, suscitando curiosidade pela descoberta musical quer na sala da aula, quer fora dela, promovendo assim a transdisciplinaridade.

Efetivamente, inspirados por Schafer, procuramos abrir horizontes ao aluno, estimulando-o a ser criativo, descobrindo novas sonorizações, não o limitando à leitura de partituras.

Incentivamos à interação, à curiosidade, à exploração e levamos a que uns contagem os outros com as suas descobertas, com as suas conquistas. Orientado pelos pedagogos, que elegemos, sustentamos a nossa pedagogia no ouvir, no analisar e no realizar. É, em parte, neste espírito, que reside a problemática desenvolvida nesta investigação, que procura ativar a audi(a)ção, sequencialmente – pela sensorialidade, pela sensibilidade e pela inteligência.

A diferenciação pedagógica de Keith Swanwick, conseguida pelo seu modelo C(L)A(S)P, contempla as diferentes capacidades que os alunos devem vivenciar, experimentar – os conceitos de literatura, a apreciação, as técnicas a desenvolver para uma melhor performance holística da música.

Acrescentamos que as TM farão parte integrante dos nossos recursos pedagógicos no desenvolvimento das nossas aulas, uma vez que segundo os autores, Vaz Freixo, (1997, 2003), Bruner (1998), Torres e García Merino (2011) bem como Ribeiro (2013), elas proporcionam um enriquecimento facilitador e integrador de aprendizagens.

Desta forma, estamos confiantes que desenvolveremos a “audiação” musical dos alunos, através do canto e de jogos temáticos (ouvir – reproduzir), e a técnica numérica (dó móvel), impulsionando as respetivas transposições melódicas sem o recurso à notação transcrita. Estamos expectantes que, na implementação do nosso projeto, através do desenvolvimento da “audiação”, da motivação criada pelas TM, consigamos gerar um melhor e abrangente desenvolvimento musical nos alunos.

Parte II: Componente descrittiva/narrativa

1 Nota introdutória

Neste capítulo, numa perspectiva descritiva/narrativa, apresentamos o nosso projeto de intervenção pedagógica, realizado na Fundação Bomfim – Companhia da música –, sediada em Braga, acompanhada da reflexão que, por norma, se lhe segue, questionando e procurando continuamente o aperfeiçoamento da *praxis* da nossa investigação.

2 Filosofia da docência

Noutra ocasião, tivemos já a oportunidade de referenciar que

“Ao longo da nossa experiência enquanto professor procuramos desenvolver competências científicas, didáticas e pedagógicas que nos ajudem na minha prática docente, assim, procuro ir ao encontro de uma perspetiva de ensino-aprendizagem baseada no Construtivismo, procurando, aquando da planificação, apresentar atividades que sejam significativas para os alunos, tendo sempre como base as orientações curriculares e as competências que os alunos devem desenvolver no ano letivo em que se inserem.” (Ribeiro, 2013: 44)

Seguimos as teorias de alguns pedagogos que iremos convocar para evidenciar a forma como assumimos o processo ensino-aprendizagem, o qual, na nossa óptica, deverá compreender as diferentes etapas, considerando o professor um elo envolvente do processo ensino aprendizagem, tendo como orientação uma perspetiva construtivista e motivadora por forma a integrar todos os alunos mediante as suas especificidades, induzindo-os à descoberta e à (re)construção de novos saberes.

Considerando que todo o ser humano é um ‘ser uno’ e, por conseguinte, reconhecendo que coexiste uma heterogeneidade no que concerne às diversas e específicas formas de apreensão e compreensão de aprendizagens, entendemos que sala de aula é um epicentro onde coabitam diferentes tipos de aprendizagens; por conseguinte, defendemos que o professor terá de dispor de conhecimentos pedagógicos, a fim de coadunar a construção de aprendizagens em função dos diferentes contextos, respeitando e interagindo com a singularidade de cada aluno.

Um dos autores que convocamos é Monteiro (2004:19), para quem o professor está no topo das profissões mais relevantes, apesar de esta não ser considerada prestigiante, à exceção da do professor universitário. As causas do seu desprestígio consistem na seletividade e

especialização, na remuneração fraca e ainda na falta de delimitação de fronteiras do trabalho docente, o que leva que, por vezes, o professor seja encarado como o *faz tudo* e a sentir-se desmotivado por não ser valorizado o seu verdadeiro e único trabalho: ensinar da forma mais adequada e assertiva os seus alunos.

“Ser professor já não é o que era e está longe de ser o que deve. Os professores sofrem de insuficiência de identidade profissional, de degradação do seu estatuto e da conseqüentemente erosão do prestígio social da profissão. Para revalorizar a sua profissão é necessário recriar a sua identidade profissional.” (Monteiro, 1999: 12)

“O poder político é o poder-quadro do exercício de todos os outros, mas na base social do poder está o poder pedagógico” (Idem: 14)

Assim, para nós, o professor sendo um profissional interativo precisa de dominar a comunicação pedagógica; procura criar a autonomia do aluno, gerando e implementando estratégias educativas para o desenvolvimento das aprendizagens, ou seja, a sua identidade é polimorfa podendo recorrer a várias formas /técnicas de ensinar para chegar a um bom resultado – a promoção de situações diversificadas que induzam à aprendizagem.

É neste campo – o da pedagogia –, que reside a filosofia da docência. É, pois, pela pedagogia, que o professor gera estratégias metodológicas, de modo a promover aprendizagens tendo em vista enquadrar todos os alunos numa aprendizagem construtiva e significativa. Para isso, mediante o contexto social e escolar, terá de diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos para a apreensão e desenvolvimento de novos conteúdos.

“Nessa singularidade de cada situação o profissional tem de saber mobilizar todo o tipo de saber prévio que possui transformando-o em fundamento do agir informado, que é o acto de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros – e, nesse sentido, arte e técnica, mas fundada em ciência”. (Roldão, 2008: 182)

Segundo a autora, o ensino do passado regia-se de forma tradicionalista, um ensino considerado transmissivo, no qual o professor era o único detentor do saber, expondo a sua sabedoria (o conhecimento), enquanto emissor, diante do receptor(es) passivo, a quem, geralmente não era dada oportunidade de se assumir como emissor. O aluno era considerado ‘tábua rasa’ e o professor o máximo da sala de aula. Não é, pois, esta a

filosofia de docência que procuramos seguir.

Pelo contrário, atendendo ao desenvolvimento da globalização, o conhecimento tornou-se vasto, em permanente mutação, e cada vez mais acessível, pelo que, atualmente, ensinar assume um papel construtivista. O professor, como pedagogo, é um mediador que promove a aprendizagem do conhecimento. Os conhecimentos dos alunos são tomados em conta sendo promovida a triangulação: conhecimento/professor/aluno.

“Há que ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa acção transformativa, informada por saber agregador, ante uma situação de ensino por apropriação mútua dois tipos de conhecimento envolvidos, e não apenas por adição ou mera aplicação.”
(Idem: Ibidem)

Para tal, a autora considera a necessidade de uma constante atualização de saberes e a obrigatoriedade de profissionalizar a classe docente, por forma a determinar um saber distinto, ou seja um reconhecimento social dos docentes nas diversas especialidades. Sustentamos esta posição de procuramos assumi-la no nosso desempenho docente. Roldão considera também que o saber profissional deve ser construído a partir da teorização da acção de ensinar, mobilizando o conhecimento prévio, transformando em conhecimento informado e adequá-lo à especificidade de cada contexto e de cada perfil de aluno. Para este processo – o de interação –, reconhecemos que é imprescindível o domínio técnico de ‘como fazer’ e improvisativo de ‘criar’, sendo receptível à autocrítica e à desconstrução de saberes.

Procuramos, também, ter em mente as ideias de Belnoski & Dzedzic (2007) pedagogos que defendem um processo de aprendizagem sustentado na tríade: saber (conhecimento), aluno (a cognição), professor (o promotor da cognição). Os autores veem a função do professor no estabelecer da ligação entre o saber o aluno, através de metodologias, tendo em conta “que cada pessoa aprende de forma diferente e que cada uma desenvolve estratégias próprias para facilitar o seu processo de aprendizado” (p. 45).

Convocamos, ainda, Kuri & Giorgetti (1993, cit in Belnoski; Dzedzic, 2007: 46, 47), na medida em que reconhecemos que estes autores complementam as ideias abordadas, perspectivando as diferentes etapas de aprendizagem, segundo o ciclo de aprendizagem de Kolb, o qual propõe um ciclo de aprendizagem que abrange todos os perfis dos alunos, a fim de os tornar independentes, estimular o raciocínio e promover as suas habilidades. Este autor considera que o processo de aprendizagem atravessa quatro etapas: Sentir (o aluno

percebe a nova informação); Observar (processamento da informação); Pensar (organização das ideias através de conceitos); Fazer (teórico – prático, obtenção de respostas). Estes 4 eixos são agrupados em quatro quadrantes que passamos a destacar;

Quadrante 1 – Sentir e Observar (alunos Divergentes)

Quadrante 2 – Observar e Pensar (alunos Assimiladores)

Quadrante 3 – Pensar e Fazer (alunos convergentes)

Quadrante 4 – Fazer e Sentir (alunos Adaptadores)

O pedagogo considera inevitável a passagem por todos os quadrantes. Seguindo as suas ideias, somos de opinião que, para isso, o professor deve planear quatro tipos de atividades;

- 1 – Questionamento (pergunta para ativar a mente dos alunos);
- 2 – Exposição (transmissão de forma clara pelo professor);
- 3 – Tutoria (interação com os alunos, (re)construção de aprendizagens)
- 4 – Simulação (teórico – prático) contacto com a realidade.

Reforçamos a posição que fomos assumindo ao longo desta reflexão, retomando palavras que, noutra situação de pesquisa, anteriormente realizada, tivemos ocasião de escrever:

“Acreditamos que a construção de conhecimento baseada num estilo de programação individualizada leva-nos a aceitar que o papel do professor deixou há muito de ser apenas um estilo de ensino por comandos, em que o professor é o ser máximo da sala de aula, em que apenas existe um emissor e um recetor, o mais importante é envolver todos os alunos, levá-los a motivar-se pelas tarefas, a gostar das aulas e querer construir conhecimento.”
(Ribeiro, 2013: 44, 45)

3 Avaliação diagnóstica da situação pedagógica

Para uma contextualização que permita situar-nos, nesta secção, tendo em mente que a escola é um espaço de educação formal que, contempla atores como os alunos, as suas famílias, o pessoal docente e não docente, apresentamos os contornos da situação pedagógica em que a nossa prática se desenvolve, resultante do que diagnóstico realizado.

3.1 A Comunidade

A comunidade educativa harmoniza a interligação da comunidade envolvente de cariz socioeconómico e cultural e o contexto escolar no âmbito de uma educação com todos e para todos. O Artigo 26º do Regulamento Interno da Companhia da Música (2012) para isso nos alerta:

“Na comunidade educativa os alunos são, em primeiro lugar, a razão de ser da escola. A Companhia, por essa razão, tem como objectivos promover uma educação humanista e artística especializada, conjugando estas vertentes com valores éticos que resultam numa educação plena e harmoniosa dos seus alunos.”

A participação da comunidade envolvente no ambiente educativo e, por conseguinte, na vida da escola, é de extrema importância no processo educativo, visto que promove uma cultura de cidadania, pelo que a escola é chamada a participar nesta interligação promovendo uma escola de e para todos. Neste âmbito; verificamos que: “Sendo a Companhia da Música pertença de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sempre que possível a escola promoverá o ensino parcial ou totalmente gratuito a crianças que demonstrem aptidão musical e pertençam a famílias com dificuldades financeiras.” (Idem: Artigo 7.º)

A escola procura através da classe docente, composta por 41 professores “(...) ministrar um ensino de qualidade através de um grupo de pedagogos experientes, oferecendo uma formação sólida aos seus alunos e permitindo-lhes uma aprendizagem musical em grupo e aprendizagem individual de um instrumento.” (Idem: 4)

3.2 Companhia da Música – Fundação Bomfim¹

A Companhia da Música – Fundação Bomfim foi criada em 1993, sob a tutela da Fundação Stela e Oswaldo Bomfim – Instituição Particular de Solidariedade Social com estatuto de utilidade pública e de organização não governamental para o desenvolvimento, vocacionada para os domínios da ação social, educação e cultura.

A escola situa-se no centro urbano da cidade de Braga, funcionando em edifício projetado para o efeito pelo arquiteto Eduardo Souto Moura, sob protocolo de cedência de novas instalações com a Câmara Municipal de Braga, com funcionamento desde o ano letivo 2010/11.

“A Companhia da Música tem como princípios fundadores do seu projeto educativo a formação especializada em música e a promoção de uma educação humanista das crianças e jovens alunos, conjugando a aprendizagem artística com o desenvolvimento social e pessoal dos alunos. Tal como a Fundação Bomfim, a Companhia da Música defende os princípios cristãos conforme os Evangelhos.

São objectivos da Escola identificar, estimular e desenvolver adequadamente as capacidades musicais das crianças, através de um ensino musical artístico especializado adequado do ponto de vista pedagógico, tendo em conta as diferentes faixas etárias a que se destina. Propõe igualmente partilhar e desenvolver o prazer da música, a auto-estima, a sociabilidade e a educação estética.” Regulamento Interno da Companhia da música (2012: 3)

Desde a sua criação funcionou como um projeto educativo no ensino artístico especializado da música, porém, obtém paralelismo pedagógico reconhecido pelo MEC desde 2002, altura em que se tornou em Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo Especializado da Música.

É constituída por um hall que compreende a recepção e um buffet/ cantina; um auditório com a capacidade de 166 lugares, equipado com camarins e WC; 1 Biblioteca; 1 sala de professores e 1 sala de reuniões; gabinete da direção pedagógica; 19 salas para a prática instrumental, das quais 13 equipadas com pianos acústicos; 4 sala equipada com material para Formação Musical; 2 salas para a componente geral; e instalações sanitárias. Realçamos, ainda, que as salas possuem: excelentes áreas, confortáveis, boa iluminação, quer natural e artificial, ar condicionado, mobiliário, para lecionação das diferentes áreas.

¹ Informação recolhida do site da instituição disponível em <http://www.companhiadamusica.com.pt/instituicao.html> acedido em outubro de 2014.

Em redor do edifício há espaços verdes, entre os quais se encontra o recreio. A excelente qualidade das instalações disponibiliza um ambiente acolhedor e propício para um ensino de qualidade.

Este ano letivo, conta com 425 alunos, os quais, no âmbito do ensino vocacional da música em regime supletivo e articulado, frequentam os cursos de Iniciação Musical, nos três ciclos do ensino básico e secundário e em regime curso livre. As atividades letivas desenrolam-se entre as 8h20 e as 13h30 horas no período da manhã e das 14h30 às 20h00 horas no período da tarde. Compreendendo as necessidades residuais e disponibilidade dos docentes e discentes.

3.3 O envolvimento da família

A família é o pilar da criança, pois através desde a nascença se identifica, aprende a ser e estar em sociedade, razão pela qual, a participação da família no contexto escolar resulta num melhor aproveitamento e desenvolvimento dos educandos.

“Consideramos de especial importância que a família, enquanto conjunto de sujeitos ativos na educação da criança intervenha na escola/ junto dos alunos, dentro das suas capacidades e disponibilidade, conjugando as suas experiências e saberes neste processo.

De referir que a generalidade dos pais mostram-se atentos à vida escolar dos seus educandos. No entanto, outros incumbem à escola a responsabilidade de “aturar” e educar.” Ribeiro (2013: 48)

3.4 Caraterização da classe de saxofone

A classe de saxofone é lecionada por dois docentes com habilitação profissional na área (mestrado); é constituída por 14 alunos, frequentando os vários níveis, da Iniciação ao 8.º grau, como consta da seguinte tabela;

Tabela 4 - Classe de saxofones.

Grau	Iniciação	1.º G	2.º G	3.º G	4.º G	5.º G	6.º G	7.º G	8.º G
n.º de alunos	2	2	2	2	3	1	1	0	1

3.4.1 Caraterização dos alunos de saxofone

3.4.1.1 Aluno do 2.º grau

O aluno 1 (A1) de saxofone frequenta o 6.º ano / 2.º Grau, com 11 anos de idade; iniciou os estudos, nesta escola, no ensino articulado, no 5.º ano de escolaridade. Possui regulares capacidades artístico-musicais, é organizado e responsável no âmbito escolar. A disciplina de saxofone decorre, na sala 9, à segunda-feira das 17h00 às 17h45.

3.4.1.2 Aluno do 4.º grau

O aluno 2 (A2) de saxofone 8.º ano / 4.º grau, com 13 anos de idade; iniciou os seus estudos, nesta escola, no ensino articulado, no 5.º ano de escolaridade. Possui boas capacidades artístico-musicais, é organizado e responsável no âmbito escolar. A disciplina de saxofone decorre, na sala 11, à segunda-feira das 17h45 às 18h30.

3.5 Caraterização dos alunos enquadrados no projeto de investigação

Atendendo à especificidade da nossa investigação, ao selecionarmos 4 alunos, tivemos em atenção que possuíssem caraterísticas específicas; procurámos também a homogeneidade. Tivemos em atenção as avaliações do ano transato, a fim de apurar um resultado mais fiavel entre as diferentes metodologias, sendo que,

- os alunos A1 e B1 frequentam o 2.º grau, são do sexo masculino, têm 11 anos.
- os alunos A2 e B2 frequentam o 4.º grau, são do sexo masculino, têm 13 anos.

Verifica-se que os alunos já frequentavam esta escola desde a iniciação; e não estão referenciados de nenhuma adequações específicas e, perante a análise efetuada, encontram-se dentro dos parâmetros de normalidade. Na caraterização biográfica, verificamos que os alunos gostam de frequentar o ensino artístico. Na ocupação de tempos livres veem televisão, possuem hábitos de leitura: educativo, revistas e jornais, e ouvem música (clássica, Pop e Rock, e jazz). A situação económico-familiar é considerada média-alta, com habilitações académicas de grau médio e superior e empregos estáveis (próprios e trabalhadores por conta de outrem) nas respetivas áreas de especialização.

4 A investigação

4.1 Metodologia de investigação

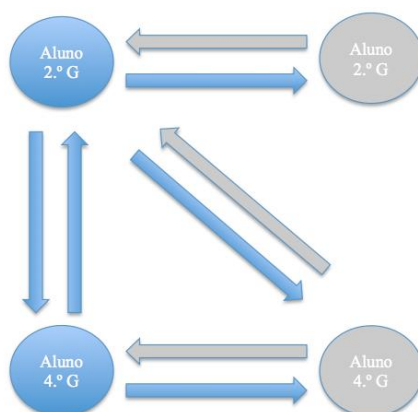
Optamos pela metodoliga investigação-acção. Na óptica de Willems (1970: 14),

“A psicologia experimental, científica, limitava-se no princípio ao campo da ciência exata, baseada no número, no quantitativa; ela dava uma importância muitas vezes exagerada aos testes e às estatísticas. Mas uma arte como a música não pode satisfazer-se com uma psicologia puramente quantitativa, pois os valores qualitativos e irracionais, afectivos e intuitivos, tomam na música uma importância de primeiro plano.”

A investigação, em que nos implicamos, tem como objetivo implementar o projeto na disciplina de saxofone, que privilegie o incentivo à “audiação” no desenvolvimento da criatividade na aprendizagem do saxofone. Pretende-se desenvolver este trabalho na “Companhia da música – Braga”, sendo esta, uma escola do ensino especializado da música.

O público alvo é constituído por 4 alunos da disciplina de saxofone, sendo dois alunos do 2.º grau (6.º ano) e dois do 4.º grau (8.º ano). Sendo que, pela metodologia criativa serão abrangidos dois alunos, um do 2.º Grau e um do 4.º Grau – passarão a ser identificados como alunos A1 e A2 –, enquanto os restantes alunos não abrangidos pelo incentivo à “audiação” – alunos B1 e B2 –, serão elementos de avaliação, numa perspectiva de comparação e triangulação no âmbito das metodologias implementadas.

Figura 4 - Estratégia de sustentação para a avaliação comparativa das metodologias utilizadas.



Legenda:

- Metodologia criativa
- Metodologia tradicional

4.2 Técnicas de recolha de dados

Para a concretização do projeto, utilizamos meios que considerámos adequados à performance sobre a qual recolhemos dados que nos permitam demonstrar a forma como realizamos a investigação em que nos implicamos. Destacamos:

- Questionário de diagnóstico a aplicar aos alunos a enquadrar na metodologia criativa, de modo a conhecermos o seu perfil e a viabilidade de consolidar a nossa problemática;
- Observação direta em contexto de sala de aula descritas nas reflexões das aulas.
- Provas de avaliação para conferir as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos;
- Registos das gravações instrumentais, para subsequente avaliação e reflexão;
- Análise comparativa dos conhecimentos construídos pelos alunos com características semelhantes com estilos de ensino diferenciado, de forma a verificar as vantagens resultantes da metodologia implementada;
- Questionário final aos alunos a fim de apurar a mais valia da metodologia aplicada;
- Reflexão sobre a avaliação final do desenvolvimento do projeto.

4.2.1 *Inquéritos por questionário*

Pretendemos com os inquéritos por questionário, numa primeira fase – início do projeto –, apurar os conhecimentos da nossa temática no processo ensino-aprendizagem (Anexo 1); enquanto na segunda – final do projeto –, medir e concluir com objetividade as nossas hipóteses (Anexo 11).

4.2.2 *Observação direta*

As observações ocorridas durante a implementação do projeto foram descritas nos relatórios de desenvolvimento de todas as aulas, resultando assim, numa avaliação contínua e sistemática das metodologias implementadas bem como, através do feedback a fim de, se necessário, reconstruir o processo de ensino praticado.

4.2.3 *Avaliação*

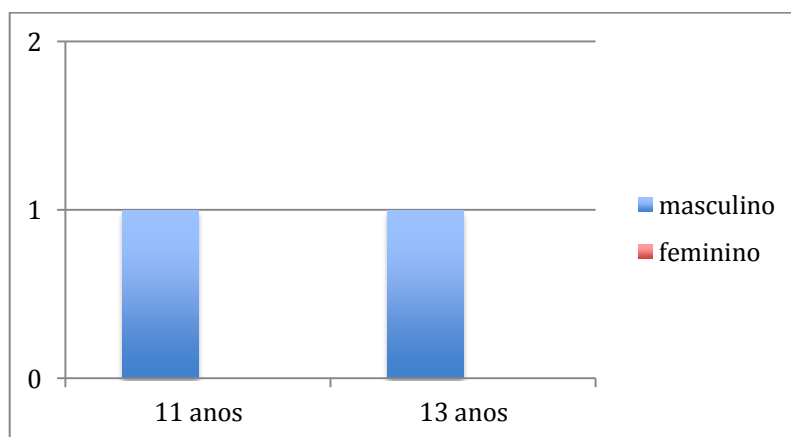
- Avaliação diagnóstica;
- A avaliação do projeto será realizada de forma comparativa entre os alunos do 2.º grau e 4.º grau, surgindo desta forma como elemento de comparação entre alunos do mesmo grau com metodologia tradicional e apurar a viabilidade da integração da nossa metodologia na aprendizagem do saxofone do ensino formal.

5 Implementação do plano de ação

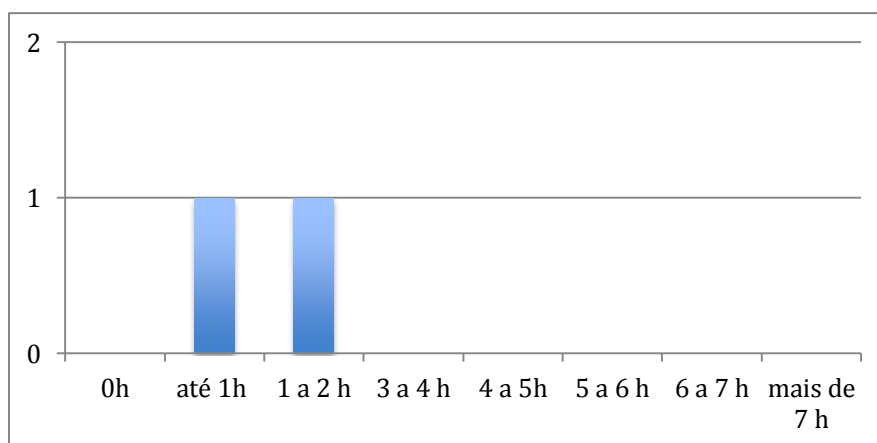
5.1 Análise/reflexão do questionário diagnóstico

Os dois alunos intervenientes na metodologia criativa realizaram o questionário de diagnóstico (Anexo 1), através do qual podemos constatar os seguintes resultados;

1 - Idade



2 – Qual o tempo que disponibilizas semanalmente para o estudo do saxofone?



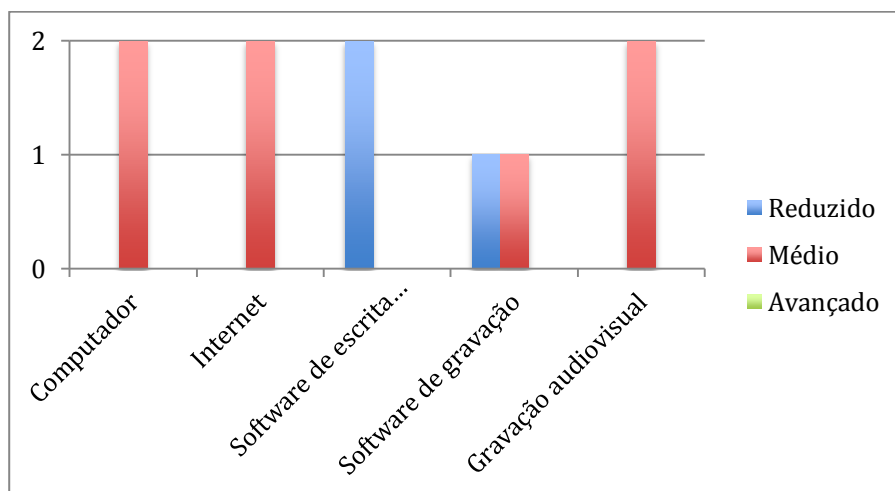
Consideramos que o estudo do saxofone, deverá partir do gosto, da motivação e da proposta educativa do professor.

Com os resultados obtidos, confirmamos que os alunos possuem poucos hábitos de estudo no que concerne ao instrumento, o que prejudica o seu desenvolvimento.

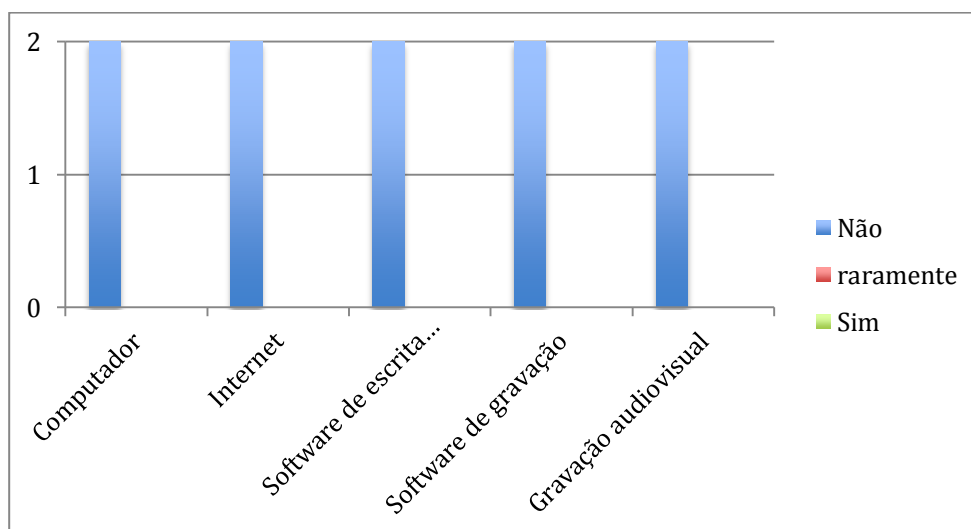
Neste âmbito realizaremos uma proposta de planeamento de estudo semanal/mensal articulada (Aluno - Professor - Encarregado de educação) a fim de planear hábitos de

estudo para consequentemente melhorar a sua performance instrumental. Tendo em conta o que deverá estudar, consolidar, aspetos pertinentes, (...); neste plano o aluno deverá preencher semanalmente o registo do seu estudo, identificando as dificuldades com que se deparou na sua concretização.

3 – Possui conhecimentos para utilizar as tecnologias?

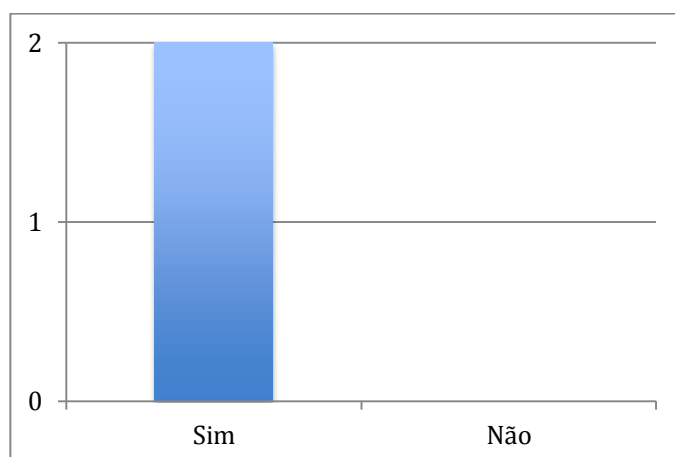


Utilizava-las nas aulas de instrumento?



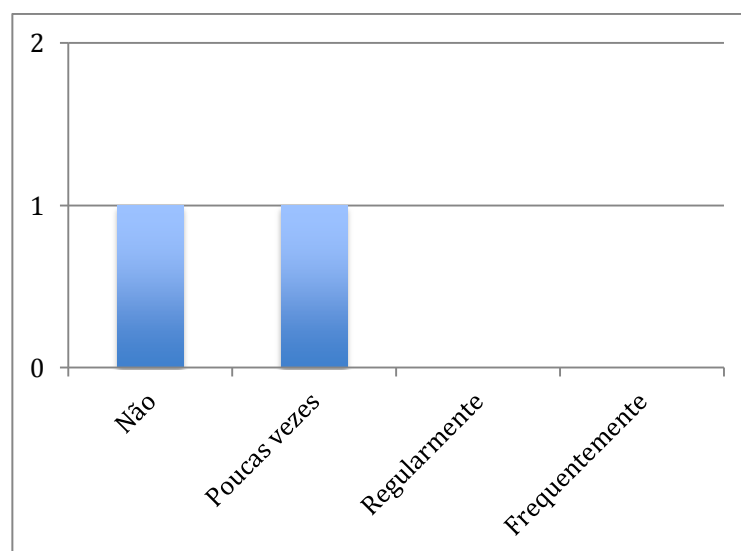
Através desta questão, pretendemos apurar a sua utilização e os conhecimentos no âmbito da aprendizagem musical.

4 – Achas que o professor pode ser influente no teu gosto pela disciplina de instrumento?



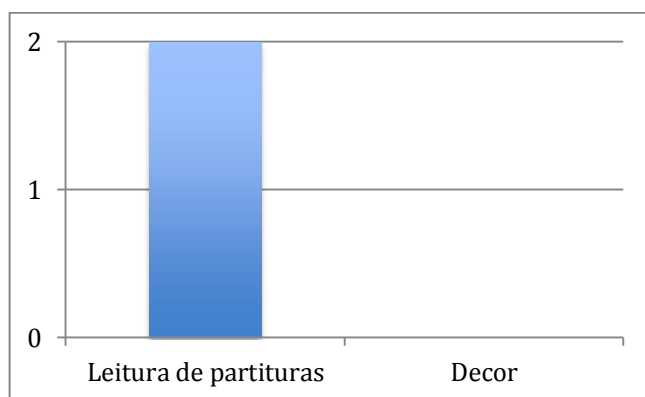
Consideramos que o envolvimento entre professor e aluno deverá proporcionar um objetivo comum – ‘a descoberta pelo conhecimento’ –, para isso será necessário descobrir as pretensões, gostos e anseios dos intervenientes para o desenvolvimento da aprendizagem dentro de um ambiente aprazível e de empatia.

5 – Nos anos transatos, desenvolveste criatividade/improvisação nas aulas de saxofone?

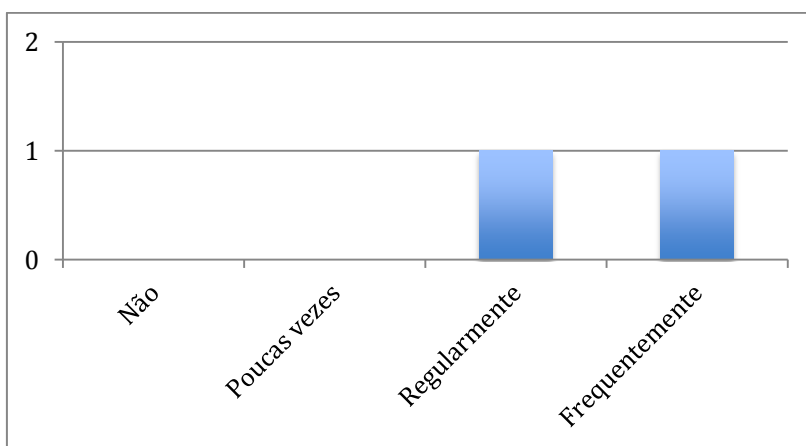


Perante estas respostas, e à luz de vários pedagogos referimos que o ensino destes alunos ainda dificilmente proporciona a componente criativa dos alunos.

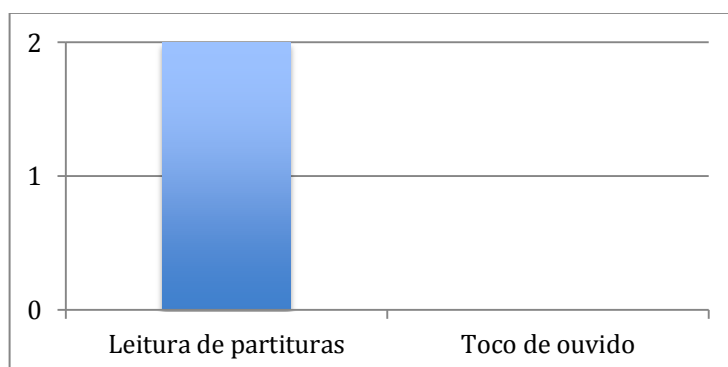
6 – Menciona como interpreta as músicas no saxofone.



7 - Tens curiosidade em tocar melodias que conheces no saxofone?

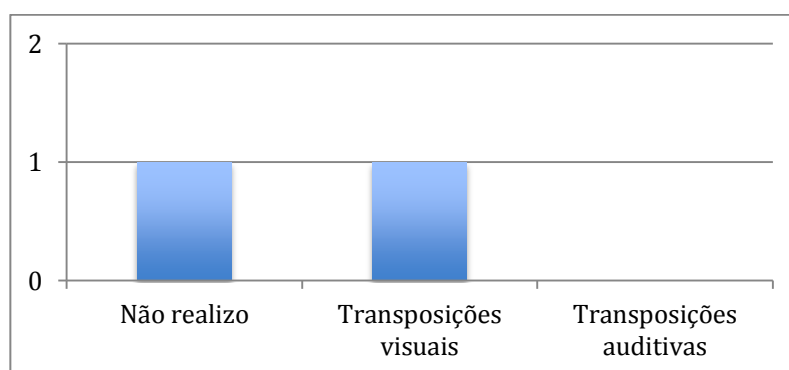


- Se sim, como as realizas?



Constatamos, através das questões anteriores, que os alunos interpretam no saxofone somente pelo recurso a partituras, o que consideramos prejudicial, visto que apenas desenvolvem e tornam-se dependentes numa reprodução visual.

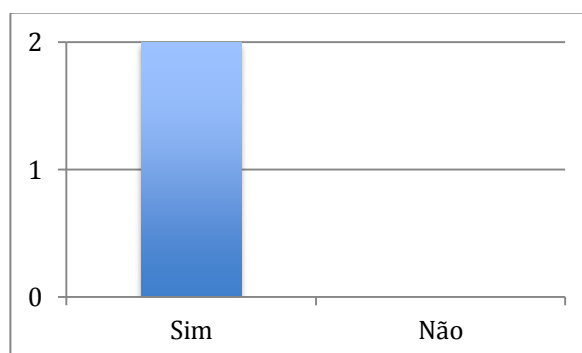
8 - Menciona como realiza as transposições musicais?



Deparamos que apenas o aluno do 4.º grau realiza transposições; apesar das competências específicas do ensino artístico da música contemplarem a leitura e transposição, a partir do 3.º ciclo, à primeira vista, esta exigência é praticada apenas visualmente, o que não permite aos alunos desenvolver a “audiação”.

“Um músico que não consegue audiar só pode atribuir um significado teórico à mesma. Se, por exemplo, um instrumentista não for capaz de fazer transposições sem a ajuda da notação ou o conhecimento da teoria musical, está a “tocar pela pauta” e não possui capacidade de “audiação”. (...) Na nossa cultura, a “audiação” é aparentemente tida em tão pouca conta que o acto de ensinar as crianças a audiar é deixado aos profissionais ou ao acaso, permitindo que se esgote o período mais precioso da vida da criança para ela desenvolver essa capacidade.”
Gordon (2000: 21, 22)

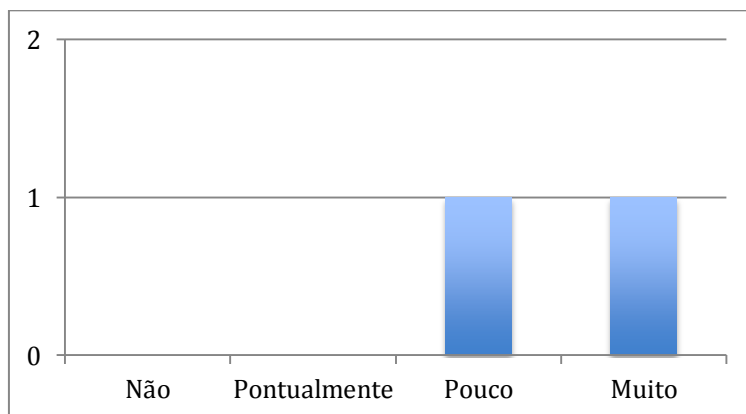
9 – Gostavas de desenvolver a criatividade/improvisação nas aulas de saxofone?



O professor de instrumento, nas suas aulas, deverá adequar e desenvolver aprendizagens atendendo a especificidade de cada aluno, pelo que, para o desenvolvimento da “audiação” musical, consideramos pertinente;

“Toda a aprendizagem, e a aprendizagem da música não é exceção, começa pelo ouvido e não pelos olhos. Convenhamos que falar de música e ensiná-la através dos olhos, e não dos ouvidos, é tentador. Muitos professores falam de música e ensinam-na deste modo, em desespero de causa, porque muitos alunos entram na escola sem a devida preparação para aprender e escutar. Infelizmente, mesmo que fosse concedido aos professores o tempo suficiente para ensinarem música através do ouvido, a maioria deles, provavelmente, não o faria; não só não estão cientes da “audiação” e da sua importância para a compreensão da música, como não se apercebem da maneira como devem ensiná-la. Mas deve salientar-se que, para que a música seja ensinada através do ouvido, por forma a que os alunos possam realmente aprender música e não simplesmente ser treinados para executar, os pais e os professores devem dispor de muito tempo; os primeiros para apoio em casa, os últimos para o ensino do dia-a-dia escolar. É igualmente essencial que os professores de música e os pais reconheçam a importância e a diferença entre tempo de prática e tempo de “audiação”.” Gordon (2000: 43-44)

10- Gostas de frequentar o ensino artístico da música?



Neste contexto os alunos apresentam agrado pela frequência no ensino artístico da música, no entanto estou convicto que se se adequarem estratégias, mediante os seus gostos e anseios, poder-se-á desenvolver um ensino com significado.

5.2 Diagnóstico prático no saxofone.

Recorrendo, aos jogos de imitação professor – aluno, e à melodia tradicional – Twinkle, twinkle, little star –, os alunos apresentaram os seguintes resultados:

Tabela 5 - Avaliação diagnóstica no saxofone.

Parâmetros de avaliação	Aluno 1 – 2.º grau	Aluno 2 – 4.º grau
Acuidade/percepção auditiva	7	12
Twinkle, twinkle, little star - Tradicional		
Interpretação da melodia através da partitura	15	20
Interpretação da melodia sem a partitura	11	18
Transposições com partitura	5	11
Transposições sem partitura	5	7
Criatividade	0	0
Avaliação	7,2	11,2
Avaliação final	7,1	11,6

a) Escala de avaliação (0 a 20 valores)

Mediante este diagnóstico, verificámos que A1 demonstra dificuldades em imitar ao saxofone. Os alunos apresentam dificuldades em interpretar a melodia tradicional sem partitura e sobretudo demonstram um fraco índice de criatividade.

6 Planificações

Tendo em conta os conteúdos e as competências essenciais a desenvolver, a planificação compreende a especificidade do contexto escolar, bem como a dos alunos. Reconhecemos, ainda que o professor, como elemento preponderante na sua construção, deverá criar estratégias de ensino, utilizando métodos diversificados por forma a criar condições propiciadoras de aprendizagens envolventes num ambiente estimulante.

Ribeiro (2013: 71), sustentado em Arends (1997: 67), considera que a planificação como ponto chave para o sucesso:

“A planificação do professor é multifacetada e relaciona-se com três fases do ensino: a fase anterior à instrução, em que são tomadas as decisões sobre o conteúdo e duração do que deve ser ensinado; a fase instrução, em que se tomam decisões sobre as questões a colocar, o tempo de espera e as orientações específicas; a fase posterior à instrução, em que se tomam decisões sobre a avaliação dos progressos dos alunos e do tipo de informação avaliativa a proporcionar.”

Conforme os programas, planificações e diretrizes das disciplinas de saxofone (Anexos 2 e 3), da instituição em que lecionamos, construímos os planos de aula por forma a englobar o nosso projeto de intervenção pedagógica, bem como a relatar e a refletir o desenvolvimento de cada aula, abordando a metodologia por que optamos, tendo em conta os recursos didáticos, conteúdos e competências essenciais a desenvolver.

6.1 As Aulas

O projeto de intervenção pedagógica compreendeu dois alunos da classe, a frequentar o 2.º e 4.º graus, respetivamente, e contemplou a lecionação de 12 aulas, desenvolvendo-se assim a planificação trimestral integrando cumulativamente a implementação do nosso projeto de intervenção pedagógica.

A orientação das aulas, por nós realizada, em concordância com o professor cooperante, dividiram-se em duas partes: a primeira, de 20 minutos, seguindo-se a planificação trimestral, e a segunda de 25 minutos, implementando o projeto de intervenção pedagógica.

Mediante o questionário de diagnóstico (Anexo 1) e avaliação diagnóstica no saxofone (Tabela 4) foi possível aferir os conhecimentos sobre a nossa temática, pelo que,

conjuntamente com os alunos recolhemos um leque de músicas tradicionais conhecidas, selecionando-as conforme a especificidade de cada aluno (Anexos 4 e 5), por forma a construir uma aprendizagem através de uma metodologia criativa por nós elaborada (Anexo 6), e sobretudo, seguindo as orientações dos pedagogos.


Como estratégias metodológicas, corroboramos e demos continuidade à metodologia desenvolvida pelo professor cooperante, planeando o desenvolvimento/construção das aprendizagens subdividas por secções, mas sempre articuladas entre si; explanando e apresentando as recomendações a considerar no estudo semanal. Contudo, mediante aceitação do professor cooperante, integrámos o registo de planeamento de estudo semanal (Anexo 7) e a análise de gravações efetuadas pelos alunos, do estudo proposto semanalmente.

Contextualizando, o planeamento das aulas, descrições e consequentes reflexões são descritas pormenorizadamente nos pontos subsequentes.

6.2 Planos de aula/desenvolvimento das aulas

Os planos de aula seguem o enquadramento das competências e objetivos, descritos em (Anexos 2 e 3), atendendo à forma em espiral, que a construção de aprendizagens acarreta.

6.2.1 Aulas de saxofone - Aluno 1

 <p>Fundação Bomfim – Companhia da Música Departamento de: Sopros Ano letivo: 2014/2015</p>	<p>Disciplina: Saxofone Professor Supervisor: António Aroso Professor Cooperante: Luís Ribeiro Professor Estagiário: Carlos Pinto</p> <p>Data: 19/01/2015 Lição: 24 Duração: 45 minutos</p>
Plano de aula n.º 1	
Sumário	Escala de sol M e respetivo arpejo. (1.ª secção) Estudo n.º 5 – Guy Lacour. (1.ª secção) A Rubicund rat from Russia – C. Cowles. Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica.

Estratégias/ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da escala de sol M e respetivo arpejo, com diversas articulações e dinâmicas; • Desenvolvimento do estudo n.º 5 de Guy Lacour; • Desenvolvimento da 1.ª secção da obra “A Rubicund rat from Russia” de C. Cowles; • Apresentação do projeto de intervenção pedagógica a desenvolver; • Preenchimento do questionário de diagnóstico; • Exercícios de imitação ao saxofone, professor - aluno, a fim de diagnosticar a sua percepção auditiva.
Material/ Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Partituras; • Instrumento; • Estante.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Participação e empenhamento do aluno nas atividades propostas.

Desenvolvimento da aula

Conforme o planeado, iniciámos a orientação da PES com o desenvolvimento da escala da escala de sol maior e respetivo arpejo, de forma pouco satisfatória, pelo que incitámos a sua consolidação para a próxima aula. Prosseguindo, o aluno interpretou a 1.ª secção do estudo n.º 5, de forma assertiva, pelo que explanámos a próxima a fim de ser desenvolvida no seu estudo semanal. Relativamente à 1.ª secção da obra A Rubicund rat from Russia, o aluno demonstrou dificuldades no domínio técnico, pelo que adotámos a estratégia de desenvolver a mesma secção, interpretando-a numa pulsação lenta.

Iniciando a implementação do projeto de intervenção pedagógica, apresentámos o propósito da nossa investigação, agradecendo a sua colaboração e empenho neste processo. Em sequência, solicitámos ao aluno o preenchimento de um questionário de diagnóstico (Anexo 1), por forma a recolher informações pertinentes para o desenvolvimento do nosso projeto. Seguidamente, realizámos exercícios de imitação ao saxofone, professor/ aluno, a fim de diagnosticar a sua sensibilidade/percepção auditiva. Nestes exercícios, o aluno apresentou muitas dificuldades em interpretar/imitar satisfatoriamente no saxofone, e de igual modo conseguiu entoar.

Terminada a aula, considero que a aula decorreu conforme o planeado, tendo o aluno interagido e dado resposta a tudo o que lhe foi solicitado e proposto.

 <p>Fundação Bomfim – Companhia da Música Departamento de: Sopros Ano letivo: 2014/2015</p>	<p>Disciplina: Saxofone Professor Supervisor: António Aroso Professor Cooperante: Luís Ribeiro Professor Estagiário: Carlos Pinto</p> <p>Data: 26/01/2015 Lição: 25 Duração: 45 minutos</p>
Plano de aula n.º 2	
Sumário	Escala de sol M e respetivo arpejo. (2.ª secção) Estudo n.º 5 – Guy Lacour. (1.ª secção) A Rubicund rat from Russia – C. Cowles. Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica.


Estratégias/ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da escala de sol M e respetivo arpejo, com diversas articulações e dinâmicas; • Desenvolvimento da 2.ª secção do estudo n.º 6 de Guy Lacour; • Desenvolvimento da 1.ª secção da obra “A Rubicund rat from Russia” de C. Cowles; • Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica a desenvolver: • Exercícios de imitação ao saxofone, professor - aluno, a fim de desenvolver a percepção auditiva. • Desenvolvimento da música tradicional Twinkle, twinkle, little star, seguindo a metodologia progressiva (Anexo 6).
Material/ Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Partituras; • Instrumento; • Estante.
Avaliação	Participação e empenhamento do aluno nas atividades propostas.

Desenvolvimento da aula

Como planeado e proposto na aula anterior, para estudo semanal, iniciámos pela interpretação assertiva da escala de sol maior e respetivo arpejo. Desta forma, abordámos, para estudo semanal, a respetiva escala menor no modo harmónica. De seguida, o aluno interpretou a segunda secção do estudo n.º 5, bem como a 1.ª secção da obra, de forma assertiva, pelo que solicitámos a consolidação do referido estudo na sua totalidade, como a próxima secção da obra, para estudo semanal. Na segunda parte da aula desenvolvemos o projeto de intervenção pedagógica, realizando exercícios de imitação ao saxofone, professor/aluno, a fim de desenvolver a sua sensibilidade/percepção auditiva. De seguida, iniciámos a metodologia proposta (Anexo 6), apresentando a melodia tradicional Twinkle, twinkle, little star. Posteriormente, incentivámos o aluno a interpretar sem partitura. De seguida, pedimos que entoasse e interpretasse noutra tonalidade – fá maior. Iniciámos a análise da respetiva melodia pelo recurso à metodologia numérica de Justine Ward,

focando a tonalidade, intervalos, e sequências harmónicas, com vista a desenvolver a melodia, sem partitura, nas tonalidades maiores de fá e sol. Para estudo semanal incitámos o estudo da referida melodia, sem partitura, nas tonalidades desenvolvidas.

Nesta aula aferi que o aluno interpretou a melodia tradicional, seguindo a partitura. Na interpretação sem partitura, se bem que o aluno a tenha realizado, com alguma hesitação, fazendo várias tentativas até chegar à sua consolidação, reconheço, no entanto, que o aluno demonstrou dificuldades de entoação. Constatei também o impacto do recurso à metodologia de Justine Ward, a qual facilitou a assimilação por parte do aluno, permitindo-lhe, no final da aula, conseguir interpretar de forma satisfatória, sem recurso à partitura, nas tonalidades solicitadas.

 <p>Fundação Bomfim – Companhia da Música Departamento de: Sopros Ano letivo: 2014/2015</p>	<p>Disciplina: Saxofone Professor Supervisor: António Aroso Professor Cooperante: Luís Ribeiro Professor Estagiário: Carlos Pinto</p> <p>Data: 2/02/2015 Lição: 26 Duração: 45 minutos</p>
Plano de aula n.º 3	
Sumário	Escala de Mi m harmónica e respetivo arpejo. Escala cromática. (2.ª secção) Estudo n.º 5 – Guy Lacour. (2.º secção) A Rubicund rat from Russia – C. Cowles. Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica.


Estratégias/ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da escala de mi m harmónica e respetivo arpejo, com diversas articulações e dinâmicas; • Desenvolvimento da escala cromática; • Desenvolvimento do estudo n.º 5 de Guy Lacour; • Desenvolvimento da 2.ª secção da obra “A Rubicund rat from Russia” de C. Cowles; • Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica a desenvolver: • Exercícios de imitação ao saxofone, professor – aluno; • Desenvolvimento da música tradicional Twinkle, twinkle, little star, seguindo a metodologia progressiva (Anexo 6).
Material/ Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Partituras; • Instrumento; • Estante; • Computador.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Participação e empenhamento do aluno nas atividades propostas.

Desenvolvimento da aula

A aula teve início com o desenvolvimento da escala de mi menor harmónica, pelo que foi explanada a melódica, para estudo semanal. Prosseguindo, o aluno apresentou o estudo semanal do estudo n.º 5, e da escala cromática com assertividade. Relativamente à 2.ª secção da obra planificada, o aluno demonstrou dificuldades no que concerne ao domínio técnico da mesma no registo agudo, pelo que foram desenvolvidos exercícios mecânicos por forma a desenvolver a emissão e técnica deste registo. Neste âmbito, foi incitado o reforço do estudo semanal por forma a colmatar as referidas dificuldades, como também as respetivas gravações, através do telemóvel, para análise na próxima aula.

Em continuidade do projeto de intervenção pedagógica, realizámos exercícios de imitação ao saxofone, professor/aluno, a fim de desenvolver a sua sensibilidade/percepção auditiva. Dando continuidade, pelo recurso ao computador, abordámos o programa *Band-in-a-box*, criando o suporte harmónico/rítmico (*play along*) da melodia tradicional *Twinkle, twinkle, little star*, desenvolvida na aula anterior. De seguida, o aluno interpretou a respetiva melodia no saxofone, com o acompanhamento *playback*, sem recurso à partitura.

Saliento que aula de hoje decorreu de forma interativa, devido ao recurso tecnológico utilizado e à interpretação realizada. Considero, pois, que o aluno está motivado no desenvolvimento do projeto.

 <p>Fundação Bomfim – Companhia da Música Departamento de: Sopros Ano letivo: 2014/2015</p>	<p>Disciplina: Saxofone Professor Supervisor: António Aroso Professor Cooperante: Luís Ribeiro Professor Estagiário: Carlos Pinto</p> <p>Data: 9/02/2015 Lição: 27 Duração: 45 minutos</p>
Plano de aula n.º 4	
Sumário	Escala de Mi m melódica e respetivo arpejo. Escala cromática. (1.ª secção) Estudo n.º 6 – Guy Lacour. (2.º secção) A Rubicund rat from Russia – C. Cowles. Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica.


Estratégias/ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da escala de mi m melódica e respetivo arpejo, com diversas articulações e dinâmicas; • Desenvolvimento da escala cromática; • Desenvolvimento da 1.ª secção do estudo n.º 6 de Guy Lacour; • Desenvolvimento da 2.ª secção da obra “A Rubicund rat from Russia” de C. Cowles; • Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica a desenvolver: • Exercícios de imitação ao saxofone, professor – aluno; • Desenvolvimento da música tradicional Twinkle, twinkle, little star, seguindo a metodologia progressiva (Anexo 6).
Material/ Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Partituras; • Instrumento; • Estante; • Computador.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Participação e empenhamento do aluno nas atividades propostas.

Desenvolvimento da aula

A aula iniciou com o desenvolvimento da escala de mi menor melódica e respetivo arpejo, com diversas articulações e dinâmicas. No entanto, foram efetuadas algumas correções de modo a consolidar a mesma no seu estudo semanal. Dando seguimento ao desenvolvimento do estudo semanal, foram analisadas as gravações solicitadas na aula anterior. De modo a remediar alguns aspetos interpretou a escala cromática, a 1.ª secção do estudo n.º 6 e a 2.ª secção da obra, de forma assertiva, razão pela qual, foram explanadas as próximas secções, de modo a orientar o seu estudo semanal. Na segunda parte da aula, realizámos exercícios de imitação ao saxofone, professor/aluno, a fim de desenvolver a sua sensibilidade/percepção auditiva. Prosseguindo, e no mesmo âmbito, com recurso ao programa *Band-in-a-box* o aluno reconheceu o percurso harmónico da respetiva melodia tradicional Twinkle, twinkle, little star, nas tonalidades desenvolvidas. Seguidamente, por forma a desenvolver automatismos de interpretação e improvisação ao saxofone, seguindo a base harmónica anteriormente desenvolvida, com exercícios com tónicas, terceiras, quintas e arpejos dos respetivos graus tonais na tonalidade de dó M, bem como o desenvolvimento através da escala pentatónica maior. Para estudo semanal o aluno foi incitado a continuar a desenvolver a mesma estratégia nas tonalidades maiores de dó, fá e sol.

Nesta aula, confirmei que o aluno ainda apresenta muita hesitação nos jogos de imitação ao saxofone, bem como dificuldades de entoação. No que concerne ao reconhecimento

harmónico da melodia, ele reconhece auditivamente os respetivos graus, porém demonstra dificuldades na correlação de graus para acordes.

 <p>Fundação Bomfim – Companhia da Música Departamento de: Sopros Ano letivo: 2014/2015</p>		<p>Disciplina: Saxofone Professor Supervisor: António Aroso Professor Cooperante: Luís Ribeiro Professor Estagiário: Carlos Pinto</p> <p>Data: 23/02/2015 Lição: 28 Duração: 45 minutos</p>
Plano de aula n.º 5		
Sumário	Escala de mi m melódica e respetivo arpejo. (2.ª secção) Estudo n.º 6 – Guy Lacour. (3.º secção) A Rubicund rat from Russia – C. Cowles. Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica.	

Estratégias/ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da escala de mi m melódica e respetivo arpejo, com diversas articulações e dinâmicas; • Desenvolvimento da 2.ª secção do estudo n.º 6 de Guy Lacour; • Desenvolvimento da 3.ª secção da obra “A Rubicund rat from Russia” de C. Cowles; • Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica a desenvolver: • Exercícios de imitação ao saxofone, professor – aluno; • Desenvolvimento da música tradicional Twinkle, twinkle, little star, seguindo a metodologia progressiva (Anexo 6).
Material/ Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Partituras; • Instrumento; • Estante, • Computador.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Participação e empenhamento do aluno nas atividades propostas.

Desenvolvimento da aula

O aluno foi solicitado a interpretar a escala de mi menor melódica e respetivo arpejo, bem como a 2.ª secção do estudo n.º 6. Atendendo à razoável interpretação, incitámos o aluno a consolidar o domínio técnico do referido estudo por forma a melhorar o seu índice performativo. Na segunda parte da aula, realizou-se a interação através de exercícios de imitação ao saxofone, professor/aluno, a fim de desenvolver a acuidade auditiva. De seguida, conforme o proposto para estudo, com apoio do *playback*, sem recurso à partitura, desenvolvemos o reconhecimento harmónico da melodia tradicional Twinkle, twinkle, little star, e a sua interpretação no saxofone, nas tonalidades até uma alteração, bem como o desenvolvimento de automatismos através das escalas pentatónicas e notas constituintes dos respetivos acordes.

Finda a aula, recomendei a consolidação da performance, tendo em vista uma gravação. Como refletido após a aula anterior, constato que o aluno demonstra hesitação no desenvolvimento da acuidade auditiva através dos jogos de imitação professor/aluno, bem como na dificuldade de usar os automatismos desenvolvidos na criatividade.

 <p>Fundação Bomfim – Companhia da Música Departamento de: Sopros Ano letivo: 2014/2015</p>		<p>Disciplina: Saxofone Professor Supervisor: António Aroso Professor Cooperante: Luís Ribeiro Professor Estagiário: Carlos Pinto</p> <p>Data: 2/03/2015 Lição: 29 Duração: 45 minutos</p>
Plano de aula n.º 6		
Sumário	Preparação para a prova trimestral. Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica.	


Estratégias/ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da escala de mi m melódica e respetivo arpejo, com diversas articulações e dinâmicas; • Desenvolvimento do estudo n.º 5 de Guy Lacour; • Desenvolvimento da obra “A Rubicund rat from Russia” de C. Cowles, com acompanhamento do piano; • Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica a desenvolver: • Exercícios de imitação ao saxofone, professor – aluno; • Desenvolvimento da música tradicional Twinkle, twinkle, little star, seguindo a metodologia progressiva (Anexo 6).
Material/ Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Partituras; • Instrumento; • Estante.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Participação e empenhamento do aluno nas atividades propostas.

Desenvolvimento da aula

A aula teve início com a preparação do programa a realizar na prova de avaliação trimestral, na próxima aula. O aluno interpretou de forma assertiva as escalas de sol M e relativa menor nos modos harmónica e melódica. De seguida, como habitual, foi sorteado o estudo n.º 5 para a prova, a qual foi interpretada de forma satisfatória. No que concerne à obra, como planeado, dirigimo-nos à sala 5 a fim de interpretar a mesma com acompanhamento do piano, tendo decorrido de forma espectacular. No desenvolvimento do nosso projeto, e como tem vindo a ser habitual, realizámos jogos de imitação ao saxofone,

professor/aluno, a fim de desenvolver a sua acuidade auditiva. Como proposto para estudo semanal, realizou-se a gravação da interpretação da melodia tradicional Twinkle, twinkle, little star, nas tonalidades até uma alteração, bem como a respetiva improvisação (Anexo 8).

Reconheço o desenvolvimento satisfatório das interpretações/criatividade nas tonalidades desenvolvidas até uma alteração e realço o uso do programa de gravação *Audacity*, cuja análise das gravações permitiu construir aprendizagens através do ensaio – erro. Considero que a aula decorreu bem, o aluno interpretou satisfatoriamente o proposto para a prova de avaliação. No entanto, estou reticente quanto à sua prestação na prova, visto que demonstrou muito nervosismo na sua realização. Neste âmbito julgo que foram criadas todas estratégias de desenvolvimento e incentivo, a fim de realizar uma performance satisfatória, atendendo às suas capacidades.


 <p>Fundação Bomfim – Companhia da Música Departamento de: Sopros Ano letivo: 2014/2015</p>	<p>Disciplina: Saxofone Professor Supervisor: António Aroso Professor Cooperante: Luís Ribeiro Professor Estagiário: Carlos Pinto</p> <p>Data: 16/03/2015 Lição: 31 Duração: 45 minutos</p>
Plano de aula n.º 7	
Sumário	Autoavaliação. A Rubicund rat from Russia – C. Cowles. Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica.

Estratégias/ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação; • Desenvolvimento da obra “A Rubicund rat from Russia” de C. Cowles, com acompanhamento do piano; • Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica a desenvolver: • Exercícios de imitação ao saxofone, professor – aluno; • Desenvolvimento da música tradicional Twinkle, twinkle, little star, seguindo a metodologia progressiva (Anexo 6).
Material/ Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Partituras; • Instrumento; • Estante; • Computador
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Participação e empenhamento do aluno nas atividades propostas.

Desenvolvimento da aula

Na autoavaliação foi solicitado e recomendado ao aluno um maior envolvimento e dedicação no seu estudo semanal, de forma mais consolidada, a fim de gerar um melhor desenvolvimento das aulas, construção de aprendizagens e, sobretudo, de sua autoconfiança. De seguida, como planeado dirigimo-nos à sala n.º 5 a fim de realizar o ensaio da obra com acompanhamento do piano. A interpretação decorreu de forma satisfatória de modo a possibilitar a apresentação performativa na audição de classe. No que concerne ao desenvolvimento do nosso projeto, realizámos exercícios de imitação ao saxofone e de entoação, a fim de desenvolver a sua acuidade auditiva. Dando continuidade à metodologia criativa da melodia tradicional *Twinkle, twinkle, little star*, através do programa *Band-in-a-box* desenvolveu-se o reconhecimento auditivo da base harmónica, bem como a interpretação, na tonalidade de ré maior, bem como a respetiva improvisação (Anexo 8). Para estudo semanal incitei a consolidação do desenvolvido, bem como ao prosseguimento da metodologia desenvolvida na tonalidade de si b maior.

Saliento o apoio da metodologia de Justine Ward, bem como o recurso às ferramentas tecnológicas, na percepção e motivação na construção de aprendizagens desenvolvida.

 <p>Fundação Bomfim – Companhia da Música Departamento de: Sopros Ano letivo: 2014/2015</p>	<p>Disciplina: Saxofone Professor Supervisor: António Aroso Professor Cooperante: Luís Ribeiro Professor Estagiário: Carlos Pinto</p> <p>Data: 13/04/2015 Lição: 32 Duração: 45 minutos</p>
Plano de aula n.º 8	
Sumário	Escala de si b M e respetivo arpejo. (1.ª secção) Estudo n.º 8 – Guy Lacour. Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica.


Estratégias/ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da escala de si b maior e respetivo arpejo, com diversas articulações e dinâmicas; • Desenvolvimento da 1.ª secção do estudo n.º 8 de Guy Lacour; • Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica a desenvolver: • Exercícios de imitação ao saxofone, professor – aluno; • Desenvolvimento da música tradicional <i>Twinkle, twinkle, little star</i>, seguindo a metodologia progressiva (Anexo 6).
------------------------------------	--

Material/ Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Partituras; • Instrumento; • Estante; • Computador.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Participação e empenhamento do aluno nas atividades propostas.

Desenvolvimento da aula

Como proposto para estudo, realizou-se o desenvolvimento da escala de si b maior e respetivo arpejo, com diversas articulações e dinâmicas, bem como a 1.ª secção do estudo n.º 8. Na segunda parte da aula, realizou-se o desenvolvimento da acuidade auditiva através jogos de imitação ao saxofone, professor/aluno. De seguida, como proposto para estudo, desenvolveu-se a interpretação da melodia Twinkle, twinkle, little star, com base do *Play along*, na totalidade de si bemol maior. Para estudo semanal foi proposto o estudo, a fim de realizar na próxima aula a respetiva gravação.

Terminada a aula, considero que o aluno deverá continuar a desenvolver a escala de si bemol maior, por forma a colmatar dificuldades técnicas. Em relação ao estudo propus a estudo da próxima secção, uma vez que foi interpretado de forma assertiva. No desenvolvimento do projeto deverá consolidar a sua interpretação na tonalidade proposta.

Material/ Recursos	 <p>Fundação Bomfim – Companhia da Música Departamento de: Sopros Ano letivo: 2014/2015</p>	<p>Disciplina: Saxofone Professor Supervisor: António Aroso Professor Cooperante: Luís Ribeiro Professor Estagiário: Carlos Pinto</p> <p>Data: 20/04/2015 Lição: 33 Duração: 45 minutos</p>
Plano de aula n.º 9		
Sumário	Escala de si b M e respetivo arpejo. (2.ª secção) Estudo n.º 8 – Guy Lacour. Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica.	

Estratégias/ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da escala de si b maior e respetivo arpejo, com diversas articulações e dinâmicas; • Desenvolvimento da 2.ª secção do estudo n.º 8 de Guy Lacour; • Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica a desenvolver: • Exercícios de imitação ao saxofone, professor – aluno; • Desenvolvimento da música tradicional Twinkle, twinkle, little star, seguindo a metodologia progressiva (Anexo 6).
------------------------------------	---

Material/ Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Partituras; • Instrumento; • Estante; • Computador.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Participação e empenhamento do aluno nas atividades propostas.

Desenvolvimento da aula

A aula iniciou com a interpretação e desenvolvimento da escala de si bemol maior, com diversas articulações e dinâmicas, bem como o estudo n.º 8. No desenvolvimento do projeto, realizou-se a gravação e análise da melodia Twinkle, twinkle, little star, na tonalidade de ré maior (Anexo 8). Terminando a aula, informámos o aluno que na próxima aula iria contar com a presença do professor supervisor.

Constatei, perante a análise realizada, que deverá continuar a explorar a criatividade na referida tonalidade. Considero que, se o aluno se dedicasse mais ao seu estudo semanal, poderia gerar um melhor rendimento das aulas, e por conseguinte um melhor aproveitamento.

 <p>Fundação Bomfim – Companhia da Música Departamento de: Sopros Ano letivo: 2014/2015</p>		<p>Disciplina: Saxofone Professor Supervisor: António Aroso Professor Cooperante: Luís Ribeiro Professor Estagiário: Carlos Pinto</p> <p>Data: 27/04/2015 Lição: 34 Duração: 45 minutos</p>
Plano de aula n.º 10		
Sumário	Escala de sol m harmónica e respetivo arpejo. (1.ª secção) Berceuse – Marcel Perrin. Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica.	


Estratégias/ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da escala de sol menor harmónica e respetivo arpejo, com diversas articulações e dinâmicas; • Apresentação e desenvolvimento dada 1.ª secção da obra “Berceuse” de Marcel Perrin; • Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica a desenvolver: • Exercícios de imitação ao saxofone, professor - aluno, a fim de diagnosticar a sua percepção auditiva. • Desenvolvimento da música tradicional Twinkle, twinkle, little star, seguindo a metodologia progressiva (Anexo 6).
------------------------------------	---

Material/ Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Partituras; • Instrumento; • Estante.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Participação e empenhamento do aluno nas atividades propostas.

Desenvolvimento da aula

Como combinado, a aula de hoje contou com a presença do professor supervisor. A aula iniciou com a interpretação assertiva da escala de sol menor no modo harmónica, proposta para estudo semanal, com diferentes articulações e dinâmicas. De seguida foi apresentada a obra Berceuse, da qual se realizou a respetiva análise e divisões por secções, bem como explicámos e desenvolvemos a 1.ª secção, indicando aspetos da mesma a ter em conta no seu estudo semanal. Em continuidade do projeto de intervenção pedagógica, desenvolvemos a acuidade/percepção auditiva através de jogos de imitação ao saxofone, professor/aluno. Conforme o proposto na aula anterior, desenvolvemos o estudo semanal, com a interpretação da melodia tradicional Twinkle, twinkle, little star, sem recurso a partitura, na tonalidade de si bemol maior, bem como a respetiva improvisação.

A aula decorreu conforme o planeado. O aluno participou ativamente, pelo que conseguiu demonstrar o trabalho desenvolvido de forma bastante satisfatória. Quanto à nossa prestação, considero que a conduta metodológica da aula foi bem conseguida.

 <p style="text-align: center;"> Fundação Bomfim – Companhia da Música Departamento de: Sopros Ano letivo: 2014/2015 </p>	<p> Disciplina: Saxofone Professor Supervisor: António Aroso Professor Cooperante: Luís Ribeiro Professor Estagiário: Carlos Pinto </p> <p> Data: 4/05/2015 Lição: 35 Duração: 45 minutos </p>
Plano de aula n.º 11	
Sumário	Escala de sol m melódica e respetivo arpejo. (2.ª secção) Berceuse – Marcel Perrin. Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica.

Estratégias/ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da escala de sol menor melódica e respetivo arpejo, com diversas articulações e dinâmicas; • desenvolvimento da 2.ª secção da obra “Berceuse” de Marcel Perrin; • Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica a desenvolver: • Exercícios de imitação ao saxofone, professor – aluno; • Desenvolvimento da música tradicional Twinkle, twinkle, little star, seguindo a metodologia progressiva (Anexo 6).
Material/ Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Partituras; • Instrumento; • Estante; • Computador.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Participação e empenhamento do aluno nas atividades propostas.


Desenvolvimento da aula

A aula iniciou à hora prevista com a interpretação da escala de sol m melódica e respetivo arpejo, de forma assertiva. Seguidamente, efetuámos a análise da gravação efetuada pelo aluno da segunda secção.

Reconheço o seu progresso, pelo que solicitei a consolidação da obra na sua totalidade.

Relativamente ao nosso projeto, desenvolvemos a acuidade/percepção auditiva através de jogos de imitação ao saxofone, professor/aluno. Conforme o proposto na aula anterior, desenvolvemos o estudo semanal, com a interpretação da melodia tradicional Twinkle, twinkle, little star, sem recurso a partitura, nas tonalidades maiores de dó e ré, bem como a respetiva improvisação (Anexo 8).

Consideramos que o aluno desenvolveu satisfatoriamente o projeto, pelo que na próxima aula procederemos à gravação final da melodia tradicional desenvolvida.

 <p>Fundação Bomfim – Companhia da Música Departamento de: Sopros Ano letivo: 2014/2015</p>	<p>Disciplina: Saxofone Professor Supervisor: António Aroso Professor Cooperante: Luís Ribeiro Professor Estagiário: Carlos Pinto</p> <p>Data: 11/05/2015 Lição: 36 Duração: 45 minutos</p>
Plano de aula n.º 12	
Sumário	Estudo n.º 8 de Guy Lacour. Berceuse – Marcel Perrin. Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica.


Estratégias/ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento do estudo n.º 8 de Guy Lacour; • Desenvolvimento da obra “Berceuse” de Marcel Perrin; • Conclusão do desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica.
Material/ Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Partituras; • Instrumento; • Estante; • Computador.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Participação e empenhamento do aluno nas atividades propostas.

Desenvolvimento da aula

No término do projeto, e como proposto na aula anterior, procedemos à gravação da interpretação da melodia tradicional, bem como a respetiva improvisação na tonalidade de ré maior, sorteado pelo professor cooperante (Anexo 8). De seguida, como forma de aferir o desenvolvimento da percepção auditiva, realizámos jogos de imitação ao saxofone – professor/aluno –, tendo decorrido de forma satisfatória. Como forma de diagnosticar a apreciação e desenvolvimento das aulas, requeri ao aluno o preenchimento do questionário conclusivo do projeto de intervenção pedagógica (Anexo 11). Por forma a concluir o nosso projeto e, em concordância com os intervenientes, realizaremos um momento de avaliação, no dia 18 de maio, pelas 18h00, com a presença dos dois alunos afetos à metodologia criativa, bem como os do modelo comparativo, tendo como júri os dois professores da disciplina de saxofone.

Concluindo, considero que esta aula findou com um trabalho satisfatório, tendo o aluno correspondido de forma positiva, pelo que agradeço o seu contributo e disponibilidade para o desenvolvimento no projeto.

6.2.2 Aulas de saxofone – Aluno 2

 <p>Fundação Bomfim – Companhia da Música Departamento de: Sopros Ano letivo: 2014/2015</p>		<p>Disciplina: Saxofone Professor Supervisor: António Aroso Professor Cooperante: Luís Ribeiro Professor Estagiário: Carlos Pinto</p> <p>Data: 19/01/2015 Lição n.º: 17 Duração: 45 minutos</p>
Plano de aula n.º 1		
Sumário	<p>Estudo n.º 3 – René Decouais. (1.ª secção) II andamento - Petite Suite Latine – Jérôme Naulais. Implementação do projeto de intervenção pedagógica do estagiário.</p>	
Estratégias/ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento do estudo n.º 3 de René Decouais; • Desenvolvimento da 1.ª secção do II andamento da obra Petite Suite latine; • Apresentação do projeto de intervenção pedagógica; • Preenchimento do questionário de diagnóstico; • Exercícios de imitação ao saxofone, professor - aluno, a fim de diagnosticar a sua percepção auditiva. 	
Material/ Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Partituras; • Instrumento; • Estante. 	
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Participação e empenhamento do aluno nas atividades propostas. 	


Desenvolvimento da aula

Conforme planeamento, iniciámos a orientação da PES com o desenvolvimento do estudo n.º 3, proposto para estudo semanal, o qual foi apresentado de forma pouco satisfatória, havendo irregularidades no que concerne à pulsação e ritmo. Em relação à 1.ª secção do II andamento, o aluno interpretou satisfatoriamente, contudo, foram corrigidos aspetos como: pulsação, respirações, maior controle de frases melódicas e digitação muito dura. Como estudo semanal, propusemos a consolidação de tais aspetos, bem como as respetivas gravações, através do telemóvel, para análise na próxima aula.

Após este trabalho, apresentámos ao aluno o propósito da nossa intervenção pedagógica, agradecendo a sua colaboração e empenho durante o tempo previsto para a sua implementação. Conforme a metodologia proposta para o nosso projeto, solicitámos o preenchimento do questionário de diagnóstico (Anexo 1) a fim de recolher informações que considerámos pertinentes para o desenvolvimento do mesmo. Seguidamente,

realizámos exercícios de imitação ao saxofone, professor/ aluno, a fim de diagnosticar a sua sensibilidade/percepção auditiva. Nestes exercícios, o aluno apresentou alguma hesitação em interpretar/imitar satisfatoriamente no saxofone o proposto, todavia conseguia cantar.

Terminada a aula, procedemos à reflexão; considero que esta primeira aula de estágio decorreu conforme o planeado, tendo o aluno interagido bem e dado resposta a tudo o que lhe foi solicitado e proposto.

 <p>Fundação Bomfim – Companhia da Música Departamento de: Sopros Ano letivo: 2014/2015</p>	<p>Disciplina: Saxofone Professor Supervisor: António Aroso Professor Cooperante: Luís Ribeiro Professor Estagiário: Carlos Pinto</p> <p>Data: 26/01/2015 Lição n.º: 18 Duração: 45 minutos</p>
Plano de aula n.º 2	
Sumário	Estudo n.º 3 – René Decouais. (1.ª secção) do II andamento – Petite Suite Latine – Jérôme Naulais. Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica.


Estratégias/ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da 1.ª secção do estudo n.º 3 de René Decouais. • Desenvolvimento da 1.ª secção do II andamento da obra Petite Suite Latine; • Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica: • Desenvolvimento da música tradicional Twinkle, twinkle, little star, seguindo a metodologia progressiva (Anexo 6).
Material/ Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Partituras; • Instrumento; • Estante.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Participação e empenhamento do aluno nas atividades propostas.

Desenvolvimento da aula

A aula iniciou à hora prevista com a análise das gravações das primeiras secções do estudo n.º 3 e do II andamento da obra Petite Suite Latine. Como orientação de estudo semanal, falámos das próximas secções do próximo estudo, bem como do II andamento. Na segunda parte da aula, iniciámos a metodologia proposta (Anexo 6), apresentando a melodia tradicional Twinkle, twinkle, little star. Posteriormente, solicitei ao aluno a sua interpretação sem partitura. De seguida, foi-lhe pedido que entoasse e interpretasse noutra

tonalidade – fá maior –. Metodologicamente, iniciámos a análise da respetiva melodia pelo recurso à metodologia numérica de Justine Ward, focando a tonalidade, intervalos e sequências harmónicas. Através desta metodologia desenvolvemos a melodia, sem partitura, nas tonalidades maiores de ré, fá e sol. Para estudo semanal recomendamos o estudo da referida melodia, sem partitura, nas tonalidades até duas alterações.

Considero de bom o estudo realizado e reparei que a estratégia surtiu efeito, tendo notado a curiosidade e o orgulho do aluno ao demonstrar as referidas gravações; daí que tenhamos proposto que continuasse a gravar. Reconheço que o aluno interpretou a melodia tradicional, seguindo a partitura; se bem que tenha cometido dois erros, corrigiu-se na segunda tentativa. Na interpretação sem partitura, se bem que o aluno a tenha realizado, com alguma hesitação, mostrou determinação, fazendo várias tentativas até chegar à sua consolidação; reconheço, no entanto, que o aluno conseguiu entoar assertivamente à primeira tentativa. Nesta aula constatei o impacto do recurso à metodologia de Justine Ward, a qual facilitou a assimilação por parte do aluno, permitindo-lhe, no final da aula, conseguir interpretar sem recurso a partitura, nas tonalidades solicitadas.

 <p>Fundação Bomfim – Companhia da Música Departamento de: Sopros Ano letivo: 2014/2015</p>	<p>Disciplina: Saxofone Professor Supervisor: António Aroso Professor Cooperante: Luís Ribeiro Professor Estagiário: Carlos Pinto</p> <p>Data: 2/02/2015 Lição n.º: 19 Duração: 45 minutos</p>
Plano de aula n.º 3	
Sumário	Escala de Mi b M. Estudo n.º 3 – René Decouais. (2.ª secção) II andamento – Petite Suite latine – René Decouais. Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica.


Estratégias/ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da escala de mi b M e respetivo arpejo, com diferentes articulações e dinâmicas; • Desenvolvimento do estudo n.º 3; • Desenvolvimento da 2.ª secção do II andamento da obra Petite Suite Latine; • Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica: • Jogos de imitação exercícios de imitação ao saxofone, professor – aluno; • Desenvolvimento da música tradicional Twinkle, twinkle, little star, seguindo a metodologia progressiva (Anexo 6).
Material/ Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Partituras; • Instrumento; • Computador; • Estante.

Avaliação	• Participação e empenhamento do aluno nas atividades propostas.
------------------	--

Desenvolvimento da aula

A aula teve início com a interpretação da escala de mi b maior e respetivo arpejo, com diferentes articulações, de forma assertiva, contudo realçámos a correção da digitação agressiva. Como planeamento de estudo foi proposta a relativa menor no modo harmónica. De seguida, analisámos as gravações do estudo n.º 3, bem como a 2.ª secção do II andamento, propostas para estudo semanal, as quais foram executadas de forma satisfatória. Contudo, desenvolvemos as referidas secções com auxílio do metrónomo; chamámos a atenção para aspetos relevantes a ter em conta no estudo das próximas secções. Na segunda parte da aula desenvolvemos o projeto de intervenção pedagógica, realizando exercícios de imitação ao saxofone, professor/aluno, a fim de desenvolver a sua sensibilidade/percepção auditiva. Com recurso ao computador, abordámos com o aluno o programa *Band-in-a-box*, criando o suporte harmónico/rítmico (play along) da melodia tradicional *Twinkle, twinkle, little star*, estudada na aula anterior. De seguida, o aluno interpretou a respetiva melodia no saxofone, com o acompanhamento playback, sem recurso à partitura, o que permitiu ao aluno identificar auditivamente o percurso harmónico e interpretar no saxofone a respetiva melodia nas tonalidades maiores: dó, fá, sol, ré e si b.

Saliento que aula de hoje decorreu de forma interativa, devido ao recurso tecnológico utilizado e à interpretação realizada. Considero, pois, que o aluno está motivado no desenvolvimento do projeto.


 <p>Fundação Bomfim – Companhia da Música Departamento de: Sopros Ano letivo: 2014/2015</p>	<p>Disciplina: Saxofone</p> <p>Professor Supervisor: António Aroso Professor Cooperante: Luís Ribeiro Professor Estagiário: Carlos Pinto</p> <p>Data: 9/02/2015 Lição n.º: 20 Duração: 45 minutos</p>
Plano de aula n.º 4	
Sumário	<p>Escala de dó menor harmónica. (1.ª secção) Estudo n.º 4 – René Decouais. (3.ª secção) II andamento – Petite Suite Latine – Jérôme Naulais. Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica.</p>

Estratégias/ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da escala de dó menor harmónica e respetivo arpejo, , com diferentes articulações e dinâmicas; • Desenvolvimento da 1.ª secção do estudo n.º 4; • Desenvolvimento da 3.ª secção do II andamento da obra Petite Suite Latine; • Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica: • Desenvolvimento da música tradicional Twinkle, twinkle, little star, seguindo a metodologia progressiva (Anexo 6).
Material/ Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Partituras; • Instrumento; • Computador • Estante.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Participação e empenhamento do aluno nas atividades propostas.

Desenvolvimento da aula

A aula iniciou com a interpretação da escala de dó menor harmónica e respetivo arpejo, de forma assertiva. Para a próxima aula temos agendado o ensaio com acompanhamento do piano. Para estudo semanal, propusemos o estudo da escala de dó menor melódica, bem como a consolidação e gravação da 2.ª secção do estudo n.º 4 e o II andamento na sua totalidade. Na segunda parte da aula, prosseguimos a metodologia com a música tradicional Twinkle, twinkle, little star, iniciando por explicar e desenvolver automatismos de interpretação e improvisação ao saxofone, seguindo a base harmónica anteriormente desenvolvida, com exercícios com tónicas, terceiras, quintas e arpejos dos respetivos graus tonais na tonalidade de dó M, bem como o desenvolvimento através da escala pentatónica maior (Anexo 9). De modo ao aluno desenvolver o seu estudo na interrupção letiva de carnaval, foram cedidos ao aluno os *playbacks* nas tonalidades até duas alterações.

Através da análise das gravações efetuadas pelo aluno, aferimos que interpretou as secções propostas para estudo semanal, de forma consolidada, o que vai ao encontro do nosso planeamento.


 <p>Fundação Bomfim – Companhia da Música Departamento de: Sopros Ano letivo: 2014/2015</p>	<p>Disciplina: Saxofone Professor Supervisor: António Aroso Professor Cooperante: Luís Ribeiro Professor Estagiário: Carlos Pinto</p> <p>Data: 23/02/2015 Lição n.º: 22 Duração: 45 minutos</p>
Plano de aula n.º 5	
Sumário	Escala de dó menor melódica. (2.ª secção) Estudo n.º 4 – René Decouais. II andamento – Petite Suite Latine – Jérôme Naulais. Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica.

Estratégias/ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da escala de dó menor melódica e respetivo arpejo, com diferentes articulações e dinâmicas; • Desenvolvimento da 2.ª secção do estudo n.º 4; • Interpretação do II andamento da obra Petite Suite Latine com acompanhamento do piano; • Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica: • Desenvolvimento da música tradicional Twinkle, twinkle, little star, seguindo a metodologia progressiva (Anexo 6).
Material/ Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Partituras; • Instrumento; • Computador • Estante.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Participação e empenhamento do aluno nas atividades propostas.

Desenvolvimento da aula

A aula iniciou à hora prevista, com a interpretação de forma assertiva da escala de dó # menor melódica, respetivo arpejo, bem como a 2.ª secção do estudo n.º 4, proposto para estudo semanal. De seguida, como planeado, dirigimo-nos à sala 5, a fim de interpretar o II andamento com acompanhamento ao piano, que decorreu de forma espectacular. Na segunda parte da aula, conforme o proposto para estudo, com apoio do *playback*, desenvolvemos a interpretação da melodia. Finda a aula, recomendámos o estudo de improvisação nas tonalidades até três alterações, a fim de gravar na próxima aula.

Reconheço a criatividade nas tonalidades registadas até duas alterações e realço o uso do programa *Audacity*, através do qual gravamos algumas interpretações (Anexo 9), cuja análise permitiu construir aprendizagens através do ensaio – erro.


 <p>Fundação Bomfim – Companhia da Música Departamento de: Sopros Ano letivo: 2014/2015</p>	<p>Disciplina: Saxofone Professor Supervisor: António Aroso Professor Cooperante: Luís Ribeiro Professor Estagiário: Carlos Pinto</p> <p>Data: 2/03/2015 Lição n.º: 23 Duração: 45 minutos</p>
Plano de aula n.º 6	
Sumário	Preparação para a prova trimestral. Escalas de mi b M e dó m. II andamento – Petite Suite Latine – Jérôme Naulais. Estudo n.º 4 – René Decouais. Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica.

Estratégias/ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação para a prova trimestral; • Interpretação das escalas de mi b M e dó m, com diferentes articulações e dinâmicas; • Interpretação do estudo sorteado para a prova de avaliação trimestral; • Desenvolvimento do II andamento da obra Petite Suite Latine; • Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica: • Desenvolvimento da música tradicional Twinkle, twinkle, little star, seguindo a metodologia progressiva (Anexo 6).
Material/ Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Partituras; • Instrumento; • Computador; • Estante.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Participação e empenhamento do aluno nas atividades propostas.

Desenvolvimento da aula

Como preparação para a prova trimestral, a realizar-se na próxima aula, desenvolvemos a interpretação das escalas de mi bemol maior e dó menor, com diferentes dinâmicas e articulações. De seguida, o aluno interpretou com assertividade o estudo n.º 4, sendo sorteado para a prova trimestral, e o II andamento da obra planificada para este período. Como plano de estudo foi recomendado estudar para a prova trimestral, contudo, considero que o aluno está preparado para realizar um boa prova.

Na minha óptica, dando continuidade ao nosso projeto de intervenção pedagógica, a criatividade tem sido conseguida, através das interpretações (transposições e improvisações) nas tonalidades com três alterações, das escalas pentatónicas, foram realizadas gravações, a partir de cujas análises, recorri ao ensaio/erro como promotor das aprendizagens (Anexo 9).

 <p>Fundação Bomfim – Companhia da Música Departamento de: Sopros Ano letivo: 2014/2015</p>	<p>Disciplina: Saxofone Professor Supervisor: António Aroso Professor Cooperante: Luís Ribeiro Professor Estagiário: Carlos Pinto</p> <p>Data: 16/03/2015 Lição n.º: 25 Duração: 45 minutos</p>
Plano de aula n.º 7	
Sumário	Estudo n.º 5 – René Decouais. (1.ª secção) I andamento - Petite Suite Latine – Jérôme Naulais. Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica.


Estratégias/ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação e desenvolvimento do estudo n.º 5 – René Decouais; • Apresentação e desenvolvimento da 1.ª secção do I andamento da obra Petite Suite Latine; • Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica: • Jogos de imitação ao saxofone, professor/aluno; • Desenvolvimento da música tradicional Parabéns a você, seguindo a metodologia progressiva (Anexo 6).
Material/ Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Partituras; • Instrumento; • Computador; • Estante.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Participação e empenhamento do aluno nas atividades propostas.

Desenvolvimento da aula

Sendo esta aula a última deste período, iniciámos a mesma com a apresentação e desenvolvimento do material planificado para o 3.º período. Metodologicamente, efetuámos a sua divisão por secções, bem como explicámos e desenvolvemos aspetos das primeiras secções a ter em conta no seu estudo de interrupção letiva – férias da Páscoa. No que concerne, ao desenvolvimento do projeto, iniciámos o desenvolvimento da acuidade/percepção auditiva, com jogos de imitação ao saxofone, através de motivos executados por nós e repetidos pelo aluno. Para estudo semanal foi apresentada ao aluno a música tradicional Parabéns a você a fim de o aluno proceder a respetiva análise, a desenvolver na próxima aula.

De novo, saliento que pelo recurso à metodologia na interpretação da melodia tradicional Twinkle, twinkle, little star, impulsionei a criatividade através das interpretações

(transposições e improvisações) nas tonalidades com quatro alterações; sublinho, mais uma vez, a importância das gravações e respetivas análises (Anexo 9).

 <p>Fundação Bomfim – Companhia da Música Departamento de: Sopros Ano letivo: 2014/2015</p>	<p>Disciplina: Saxofone Professor Supervisor: António Aroso Professor Cooperante: Luís Ribeiro Professor Estagiário: Carlos Pinto</p> <p>Data: 13/04/2015 Lição n.º: 26 Duração: 45 minutos</p>
Plano de aula n.º 8	
Sumário	(1.ª secção) Estudo n.º 5 – René Decouais. (1.ª secção) I andamento Petite Suite Latine – Jérôme Naulais. Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica.

Estratégias/ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da 1.ª secção o estudo n.º 5 – René Decouais; • Desenvolvimento da 1.ª secção do I andamento da obra Petite Suite Latine; • Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica: • Jogos de imitação ao saxofone, professor/aluno; • Desenvolvimento da música tradicional Parabéns, seguindo a metodologia progressiva (Anexo 6).
Material/ Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Partituras; • Instrumento; • Computador; • Estante.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Participação e empenhamento do aluno nas atividades propostas.

Desenvolvimento da aula

Como planeado, iniciámos por desenvolver as primeiras secções propostas para trabalho semanal do estudo n.º 5 e do I andamento da obra Petite Suite Latine, tendo o aluno demonstrado empenho e dedicação no estudo durante as férias da Páscoa. No entanto, foram corrigidos alguns aspetos das primeiras secções, a ter em conta no seu estudo semanal, como: afinação, pulsação, e fraseado melódico. Para estudo semanal propusemos a consolidação e gravação das primeiras secções do estudo n.º 5 e do I andamento. De seguida, como proposto para estudo semanal e dando continuidade ao projeto, desenvolvemos a melodia tradicional Parabéns. Assim sendo, efetuámos a respetiva análise, enquadrada com a metodologia numérica de Justine Ward, focando a forma, tonalidade, intervalos, e sequências harmónicas. Utilizando o programa *Band-in-a-box*, construímos conjuntamente o suporte harmónico/rítmico *play along*. Posteriormente,

desenvolvemos automatismos através de exercícios com as notas constituintes dos respetivos acordes e escalas pentatónicas. Como plano de estudo, foi explicado ao aluno, e incitado o desenvolvimento da melodia, sem recurso à partitura, pelo uso da metodologia numérica de Justine Ward, nas tonalidades até duas alterações.

Verifico que o aluno apenas apresentou dificuldades no enquadramento da harmonização. Reconheço que através da *Band-in-a-box*, pudemos desenvolver o reconhecimento auditivo da sequência harmónica construída, bem como a interpretação no saxofone, da melodia nas tonalidades maiores de dó, fá e sol.

 <p>Fundação Bomfim – Companhia da Música</p> <p>Departamento de: Sopros</p> <p>Ano letivo: 2014/2015</p>	<p>Disciplina: Saxofone Professor Supervisor: António Aroso Professor Cooperante: Luís Ribeiro Professor Estagiário: Carlos Pinto</p> <p>Data: 20/04/2015 Lição n.º: 27 Duração: 45 minutos</p>
Plano de aula n.º 9	
Sumário	Escala de mi M. (1.ª secção) Estudo n.º 5 – René Decouais. (1.ª secção) I andamento Petite Suite Latine – Jérôme Naulais. Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica.

Estratégias/ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da escala de mi maior, com diferentes articulações e dinâmicas; • Desenvolvimento da 1.ª secção do estudo n.º 5 de René Decouais; • Desenvolvimento da 1.ª secção do I andamento da obra Petite Suite Latine; • Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica: • Jogos de imitação ao saxofone, professor/aluno; • Desenvolvimento da música tradicional Parabéns a você, seguindo a metodologia progressiva (Anexo 6).
Material/ Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Partituras; • Instrumento; • Computador; • Estante.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Participação e empenhamento do aluno nas atividades propostas.

Desenvolvimento da aula

A aula iniciou à hora prevista com a interpretação da escala de mi maior, de forma assertiva, pelo que recomendámos para estudo, o desenvolvimento da relativa menor no modo harmónica. Seguidamente, fizemos a análise das gravações efetuadas pelo aluno das

primeiras secções propostas, pelo que devido ao seu progresso, explanámos as seguintes para estudo semanal, recomendando novamente a sua gravação. De seguida, dando continuidade ao projeto, realizámos jogos de imitação ao saxofone – professor/aluno. Prosseguimos o estudo semanal proposto na aula anterior, com a interpretação e desenvolvimento da melodia tradicional Parabéns, sem recurso a partitura, nas tonalidades com 2 alterações (Anexo 10). Rematando a aula, incitámos para estudo semanal, o desenvolvimento da metodologia desenvolvida, com três alterações.

Na minha opinião, a acuidade/percepção auditiva foi desenvolvida; reconheço também o percurso harmónico da melodia tradicional Parabéns conseguido através do *Band-in-a-box*. Volto a sublinhar os resultados conseguidos pelas gravações e análises das improvisações do aluno.

 <p>Fundação Bomfim – Companhia da Música Departamento de: Sopros Ano letivo: 2014/2015</p>		<p>Disciplina: Saxofone Professor Supervisor: António Aroso Professor Cooperante: Luís Ribeiro Professor Estagiário: Carlos Pinto</p> <p>Data: 27/04/2015 Lição n.º: 28 Duração: 45 minutos</p>
Plano de aula n.º 10		
Sumário	Escala dó # menor harmónica. (2.ª secção) Estudo n.º 5 – René Decouais. (2.ª secção) I andamento Petite Suite Latine – Jérôme Naulais. Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica.	

Estratégias/ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da escala de dó # harmónica, com diferentes articulações e dinâmicas; • Interpretação e desenvolvimento da 2.ª secção do estudo n.º 5 de René Decouais; • Interpretação e desenvolvimento da 2.ª secção do I andamento da obra Petite Suite Latine; • Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica; • Desenvolvimento da música tradicional Parabéns a você, seguindo a metodologia progressiva (Anexo 6).
Material/ Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Partituras; • Instrumento; • Computador • Estante.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Participação e empenhamento do aluno nas atividades propostas.

Desenvolvimento da aula

Como combinado, a aula de hoje contou com a presença do professor supervisor e iniciou-se com interpretação assertiva da escala de dó # menor no modo harmónica, proposta para estudo semanal, com diferentes articulações e dinâmicas. Dando continuidade ao estudo semanal, efetuámos a análise das gravações das 2.^{as} secções, do estudo n.º 5 e do I andamento da obra. De acordo com as interpretações de forma satisfatória, foi explanado e solicitado, para a próxima aula, a escala no modo melódica, bem como a consolidação do estudo n.º 5 na sua totalidade, e o desenvolvimento da 3.^a secção do I andamento da obra. Conforme o proposto na aula anterior, desenvolvemos o estudo semanal, com a interpretação da melodia tradicional Parabéns, sem recurso a partitura, nas tonalidades com 3 alterações, bem como a respetiva improvisação (Anexo 10).

Considero que, em continuidade do projeto de intervenção pedagógica a acuidade/percepção auditiva foi desenvolvida, através de jogos de imitação ao saxofone, professor/aluno.

 <p>Fundação Bomfim – Companhia da Música</p> <p>Departamento de: Sopros</p> <p>Ano letivo: 2014/2015</p>	<p>Disciplina: Saxofone Professor Supervisor: António Aroso Professor Cooperante: Luís Ribeiro Professor Estagiário: Carlos Pinto</p> <p>Data: 4/05/2015 Lição n.º: 29 Duração: 45 minutos</p>
Plano de aula n.º 11	
Sumário	Escala de dó m melódica. Estudo n.º 5 – René Decouais. (3.º secção) I andamento – Petite Suite Latine – Jérôme Naulais. Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica.

Estratégias/ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Escala de dó # menor melódica, com diferentes articulações e dinâmicas; • Interpretação e desenvolvimento do estudo n.º 5 – René Decouais; • Interpretação e desenvolvimento da 3.^a secção do I andamento da obra Petite Suite Latine; • Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica: • Desenvolvimento da música tradicional Parabéns a você, seguindo a metodologia progressiva (Anexo 6).
------------------------------------	--


Material/ Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Partituras; • Instrumento; • Computador; • Estante.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Participação e empenhamento do aluno nas atividades propostas.

Desenvolvimento da aula

A aula iniciou com a interpretação da escala de dó menor no modo melódica, com diferentes articulações e dinâmicas, bem como o estudo n.º 5 na íntegra, de forma assertiva. No que concerne à 3.^a secção do I andamento da obra, realizámos a análise da gravação proposta, considerada de satisfatória, pelo que recomendei a consolidação do referido estudo na íntegra, a apresentar na próxima aula.

Dando continuidade ao projeto, desenvolvemos o adestramento da acuidade/percepção auditiva através de jogos de imitação ao saxofone, professor/aluno. Conforme o proposto na aula anterior, desenvolvemos o estudo semanal, com a interpretação da melodia tradicional – Parabéns –, sem recurso a partitura, nas tonalidades com 4 alterações, bem como a respetiva improvisação (Anexo 10). Rematando, foi dado a conhecer ao aluno que esta seria a penúltima aula do projeto de intervenção pedagógica, pelo que, para a próxima aula ficou agendada a gravação das músicas tradicionais desenvolvidas, nas tonalidades sorteadas pelo professor cooperante: (i) Twinkle, twinkle, little star – fá M; (ii) Parabéns – mi b M, a fim de consumir o desenvolvimento do projeto mediante a metodologia criativa desenvolvida.

Como tenho vindo a relatar nas nossas reflexões, o aluno colaborou e demonstrou empenho nas propostas e solicitações efetuadas, pelo que aferi o bom desempenho no trabalho desenvolvido.

 <p>Fundação Bomfim – Companhia da Música</p> <p>Departamento de: Sopros</p> <p>Ano letivo: 2014/2015</p>	<p>Disciplina: Saxofone Professor Supervisor: António Aroso Professor Cooperante: Luís Ribeiro Professor Estagiário: Carlos Pinto</p> <p>Data: 11/05/2015 Lição n.º: 30 Duração: 45 minutos</p>
Plano de aula n.º 12	
Sumário	<p>Estudo n.º 5 – René Decouais. I andamento – Petite Suite Latine – Jérôme Naulais. Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica.</p>

Estratégias/ Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Escalas de mi M e dó # menor (harmónica e melódica), com diferentes articulações e dinâmicas; • Interpretação e desenvolvimento do estudo n.º 5 – René Decouais. • Interpretação e desenvolvimento do I andamento da obra Petite Suite Latine de Jérôme Naulais; • Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica a desenvolver: • Desenvolvimento da música tradicional – Parabéns –, seguindo a metodologia progressiva (Anexo 6); • Gravação das interpretações das melodias tradicionais desenvolvidas, bem como as respetivas improvisações nas tonalidades a sortear pelo professor cooperante; • Preenchimento do questionário conclusivo do projeto de intervenção pedagógica.
Material/ Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Partituras; • Instrumento; • Computador • Estante.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Participação e empenhamento do aluno nas atividades propostas.

Desenvolvimento da aula

A aula de hoje consistiu no encerramento da nossa intervenção pedagógica. Como proposto na aula anterior, o aluno apresentou a sua interpretação do estudo n.º 5 e o I andamento da obra, tendo-lhe sido recomendado de forma muito satisfatória, contudo, saliento que o aluno deverá continuar a desenvolver o I andamento da obra, a fim de consolidar tecnicamente as 2.ª e 3.ª secções no andamento proposto. No término do nosso projeto e, como proposto na aula anterior, realizámos a gravação das interpretações das melodias tradicionais, bem como as respetivas improvisações nas tonalidades sorteadas pelo professor cooperante: (i) Twinkle, twinkle, little star – fá M (Anexo 9); (ii) Parabéns –

mi b M (Anexo 10). De seguida, realizámos jogos de imitação ao saxofone – professor/aluno. Como forma de diagnosticar a apreciação e desenvolvimento das aulas, foi solicitado ao aluno o preenchimento do questionário conclusivo (Anexo 11) do projeto de intervenção pedagógica.

Por forma a concluir o nosso projeto, e em concordância com os intervenientes, projetamos um momento de avaliação, a realizar-se no dia 18 de maio, pelas 18h00, com a presença dos dois alunos afetos à metodologia criativa, bem como os do modelo comparativo, tendo como júri os dois professores da disciplina de saxofone.

Reconheço que o aluno interpretou de forma muito satisfatória o estudo que lhe fora proposto na aula anterior e que o desenvolvimento da percepção auditiva decorreu de forma excelente. Concluindo, considero que esta aula findou com um trabalho bem desenvolvido, tendo o aluno correspondido de forma muito positiva, estando orgulhoso do trabalho realizado, pelo que agradei o seu contributo e disponibilidade para o desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica, tendo o aluno retorquido que adorou como as aulas foram conduzidas e que estava muito orgulhoso da evolução que tinha conseguido, numa área que apreciava muito – a improvisação.

6.3 Análise dos dados recolhidos

Passamos, agora, ao momento de analisar os dados recolhidos para posterior discussão/avaliação.

6.3.1 Avaliação do projeto

Foi nossa preocupação acompanhar os alunos na sua evolução, mantendo sempre uma avaliação contínua, salientando os aspectos positivos da aprendizagem e ajudando a ultrapassar as lacunas e falhas detectadas. No final de cada trimestre realizaram-se as audições e provas de avaliação instrumental, com a minha presença como professor estagiário e a dos dois professores de saxofone. Neste âmbito e, uma vez que o nosso projeto abrange a lecionação da planificação, cumulativamente, o desenvolvimento da metodologia criativa – “audiação” –, apresentamos a respetiva avaliação.

Tabela 6 - Avaliações trimestrais de saxofone

Parâmetros de avaliação	Aluno A1			Aluno A2		
	1.º P	2.º P	3.º P	1.º P	2.º P	3.º P
Participação Participação, interesse e assiduidade	3	3	3	4	4	5
Compreensão Apreensão, realização, técnica - teoria	3	3	3	4	4	4 +
Audição Provas / Audições	3 -	2	3 +	4	4	4 +
Realização Apreensão e realização musical	3 -	3 -	3	3	4	4 +
Avaliação Final	3	3	3	4	4	5

Como antevi nas reflexões, as provas e a audições do aluno A1, no 2.º período, decorreram de forma pouco satisfatória, tendo o aluno demonstrado muito nervosismo, originando uma interpretação precipitada, contudo consideramos que, no decorrer do 3.º período fortalecemos o desempenho do aluno, registrando-se o desenvolvimento da sua autoconfiança e autoestima, demonstrando ter-se aplicado mais e, por conseguinte, assumiu uma performance mais positiva e o domínio das competências essenciais. No que concerne ao aluno A2, as provas decorreram de forma muito satisfatória, tendo o aluno demonstrado progressivamente de forma assertiva o domínio do proposto e solicitado, pelo que conseguiu gradualmente atingir o nível excelente.

Por forma a concluir o nosso projeto, e em concordância com os intervenientes, realizámos no dia 18 de maio, pelas 18h00, um momento de avaliação com a presença dos dois alunos afetos à metodologia criativa, bem como os do modelo comparativo, tendo como júri os dois professores da disciplina de saxofone. Para isso, através da comparação e triangulação, aferimos que a metodologia desenvolvida surtiu efeito em relação aos alunos que utilizaram a metodologia tradicional como demonstramos na avaliação comparativa do projeto de intervenção pedagógica (Anexo 12).

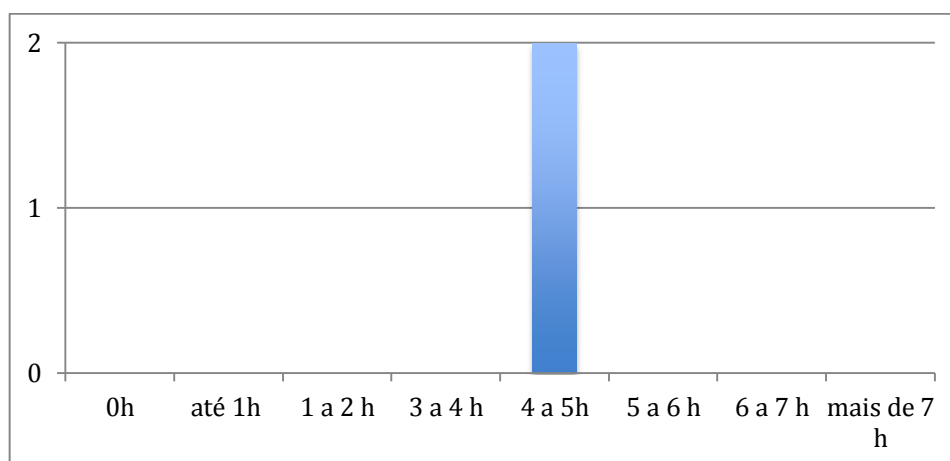
No âmbito do desenvolvimento da acuidade/percepção auditiva, e conforme os estádios e tipos de “audição” de Edwing Gorgon, verificamos uma grande evolução no seu desenvolvimento, como destacamos na seguinte tabela.

Tabela 7 - Enquadramento dos alunos segundo a categorização de “audiação” de Edwing Gordon.

Alunos	Avaliação diagnóstica		Avaliação Final	
	Estádio de “audiação”	Tipo de estágio	Estádio de “audiação”	Tipo de estágio
A1	1	1-2	1-2-3-4-5-6	1-2-4-6
A2	1	1-2	1-2-3-4-5-6	1-2-4-6

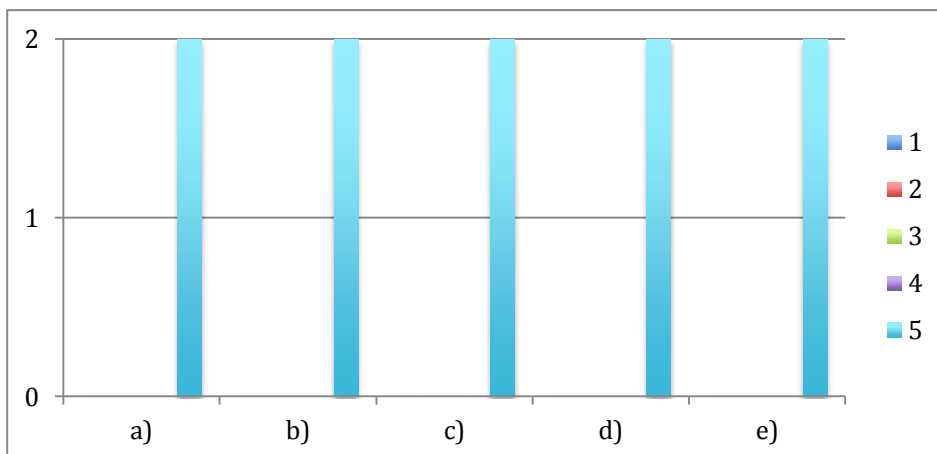
6.3.2 Descrição e interpretação dos resultados obtidos no questionário final.

1 – Durante o projeto, qual o tempo que disponibilizaste semanalmente para o estudo do saxofone?



Constatámos que o estudo dedicado ao instrumento acresceu a média de 1h30 para 5 horas.

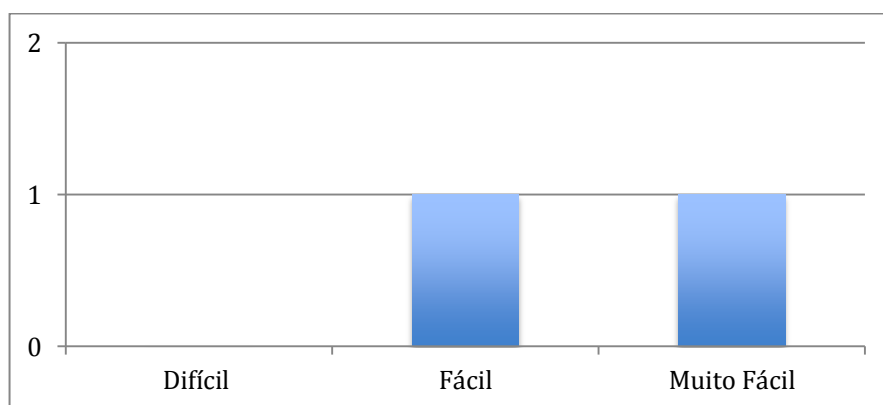
2 – Nos itens seguintes classifica de numa escala de 1 a 5 (sendo 1 o que gostaste menos e 5 o que gostaste mais).



- a) Desenvolvimento da criatividade/improvisação.
- b) Realização das transposições musicais através da metodologia numérica
- c) Interpretação das melodias tradicionais
- d) Influência do professor de saxofone no teu gosto pela disciplina.
- e) Importância da “audiação” para a aprendizagem da música

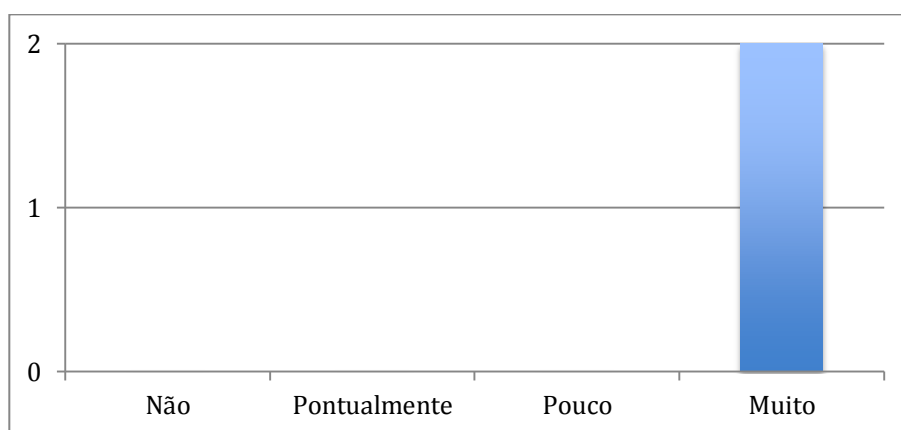
Aferimos que os alunos consideraram, com pontuação máxima, o desenvolvimento e importância da temática, a metodologia, bem como a didática por nós desenvolvida.

3 – Como consideras o recurso à metodologia numérica para a realização das transposições musicais ?



Conforme as dificuldades diagnosticadas, no início do projeto, verificámos que a metodologia numérica de Justine Ward é considerada pelo alunos como de fácil interpretação e resolução.

4 - Gostavas de continuar a desenvolver a criatividade nas aulas de saxofone ?



Finalizando, detetamos que os alunos gostaram de desenvolver a criatividade, e por conseguinte gostariam de prosseguir.

7 Considerações finais

De acordo com os professores supervisor e cooperante, foi possível desenvolver a planificação proposta pelo professor cooperante cumulativamente com o projeto de intervenção pedagógica por nós desenvolvido.

Perante as observações efetuadas, corroboramos, dando seguimento à metodologia do professor cooperante, em subdividir o desenvolvimento do programa planificado por secções, tendo a estratégia surtido efeito, visto que construímos as aprendizagens de forma sequencial, não subcarregando o estudo semanal. Para além disso, também notamos grande evolução decorrente do recurso à estratégia por que optámos ao incitar os alunos a gravar o seu estudo semanal, através do telemóvel, para análise na aula subsequente. Aferimos que esta estratégia gerou um desenvolvimento mais rápido do que o planificado, bem como reforçou a motivação dos alunos. Em sequência, verificamos comentários de curiosidade e orgulho por parte do aluno: “Posso mostrar as gravações que efetuei?”, “Tenho de realizar muitas gravações até ter uma perfeita, não gostava de nenhuma”, “É mais difícil gravar do que fazer a prova ou a audição”.

Conforme os resultados obtidos, através do diagnóstico instrumental (tabela 5) e o momento de avaliação final (Anexo 12), constatamos que: no âmbito do desenvolvimento da acuidade/percepção auditiva, notámos uma grande evolução com os jogos de imitação efetuados ao longo da intervenção. A interpretação das melodias (transposições e criatividade), reconhecemos como produtivo o desenvolvimento da metodologia criativa aplicada, uma vez que se constatou uma disparidade acentuada em relação aos alunos do modelo comparativo. Salientamos que os alunos deste modelo, embora se encontrem em graus diferentes, apresentaram os mesmos resultados, com uma avaliação negativa. Na triangulação de resultados, entre os alunos A1 e B2, aferimos que o aluno do 2.º grau demonstrou melhores resultados em relação ao aluno do 4.º grau

Concluindo, destacamos o envolvimento dos alunos afetos à metodologia criativa, sendo que o aluno do 2.º grau (A1) obteve um desempenho bastante satisfatório e o do 4.º grau (A2) excelente.

Apurámos também o contributo do plano de registo do estudo semanal (Anexo 7), no desenvolvimento das aprendizagens, uma vez que entrelaça o controle semanal, professor/aluno, dos conteúdos planeados e/ou aspetos a remediar, enquanto o aluno regista o tempo diário dispensado e possíveis dificuldades deparadas no estudo. Através

desta ferramenta, detetámos um aumento do seu estudo, num total de 3 horas/semanal, perfazendo 5 horas, o que gerou um melhor desempenho nas aulas e por conseguinte melhores resultados na performance instrumental.

Constatámos o impacto da metodologia de Justine Ward na facilidade de assimilação por parte do aluno, da estrutura intervalar das músicas constadas no projeto, bem como na facilidade de efetuar transposições.

Salientamos a forma interativa e motivadora como as aulas decorreram, devido aos recursos tecnológicos utilizados, os programas *Band-in-a-box* e *Audacity*, que permitiram a construção dos arranjos instrumentais, proporcionando o desenvolvimento da acuidade auditiva, da criatividade; como a análise das gravações geraram a construção de aprendizagens através do ensaio – erro, respetivamente (Anexos 8, 9 e 10).

Conclusão

No decorrer da praxis, aferimos a receptibilidade e motivação dos alunos no desenvolvimento da nossa temática. Os recursos tecnológicos facilitaram e viabilizaram a promoção das aprendizagens num ambiente aprazível.

Verificamos ainda que, na avaliação comparativa e de triangulação de competências dos alunos envolvidos, os alunos afetos à metodologia criativa evoluíram no âmbito da “audiação” tendo demonstrado melhores resultados de performance artística (Anexo 12). Apuramos desta forma que é aconselhável que a metodologia que constituiu a nossa temática seja contemplada nas práticas docentes.

Desta forma, e à luz de vários pedagogos, todo o ser humano nasce criativo, por uma série de razões, aquando da frequência no sistema de ensino musical clássico, onde desenvolve uma aprendizagem musical direcionada para leitura e interpretação rígida, conforme as épocas históricas das obras, onde o erro é desvalorizado, e por conseguinte não há margem para a experimentação.

Neste contexto, o desenvolvimento da criatividade fica marginalizado, enclausurando a possibilidade de os alunos construírem as aprendizagens tendo em conta as suas capacidades e/ou exteriorizar aquilo que são e/ou o que sentem. Enfatizamos o contributo de Gordon para a metodologia adotada que criou condições para tornar possível um continuado desenvolvimento no futuro.

Efetuada uma revisão bibliográfica de Arnauld & Chesnel (1991), encontramos uma interessante resposta metodológica à nossa problemática, já que os referidos autores

aludem a Charlie Parker, saxofonista autodidata, como notável revolucionista musical de então, curioso e obcecado por harmonia; este afirma a propósito: “Dei-me conta de que, utilizando as notas superiores dos acordes como linha melódica e acompanhando-as da progressão harmónica adequada, podia tocar aquilo que ouvia interiormente. Foi assim que vim ao mundo.” cit in (Idem: 112)

Bibliografia

- Arnaud, G. & Chesnel, J. (1991). *Os Grandes Criadores de Jazz*. Lisboa: Editora Pergaminho Lda.
- Belnoski, A. M. & Dzedzic, M. (2007). “O ciclo de aprendizagem na prática de sala de aula”. *Revista Científica de Educação*, Vol. 8, n.º 8; jan./jun.. pp. 43-53.
- Boal Palheiros, G. (2003). “A Educação musical em diferentes contextos”. *Revista de Educação Musical*, n.º 117. APEM. pp 5-17.
- Brufal Arráez, J. D. (Mayo de 2013). Los principales métodos activos de educación musical en primaria in *ARTSEDUCA, Revista electrónica de Educación en las Artes y para las Artes*. Núm. 5, pp. 1-15.
- Caspurro, M. H. (2006). Efeitos da aprendizagem da “audiação” da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação. Dissertação de Doutoramento: Universidade de Aveiro.
- Caspurro, H. (2007). “Audição e “audiação” - O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta”. *Revista de Educação Musical*, n.º 127. APEM. pp 16-27.

- Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões* (Ed. Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Keller, D. & Budasz, R. (org.) (2010). *Criação musical e tecnologias: Teoria e prática interdisciplinar*. Volume 2. Goiânia: ANPPOM.
- Krüger, S. E. (março de 2006). “Educação musical apoiada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação de docentes”. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, V. 14, pp. 75-89.
- Monteiro, A. R. (2004). *Educação & Deontologia*. Lisboa: Escolar Editora.
- Moreira, A. L. I. G. (2003). *Método Dalcroze: educação musical para o corpo e a mente*. São Paulo: UNESP.
- Muñoz Muñoz, J. R. (2007). Justine Bayard Ward. In Maravillas Díaz y Andrea Giráldez. (coords.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Editoria Graó.
- Ribeiro, J. C. P. (2013). *As Aprendizagens significativas na disciplina de Música/Educação Musical no Ensino Básico. A envolvência e a técnica na incrementação do gosto musical*. Dissertação de Mestrado: Escola Superior de Educação Jean Piaget.
- Vaz Freixo, M. J. (1997). *As Funções dos Audiovisuais no Ensino*. Cadernos de Educação. 16 (4), 3-7. Viseu: Instituto Piaget.
- Vigna, G. (2003). *A História do Jazz - Louis Armstrong*. Coleção Os Grandes Mestres da Arte. Matosinhos: Edição e Conteúdos, S.A.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Música e Artes Plásticas*, 3.º Volume. Lisboa: Instituto Piaget.
- Willems, E. (1970). *As bases Psicológicas da Educação Musical*. Bienne, Suíça: Edições Pró-Música.

Sitografia

- Bueno, P. & Bueno, R. (2009). Uma proposta metodológica para se ensinar música musicalmente. In IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III encontro sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR. Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3568_2012.pdf acessado em janeiro de 2015.
- Costa, T. (2011). Música contemporânea para saxofone no ensino secundário. Dissertação de Mestrado: Universidade de Aveiro. Disponível em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/6375/1/5140.pdf> acessado em Agosto de 2014.
- Martins, E. (2013). O desenvolvimento da criatividade em contexto de mini-grupo: Sugestões pedagógicas para o ensino do saxofone. Dissertação de Mestrado: Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/28937/1/Eugénia%20Filipa%20Ribeiro%20Martins.pdf?handle=1822/28937&bitstream-id=134786&locale=en> acessado em agosto de 2014.
- POPH (2013). Programa Operacional Temático Potencial Humano 2007 – 2013. Disponível em http://www.poph.gren.pt/upload/docs/apresentação/Programa/PO_Potencial_Humano_Fevereiro2014.pdf acessado em agosto de 2014.
- Raschèr, S. (1977). *Top-Tones for the Saxophone: Four - Octave Range*. 3ª ed. New York: Carl Fischer, Inc. Disponível em <http://valdez.dumarsengraving.com/TopTonesfortheSaxophone.pdf> acessado em Agosto de 2014.
- Roldão, Maria do Céu (2008). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/164/SeE_13FuncaoDocente.pdf?sequence=2 Acessado em novembro de 2014.
- Ribeiro, R. M. (2012). Uma análise da metodologia de iniciação ao saxofone segundo a perspectiva do modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick. Rio de Janeiro: UNIRIO.

Disponível

em <http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/rodrigoribeiro.pdf>.

Acedido em abril de 2012.

Shafer, M. (1992). O ouvido pensante. (tradução da obra *The Thinking Ear*, 1986). São Paulo, Brasil: UNESP. Disponível em http://www.grupodec.net.br/ebooks/OUVIDO_PENSANTE_O.pdf acedido em dezembro de 2014.

Silva, L. F. da. (2008). A Educação Musical em Portugal. *Revista Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, n.º 21. pp. 29 - 72. Disponível em <http://musica.rediris.es/leeme/revista/fernandes08.pdf> acedido em Agosto de 2014.

Site da Companhia da Música, disponível em <http://www.companhiadamusica.com.pt/instituicao.html> acedido em outubro de 2014.

Regulamento Interno da Companhia da Música (2012). Disponível em <http://www.companhiadamusica.com.pt/documentos/regulamento%20interno.pdf> acedido em outubro de 2014.

<http://www.falamedemusica.net/Saxophone.php?lang=pt>

<http://leonard.www.itaque.com/html/saxohist.htm>

http://www.bandasfilarmonicas.com/cpt_instrumentos/saxofone/

http://www.saxofonistamarcoabreu.com.br/images/stories/saxofones_download/Metodo_d_e_Saxofone_-_Cesar_Albino.pdf

<http://www.visitbelgium.com/index.php/news/104/75/2014-200th-anniversary-of-Adolphe-Sax-s-birth>

Legislação

Despacho Normativo n.º 6/2010 de 19 de fevereiro

Portaria 225/2012 de 5 de julho.

Portaria n.º 59/2014 de 7 de março


Portaria n.º 59A/2014 de 7 de março

Portaria n.º 59B/2014 de 7 de março

Anexos

Os anexos 8, 9 e 10 encontram-se em formato digital.

Anexo 1



Universidade do Minho
Instituto de Estudos Musicais

Questionário

Este questionário é destinado a alunos do ensino especializado da música/instrumento – saxofone, visando assim recolher dados para um trabalho de investigação-ação com o tema “A Audiação no desenvolvimento da criatividade na aprendizagem do saxofone” a implementar na Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino da Música – Saxofone, da Universidade do Minho, Braga. Os dados recolhidos, através deste inquérito, serão tratados dentro dos perfis éticos e científicos do projeto, assegurando-se a confidencialidade dos mesmos.

O questionário é anónimo, pelo que agradeço que responda a todas as questões; a sua opinião é muito importante.

1 - Idade 11 Sexo: Masculino Feminino

2 – Qual o tempo que disponibilizas semanalmente para o estudo do saxofone?

0 h até 1h 1 a 2 h 3 a 4 h
 4 a 5 h 5 a 6 h 6 a 7 h + de 7 h

3 – Preenche com X a tabela seguinte:

	Possuis conhecimento para utilizar?			Utilizavas nas aulas de instrumento?		
	Reduzido	Médio	Avançado	Não	raramente	Sim
Computador		X		X		
Internet		X		X		
Software de escrita musical	X			X		
Software de gravação	X			X		
Gravação audiovisual		X		X		

4 – Achas que o professor pode ser influente no teu gosto pela disciplina de instrumento?
 Não Sim

5 – Nos anos transatos, desenvolveste criatividade/improvisação nas aulas de saxofone?
 Não poucas vezes regularmente frequentemente

6 – Menciona como interpretas as músicas no saxofone .
 Leitura de partituras decora a partitura

7 - Tens curiosidade em tocar melodias que conheces no saxofone?
 Não Poucas vezes Regularmente Frequentemente
 - Se sim, como as realizas?
 Leitura de partituras Toco de ouvido

8 - Menciona como realizas as transposições musicais?
 Não realizo Transposições visuais Transposições auditivas

9 – Gostavas de desenvolver a criatividade/improvisação nas aulas de saxofone?
 Não Sim

10- Gostas de frequentar o ensino artístico da música?
 Não Pontualmente Pouco Muito

Obrigado pela sua colaboração.



Universidade do Minho
Faculdade de Educação

Questionário

Este questionário é destinado a alunos do ensino especializado da música/instrumento – saxofone, visando assim recolher dados para um trabalho de investigação-ação com o tema “A Audiação no desenvolvimento da criatividade na aprendizagem do saxofone” a implementar na Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino da Música – Saxofone, da Universidade do Minho, Braga. Os dados recolhidos, através deste inquérito, serão tratados dentro dos perfis éticos e científicos do projeto, assegurando-se a confidencialidade dos mesmos.

O questionário é anónimo, pelo que agradeço que responda a todas as questões; a sua opinião é muito importante.

1 - Idade 13 Sexo: Masculino Feminino

2 – Qual o tempo que disponibilizas semanalmente para o estudo do saxofone?

0 h até 1h 1 a 2 h 3 a 4 h
4 a 5 h 5 a 6 h 6 a 7 h + de 7 h

3 – Preenche com X a tabela seguinte:

	Possuis conhecimento para utilizar?			Utilizavas nas aulas de instrumento?		
	Reduzido	Médio	Avançado	Não	raramente	Sim
Computador		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
Internet		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
Software de escrita musical	<input checked="" type="checkbox"/>			<input checked="" type="checkbox"/>		
Software de gravação		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		
Gravação audiovisual		<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>		

4 – Achas que o professor pode ser influente no teu gosto pela disciplina de instrumento?

Não Sim

5 – Nos anos transatos, desenvolveste criatividade/improvisação nas aulas de saxofone?

Não poucas vezes regularmente frequentemente

6 – Menciona como interpretas as músicas no saxofone .

Leitura de partituras decoro a partitura

7 - Tens curiosidade em tocar melodias que conheces no saxofone?

Não Poucas vezes Regularmente Frequentemente

- Se sim, como as realizas?

Leitura de partituras Toco de ouvido

8 - Menciona como realizas as transposições musicais?

Não realizo Transposições visuais Transposições auditivas

9 – Gostavas de desenvolver a criatividade/improvisação nas aulas de saxofone?


Não Sim


10- Gostas de frequentar o ensino artístico da música?

Não Pontualmente Pouco Muito


Obrigado pela sua colaboração.


Anexo 2

 <p style="text-align: center;"><i>Programa anual de saxofone</i></p>	
Competências	Objectivos específicos
<ul style="list-style-type: none"> • Embocadura; Embocar corretamente • Respirar por controlo da coluna de ar; • Registrar grave, médio e agudo do instrumento; • Assumir postura; • Dominar o conhecimento das digitações; • Explorar as possibilidades e características do instrumento; • Articular; Articulação; • Dominar noções básicas de afinação; • Desenvolver capacidade auditiva; • Desenvolver segurança durante a performance; • Demonstrar sensibilização à música e gosto pela música; • Evidenciar qualidade do som e timbre; • Assumir performance dinâmica; • Demonstrar capacidade de leitura; • Reconhecer Forma; • Realizar frase musical; • Desenvolver a capacidade interpretativa; • Desenvolver a capacidade auditiva e rítmica; • Memorizar; • Demonstrar ter a noção de pulsação e ritmo; • Tocar em conjunto; • Ser capaz de organizar o seu estudo; • Ser capaz de apresentações públicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inspira e expira relaxadamente controlando a quantidade do ar; • Tem uma embocadura relaxada e centrada, controlando a direção do ar; • Produz notas articuladas com a sílaba “tu” e em <i>legato</i>; • Adota uma postura relaxada e ergonómica; • Toca, lendo ou de memória, exercícios e escalas maiores (até 2 acidentes) com as figuras trabalhadas anteriormente, em compassos regulares simples; • Conhece de forma elementar a afinação do seu próprio instrumento; • Conhece e aplica o <i>acelerando</i> e <i>ritardando</i> as dinâmicas: forte, meio-forte e piano; • Conhece ornamentações elementares; • Interpreta melodias e pequenas peças, usando a respiração para separação das frases, a solo, em duo, com acompanhamento de Play along, ou de piano; • Reproduz, fora da aula, os exercícios trabalhados na aula, tendo como instrumentos de trabalho o metrónomo e afinador; • Ouve música e reconhece alguns conteúdos trabalhados como pulsação, frase e ornamentação; • Toca em audições públicas e na prova de avaliação trimestral, aplicando as competências desenvolvidas.

 <p style="text-align: center;"><i>Planificação do programa</i> <i>Planificação individual de saxofone -</i> <i>2.º grau</i></p>		
1.º Período	2.º Período	3.º Período
<ul style="list-style-type: none"> • Exercices mécaniques – Vol II - J. M. Londeix; • Escalas maiores e menores até duas alterações e respetivos arpejos; • (3 estudos) 50 études faciles et progressives – cahier I – Guy Lacour; • Foxtrot – G. Martin 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercices mécaniques – Vol II - J. M. Londeix; • Escalas maiores e menores até duas alterações e respetivos arpejos; • (3 estudos) 50 études faciles et progressives – cahier I – Guy Lacour; • A Rubicund Rat from Russia – C. Cowles 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercices mécaniques – Vol II - J. M. Londeix; • Escalas maiores e menores até duas alterações e respetivos arpejos; • (3 estudos) 50 études faciles et progressives – cahier I – Guy Lacour; • Berceuse – Marcel Perrin
Programa a tocar nas audições:		
<ul style="list-style-type: none"> • Foxtrot – G. Martin 	<ul style="list-style-type: none"> • A Rubicund Rat from Russia – C. Cowles 	<ul style="list-style-type: none"> • Berceuse – Marcel Perrin

Anexo 3

	
<i>Programa anual de saxofone</i> 4.º grau 2014/2015	
Competências	Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none"> • Embocadura; Embocar corretamente • Respirar por controlo da coluna de ar; • Dominar a qualidade e homogeneidade sonora; • Desenvolver o vibrato; • Aplica digitações auxiliares; • Domina articulações variadas; • Flexibilidade sonora e rítmica; • Desenvolver capacidade auditiva; • Desenvolver segurança durante a performance; • Interpretar diferentes géneros e estilos musicais; • Demonstrar sensibilização à música e gosto pela música; • Evidenciar qualidade do som e timbre; • Assumir performance dinâmica; • Demonstrar capacidade de leitura; • Reconhecer Forma; • Realizar frase musical; • Memorizar; • Demonstrar ter a noção de pulsação e ritmo; • Tocar em conjunto; • Ser capaz de organizar o seu estudo; • Ser capaz de apresentações públicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tem uma embocadura relaxada e centrada, controlando a direção do ar; • Adota uma postura relaxada e ergonómica; • Toca, lendo ou de memória, exercícios e escalas maiores (até 4 alterações) com as figuras trabalhadas anteriormente, em compassos regulares simples; e compostos • Conhece de forma assertiva a afinação do seu próprio instrumento; • Conhece e aplica o acelerando e ritardando as dinâmicas: forte, meio-forte e piano; • Conhece e aplica ornamentações elementares; • Interpreta melodias e peças, usando a respiração para separação das frases, a solo, em duo, com acompanhamento de Play along, ou de piano; • Utilização de repertório escolhido de forma a desenvolver em conjunto a capacidade musical e técnica, indo ao encontro dos seus gostos musicais; • Reproduz, fora da aula, os exercícios trabalhados na aula, tendo como instrumentos de trabalho o metrónomo e afinador; • Ouve música e reconhece alguns conteúdos trabalhados como pulsação, frase e ornamentação; • Toca em audições públicas e na prova de avaliação o trimestral, aplicando as competências desenvolvidas.

 Planificação do programa Planificação individual de saxofone - 4.º grau		
1.º Período	2.º Período	3.º Período
<ul style="list-style-type: none"> • Exercices mécaniques – Vol. II - J. M. Londeix; • Escalas maiores e menores até quatro alterações e respetivos arpejos com inversões; • (2 estudos) 35 études mecaniques – René Decouais; • Valse de Verão – Gorshvili. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercices mécaniques – Vol. II - J. M. Londeix; • Escalas maiores e menores até quatro alterações e respetivos arpejos com inversões; • (2 estudos) 35 études mecaniques – René Decouais; • (II andamento) Petite suite latine – Jérôme Naulais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercices mécaniques – Vol. II - J. M. Londeix; • Escalas maiores e menores até quatro alterações e respetivos arpejos com inversões; • (2 estudos) 35 études mecaniques – René Decouais; • (I andamento) Petite suite latine – Jérôme Naulais.
Programa a tocar nas audições:		
<ul style="list-style-type: none"> • Valse de Verão – Gorshvili. 	<ul style="list-style-type: none"> • (II andamento) Petite suite Latine – Jérôme Naulais. 	<ul style="list-style-type: none"> • (I andamento) Petite suite latine – Jérôme Naulais.

Anexo 4

Twinkle, twinkle, little star.

Tradicional

Saxofone

I IV I ii I V I I ii
1 1 5 5 6 6 5 4 4 3 3 2 2 1 5 5 4 4

6 I V I IV I ii I V I
3 3 2 1 1 5 5 6 6 5 4 4 3 3 2 2 1

Anexo 5

Parabéns

Tradicional

Saxofone

I V V7 I
5 5 6 5 1. 7 5 5 6 5 2. 1. 5 5

6 I⁷ IV I V I^{1.} I^{2.}
5. 3. 1. 7 6 4. 4. 3. 1. 2. 1. 5 5 1

Anexo 6

Metodologia criativa

Para o desenvolvimento da nossa temática, procuraremos implementar uma metodologia com base nas seguintes etapas:

1. Diagnóstico de melodias que os alunos conheçam (promoção de aprendizagens significativas);
2. Apresentação aos alunos das melodias em pauta musical, respetiva análise melódica, formal, leitura e execução.
3. Análise mais detalhada da melodia selecionada focando a tonalidade, intervalos, sequências e estrutura macro e micro melódica e respetiva memorização tonal e intervalar.
4. Utilização das TM, de forma a criar conjuntamente com o aluno o suporte harmónico/rítmico da melodia anteriormente estudada (Play along);
5. O aluno deverá tocar a melodia com acompanhamento playback (Play along) na tonalidade original;
6. Percepção auditiva da sequencia harmónica que acompanha a melodia original através da audição e identificação dos graus tonais;
7. Memorização do percurso harmónico (graus);
8. Execução de exercícios com tónicas, terceiras, quintas, arpejos (com/sem inversões) dos graus tonais que constituem o playback por forma a desenvolver e criar automatismos para introdução e desenvolvimento das capacidades interpretativas e improvisativas;
9. Consolidação das etapas anteriormente trabalhadas;
10. Exploração das técnicas utilizadas na aprendizagem da melodia escolhida na tonalidade original em diversas transposições e tonalidades variadas sem recurso a suporte visual (partitura);
11. As interpretações serão gravadas afim de realizar as respetivas análises (ensaio – erro) promovendo assim uma melhor aprendizagem.

Anexo 7

Planeamento e registo do estudo semanal.

Disciplina: saxofone.

2014/2015

Professor: _____	Aluno(a): _____					
Data: ____/____/____. Material a desenvolver:	Registo do estudo: _____; _____; _____; _____;					
Ter em atenção:	Dificuldades:					
Data: ____/____/____. Material a desenvolver:	Registo do estudo: _____; _____; _____; _____;					
Ter em atenção:	Dificuldades:					
Data: ____/____/____. Material a desenvolver:	Registo do estudo: _____; _____; _____; _____;					
Ter em atenção:	Dificuldades:					
Data: ____/____/____. Material a desenvolver:	Registo do estudo: _____; _____; _____; _____;					
Ter em atenção:	Dificuldades:					
Análise mensal do professor: _____						
<table border="1" style="display: inline-table; margin-right: 20px;"> <tr> <td>Autoavaliação do aluno(a)</td> <td>NS</td> <td>S</td> <td>SB</td> <td>E</td> </tr> </table> Encarregado(a) de educação: _____		Autoavaliação do aluno(a)	NS	S	SB	E
Autoavaliação do aluno(a)	NS	S	SB	E		

Anexo 11

Questionário final

Este questionário é destinado a alunos do ensino especializado da música/instrumento – saxofone, visando assim recolher dados para um trabalho de investigação-ação com o tema “A Audiação no desenvolvimento da criatividade na aprendizagem do saxofone” a implementar na Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino da Música – Saxofone, da Universidade do Minho, Braga. Os dados recolhidos, através deste inquérito, serão tratados dentro dos perfis éticos e científicos do projeto, assegurando-se a confidencialidade dos mesmos.

O questionário é anónimo, pelo que agradeço que responda a todas as questões; a tua opinião é muito importante.

1 – Durante o projeto, qual o tempo que disponibilizaste semanalmente para o estudo do saxofone?

0 h até 1h 1 a 2 h 3 a 4 h
 4 a 5 h 5 a 6 h 6 a 7 h + de 7 h

2 – Nos itens seguintes classifica de numa escala de 1 a 5 (sendo 1 o que gostaste menos e 5 o que gostaste mais).

	1	2	3	4	5
<i>Desenvolvimento da criatividade/improvisação</i>					X
<i>Realização das transposições musicais através da metodologia numérica</i>					X
<i>Interpretação das melodias tradicionais</i>					X
<i>Influência do professor de saxofone no teu gosto pela disciplina</i>					X
<i>Importância da audiação para a aprendizagem da música</i>					X

3 – Como consideras o recurso à metodologia numérica para a realização das transposições musicais ?

Difícil Fácil Muito Fácil

4 - Gostavas de continuar a desenvolver a criatividade nas aulas de saxofone ?

Não Pontualmente Pouco Muito

Obrigado pela sua colaboração.

Questionário final

Este questionário é destinado a alunos do ensino especializado da música/instrumento – saxofone, visando assim recolher dados para um trabalho de investigação-ação com o tema “A Audiação no desenvolvimento da criatividade na aprendizagem do saxofone” a implementar na Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino da Música – Saxofone, da Universidade do Minho, Braga. Os dados recolhidos, através deste inquérito, serão tratados dentro dos perfis éticos e científicos do projeto, assegurando-se a confidencialidade dos mesmos.

O questionário é anónimo, pelo que agradeço que responda a todas as questões; a tua opinião é muito importante.

1 – Durante o projeto, qual o tempo que disponibilizaste semanalmente para o estudo do saxofone?

0 h até 1h 1 a 2 h 3 a 4 h
 4 a 5 h 5 a 6 h 6 a 7 h + de 7 h

2 – Nos itens seguintes classifica de numa escala de 1 a 5 (sendo 1 o que gostaste menos e 5 o que gostaste mais).

	1	2	3	4	5
<i>Desenvolvimento da criatividade/improvisação</i>					X
<i>Realização das transposições musicais através da metodologia numérica</i>					X
<i>Interpretação das melodias tradicionais</i>					X
<i>Influência do professor de saxofone no teu gosto pela disciplina</i>					X
<i>Importância da audiação para a aprendizagem da música</i>					X

3 – Como consideras o recurso à metodologia numérica para a realização das transposições musicais ?

Difícil Fácil Muito Fácil

4 - Gostavas de continuar a desenvolver a criatividade nas aulas de saxofone ?

Não Pontualmente Pouco Muito

Obrigado pela sua colaboração.

Anexo 12

Avaliação comparativa do projeto de intervenção pedagógica.

Parâmetros de avaliação	Aluno 1 – 2.º grau	Aluno 2 – 2.º grau	Aluno 1 – 4.º grau	Aluno 2 – 4.º grau
Acuidade/percepção auditiva	15	11	18	12
Twinkle, twinkle, little star – Tradicional				
Interpretação da melodia através da partitura	17	17	20	18
Interpretação da melodia sem a partitura	17	10	20	14
Transposições com partitura	16	4	20	6
Transposições sem partitura	16	2	20	2
Criatividade	13	2	17	4
Avaliação	15,8	7	19,6	8,8
Parabéns a você – Tradicional				
Interpretação da melodia através da partitura	/	/	20	15
Interpretação da melodia sem a partitura	/	/	20	4
Transposições com partitura	/	/	20	2
Transposições sem partitura	/	/	20	2
Criatividade	/	/	17	2
Avaliação	/	/	19,6	6
Avaliação final	15,4	9	19	8,9
Cumprimento da planificação anual (Sim ou não)	Sim	Sim	Sim	Sim

a) Escala de avaliação (0 a 20 valores)

Os docentes de saxofone.

Esperança Marchi

Luiz Jardim