

Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

Relatório de Estágio

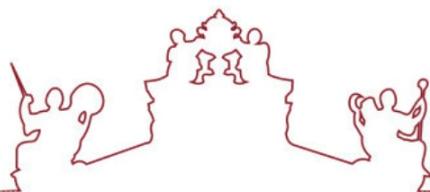
**Ferramentas de Estudo para o Aumento de Fluência em
Leitura e Percepção Rítmica no Saxofone**

Micaela Martins Matos

Orientador(es) | Mário Marques

Évora 2023





Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

Relatório de Estágio

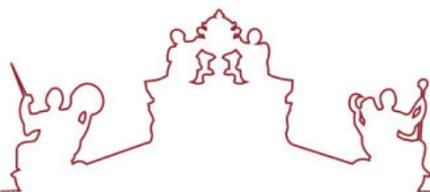
**Ferramentas de Estudo para o Aumento de Fluência em
Leitura e Percepção Rítmica no Saxofone**

Micaela Martins Matos

Orientador(es) | Mário Marques

Évora 2023





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

Presidente | Monika Streitová (Universidade de Évora)

Vogais | Gonçalo Pescada (Universidade de Évora) (Arguente)
Mário Marques (Universidade de Évora) (Orientador)

Évora 2023



Aos meus pais, meus pilares fundamentais, por todo o amor e apoio incondicional.

Agradecimentos

Este relatório de estágio nunca poderia ter sido terminado sem o apoio de várias pessoas. Ser-me-ia impossível agradecer por escrito a todos os que, de alguma forma, se cruzaram comigo, me ajudaram e inspiraram na escrita deste documento. Espero que aceitem o meu sincero obrigado por tudo o que me foi facultado ao longo deste ciclo de estudos.

Agradeço a todas as amigas e pessoas com quem me cruzei na Mui Nobre e Sempre Leal Cidade de Évora, que contribuíram para o meu crescimento pessoal.

À Universidade de Évora e a todos os Professores que me passaram conhecimento, motivação e conselhos ao longo dos últimos ciclos de estudo.

À Escola Artística de Música do Conservatório Nacional por me ter permitido a realização deste estágio e por me ter dado a oportunidade de observar uma classe de uma escola de referência no ensino da música em Portugal.

Aos meus colegas saxofonistas da Universidade de Évora e saxofonistas da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, pela amizade, pela ajuda e pelos conhecimentos que me proporcionaram.

A todos os saxofonistas que participaram no questionário.

Um agradecimento especial ao meu Professor de Instrumento e Orientador Interno, Professor Doutor Mário Marques, por todo o apoio e por todos os ensinamentos transmitidos ao longo deste ciclo de estudo.

Um agradecimento especial à Orientadora Cooperante, Professora Mestre Rita Nunes, por me ter acolhido na sua classe, por todos os ensinamentos transmitidos e amizade, os quais guardo com carinho.

À minha família, que sempre se mostrou disponível para me apoiar e incentivar.

Um obrigado especial às três mulheres imprescindíveis que mais me apoiaram na produção deste documento: à minha irmã, Mariana Matos; à minha melhor amiga, minha amizade mais antiga, Sofia Ferreira; e à minha melhor amiga, minha Nastia. A vocês, obrigada por tudo, têm o meu eterno agradecimento.

Ferramentas de Estudo para o Aumento de Fluência em Leitura e Percepção Rítmica no Saxofone

Resumo

O presente Relatório divide-se em duas partes, sendo a primeira intitulada Prática de Ensino Supervisionada, onde serão contextualizadas a história e a organização da Escola Cooperante e será relatada toda a experiência durante o estágio, desde a descrição dos alunos a metodologias e práticas pedagógicas adotadas pela Orientadora Cooperante (aulas assistidas), incluindo uma reflexão sobre o desenvolvimento da Mestranda durante o ano letivo (aulas lecionadas). A parte que lhe segue dedica-se à Investigação, que passa por demonstrar a metodologia utilizada e aprofundar o tema *Ferramentas de Estudo para o Aumento de Fluência em Leitura e Percepção Rítmica no Saxofone*, tendo como objetivo compreender se o *Contextual Interference* é uma ferramenta de estudo válida para o estudo do saxofone.

Palavras-Chave: Percepção Musical; Cognição Musical; Técnicas de Estudo; *Contextual Interference Effect*.

Study Tools for the Increase of Fluency in Reading and Rhythmic Perception in Saxophone

Abstract

This Report is divided into two parts. The first one focuses on Supervised Teaching Practice and includes the history and organization of the Cooperative School, an account of the internship experience, from the students' description to methodologies and pedagogical practices adopted by the Cooperative Advisor (observed classes), and a reflection on the development of the Master's Degree student during the academic year (taught classes). The second part is dedicated to Research, which involves demonstrating the methodology used and deepening the topic *Study Tools for the Increase of Fluency in Reading and Rhythmic Perception in Saxophone*, aiming to understand whether Contextual Interference is a valid study tool for the study of the saxophone.

Keywords: Music Perception; Music Cognition; Study Techniques; Contextual Interference Effect.

Índice Geral

Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Índice de Tabelas.....	xi
Índice de Figuras.....	xiii
Índice de Anexos.....	xv
Lista de Siglas e Abreviaturas.....	xvi
Introdução.....	1
Secção I – Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música.....	3
1 – Caracterização da Escola, do Meio e da Classe de Instrumento.....	3
1.1 – Escola Artística de Música do Conservatório Nacional.....	3
1.1.1 – Enquadramento Histórico.....	3
1.1.2 – Enquadramento Legal.....	13
1.1.3 – Projeto Educativo.....	13
1.1.4 – Estruturas e Órgãos de Gestão.....	14
1.1.5 – Comunidade Escolar.....	16
1.1.6 – Missão e Objetivos.....	18
1.1.7 – Oferta Educativa e Planos de Estudo.....	20
1.1.8 – Sistema de Avaliação.....	27
1.2 – Caracterização da Classe de Instrumento.....	30
1.2.1 – Classe de Saxofone.....	30
1.2.2 – Professora Cooperante.....	32
2 – Estrutura da Prática de Ensino Supervisionada.....	35
3 – Caracterização dos Alunos.....	38
3.1 – Aluno A – Iniciação.....	39
3.2 – Aluno B – Básico.....	39

3.3 – Aluno C – Básico.....	39
3.4 – Aluno D – Secundário	40
3.5 – Aluno E – Secundário.....	40
3.6 – Aluno F – Secundário.....	41
4 – Práticas Educativas Desenvolvidas	42
4.1 – Enquadramento.....	42
4.1.1 – Distribuição do Tempo de Aula.....	42
4.1.2 – Processo de Avaliação dos Alunos.....	44
4.2 – Aulas Assistidas.....	44
4.2.1 – Aluno A	45
4.2.2 – Aluno B.....	46
4.2.3 – Aluno C.....	48
4.2.4 – Aluno D	50
4.2.5 – Aluno E.....	52
4.2.6 – Aluno F.....	54
4.3 – Aulas Supervisionadas/Lecionadas	55
4.3.1 – Aluno A	57
4.3.2 – Aluno B.....	59
4.3.3 – Aluno C.....	60
4.3.4 – Aluno D	63
4.3.5 – Aluno E.....	65
4.3.6 – Aluno F.....	67
4.4 – Atividades Escolares.....	69
4.5 – Análise Crítica da Atividade Docente	70
5 – Conclusão	73
Secção II - Investigação.....	75
1 – Introdução e Descrição do Projeto de Investigação.....	75

1.1 – Motivações para a Escolha do Objeto de Investigação	75
1.2 – Objetivos da Investigação.....	76
1.3 – Metodologias da Investigação	77
2 – Revisão Bibliográfica	78
2.1 – Aprendizagem Linguística, Aprendizagem Musical e Cognição	78
2.1.1 – Linguagem.....	79
2.1.2 – Cognição.....	79
2.1.2.1 - Ritmo.....	80
2.1.2.2 - Memória.....	81
2.1.2.3 - Imitação.....	82
2.1.2.4 - Feedback.....	83
2.1.3 – Leitura à Primeira Vista.....	85
2.2 – Teorias de Aprendizagem Musical.....	87
2.2.1 – Émile Jacques-Dalcroze	87
2.2.2 – Zoltán Kodály.....	89
2.2.3 – Edgar Willems	91
2.2.4 – Edwin Gordon.....	92
2.3 – Prática Musical e Ferramentas de Estudo.....	95
2.3.1 - Autorregulação e Metacognição.....	96
2.3.2 – Ferramentas de Estudo.....	97
2.4 – A Aprendizagem Motora e o <i>Contextual Interference Effect</i>	98
2.4.1 – Aprendizagem Motora.....	99
2.4.1.1 – Importância da Aprendizagem Motora.....	99
2.4.1.2 – Aquisição, Retenção e Transferência de uma Capacidade Motora	101
2.4.2 – Teorias de Aprendizagem Motora	101
2.4.2.1 –Teoria do Circuito Fechado	102
2.4.2.2 – Teoria do Esquema da Aprendizagem Motora.....	103

Índice de Tabelas

Tabela 1: Total de alunos matriculados na EAMCN no ano letivo de 2020/2021.....	17
Tabela 2: Pessoal docente da EAMCN durante o ano letivo de 2020/2021.....	17
Tabela 3: Tabela de correspondências entre o Ensino Vocacional e o Ensino Genérico.	20
Tabela 4: Regimes de frequência na EAMCN.	21
Tabela 5: Planos de estudo das Iniciações.....	22
Tabela 6: Planos de estudo do Curso Básico.....	23
Tabela 7: Planos de estudo do Curso Secundário.....	24
Tabela 8: Planos de estudo do Curso Profissional de Instrumentista.	25
Tabela 9: Cursos oferecidos na Sede da EAMCN por instrumentos e níveis.	26
Tabela 10: Cursos oferecidos nos Polos da EAMCN por instrumentos e níveis.	27
Tabela 11: Nomenclatura dos instrumentos de avaliação.	28
Tabela 12: Total de horas requeridos na PESEVM I e II e respetiva distribuição.	36
Tabela 13: Total de horas previstas e realizadas na PESEVM I e II.	37
Tabela 14: Listagem descritiva dos alunos acompanhados na PESEVM.	38
Tabela 15: Horário das aulas presenciais.	43
Tabela 16: Horário das aulas <i>online</i>	44
Tabela 17: Material didático desenvolvido ao longo do ano pelo Aluno A.	45
Tabela 18: Material didático desenvolvido ao longo do ano pelo Aluno B.	47
Tabela 19: Material didático desenvolvido ao longo do ano pelo Aluno C.	49
Tabela 20: Material didático desenvolvido ao longo do ano pelo Aluno D.	51
Tabela 21: Material didático desenvolvido ao longo do ano pelo Aluno E.	53
Tabela 22: Material didático desenvolvido ao longo do ano pelo Aluno F.	54
Tabela 23: Plano de aula do Aluno A aquando da 1. ^a visita do OI à EC.	57
Tabela 24: Plano de aula do Aluno A aquando da 2. ^a visita do OI à EC.	58
Tabela 25: Plano de aula do Aluno B aquando da 1. ^a visita do OI à EC.	59
Tabela 26: Plano de aula do Aluno B aquando da 2. ^a visita do OI à EC.	60
Tabela 27: Plano de aula do Aluno C aquando da 1. ^a visita do OI à EC.	61
Tabela 28: Plano de aula do Aluno C aquando da 2. ^a visita do OI à EC.	62
Tabela 29: Plano de aula do Aluno D aquando da 1. ^a visita do OI à EC.	64
Tabela 30: Plano de aula do Aluno D aquando da 2. ^a visita do OI à EC.	65
Tabela 31: Plano de aula do Aluno E aquando da 1. ^a visita do OI à EC.	66

Tabela 32: Plano de aula do Aluno E aquando da 2. ^a visita do OI à EC.....	67
Tabela 33: Plano de aula do Aluno F aquando da 1. ^a visita do OI à EC.	68
Tabela 34: Plano de aula do Aluno F aquando da 2. ^a visita do OI à EC.	69
Tabela 35: Distribuição do tempo em atividades escolares.....	70
Tabela 36: Tipos de audição e estádios de audição.	95

Índice de Figuras

Figura 1: Primeira página da peça “Ballade” com exemplos de passagens para estudo isolado.....	119
Figura 2: Primeira passagem selecionada da peça "Ballade".....	120
Figura 3: Exemplo de alteração de tempo, dinâmica e articulação da passagem 1.....	120
Figura 4: Exemplo de alteração de tempo, dinâmica e articulação da passagem 1.....	120
Figura 5: Exemplo de alteração de tempo, dinâmica e articulação da passagem 1.....	121
Figura 6: Exemplo de alteração de ritmo e articulação da passagem 1.....	121
Figura 7: Exemplo de alteração de ritmo e articulação da passagem 1.....	121
Figura 8: Exemplo de tocar as notas principais da passagem 1.....	121
Figura 9: Exemplo de tocar algumas notas da passagem 1.....	121
Figura 10: Segunda passagem selecionada da peça "Ballade".....	122
Figura 11: Exemplo de modificação da passagem 2.....	122
Figura 12: Distribuição do total de respostas ao questionário entre estudantes e docentes de saxofone.....	123
Figura 13: Distribuição das respostas dos docentes por género.....	124
Figura 14: Distribuição das idades dos docentes inquiridos.....	124
Figura 15: Habilitações literárias dos docentes.....	125
Figura 16: Níveis de estudo em que os docentes inquiridos lecionam.....	125
Figura 17: Regimes lecionados pelos docentes inquiridos.....	126
Figura 18: Frequência da abordagem por segmentos, por parte dos docentes, com os alunos.....	126
Figura 19: Frequência de alteração da ordem do estudo dos diferentes segmentos, por parte dos docentes, em aula com os alunos.....	127
Figura 20: Opinião dos docentes relativamente ao impacto da alteração do ritmo de uma passagem complexa no estudo do instrumento.....	127
Figura 21: Opinião dos docentes relativamente à utilidade dos exercícios de alteração do ritmo de uma passagem complexa para a aprendizagem dos alunos.....	128
Figura 22: Opinião dos docentes relativamente ao impacto da alteração da articulação e/ou das dinâmicas no estudo de uma passagem complexa.....	128
Figura 23: Conhecimento do termo EIC por parte dos docentes inquiridos.....	129
Figura 24: Opinião dos docentes relativamente à utilidade dos exercícios de IC.....	129
Figura 25: Frequência de utilização de exercícios com IC com os alunos.....	130

Figura 26: Conhecimento, para além do EIC, de outras técnicas para aplicar a IC, por parte dos docentes inquiridos.	130
Figura 27: Distribuição das respostas dos estudantes por género.	131
Figura 28: Distribuição das idades dos estudantes inquiridos.....	132
Figura 29: Ciclo de estudos que os estudantes frequentam.....	132
Figura 30: Número de horas de estudo que os estudantes dedicam semanalmente ao instrumento.....	133
Figura 31: Percentagem do tempo de estudo que corresponde ao estudo das peças e estudos por segmentos por parte dos alunos.....	133
Figura 32: Opinião dos alunos relativamente ao impacto da alteração do padrão rítmico de uma passagem difícil no estudo.....	134
Figura 33: Opinião dos alunos relativamente à importância dos exercícios de alteração do padrão rítmico.....	134
Figura 34: Opinião dos alunos relativamente ao impacto da alteração da articulação e/ou das dinâmicas no estudo de uma passagem complexa.....	135
Figura 35: Conhecimento do termo EIC por parte dos alunos inquiridos.....	135

Índice de Anexos

Anexo A: Questionário Realizado aos Docentes	159
Anexo B: Questionário Realizado aos Estudantes.....	166

Lista de Siglas e Abreviaturas

ANC – Aluno(s) não contabilizado(s)

CIT. – Citado

CN – Conservatório Nacional

EAMCN – Escola Artística de Música do Conservatório Nacional

EC – Escola Cooperante

ECTS – *European Credit Transfer System*

EIC – Efeito da Interferência Contextual

EX. – Exemplo

IC – Interferência Contextual

N.º – Número

OC – Orientador Cooperante

OI – Orientador Interno

P. – Página

P. EX. – Por exemplo

PAA – Prova de Aptidão Artística

PAP – Prova de Aptidão Profissional

PEE – Projeto Educativo Escolar

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PESEVM – Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música

PP. – Páginas

RI – Regulamento Interno

UC(s) – Unidade(s) Curricular(es)

Introdução

O presente relatório está inserido nas Unidades Curriculares de Prática de Ensino Supervisionada I e II, no âmbito do Mestrado em Ensino de Música, pela Escola de Artes da Universidade de Évora. O mesmo representa a fase final para a obtenção da Habilitação Profissional para a Docência do Ensino Vocacional e Artístico, através da obtenção do Grau do 2.º Ciclo de estudos do Ensino Superior com Profissionalização, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, que rege vários Mestrados, entre eles o Mestrado em Ensino de Música. Este Decreto-Lei aprova o regime jurídico da habilitação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

A Prática de Ensino Supervisionada (I e II) corresponde à Unidade Curricular que integra a componente de formação de iniciação à prática profissional, sendo o estágio feito consoante o grupo de recrutamento que corresponde à especialidade do grau de Mestre na Carreira de Docente, neste caso, o grupo de recrutamento M18 do Ensino Artístico – Saxofone.

A iniciação à prática profissional serve para preparar o mestrando para a vida profissional enquanto docente, através da observação, colaboração e prática supervisionada de atividades dentro e fora da sala de aula na instituição cooperante escolhida, o que permite a aprendizagem das funções de docente e a articulação de conhecimentos prévios enquanto músico com a componente prática. Este acompanhamento serve para orientar e auxiliar o início da prática profissional, garantindo uma maior qualidade de ensino. O estágio foi realizado na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, no ano letivo 2020/2021, tendo tido início no dia 26 de outubro de 2020 e termo no dia 20 de julho de 2021. A Mestranda teve como Orientador Interno o Professor Doutor Mário Marques e como Orientadora Cooperante a Professora Mestre Rita Nunes.

O presente trabalho dividir-se-á em duas partes, sendo a primeira o relato do Estágio Profissional no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música I e II, por meio de uma contextualização da escola onde o estágio foi realizado, de uma exposição sobre a sua história e organização, como também de uma descrição dos alunos acompanhados da Classe de Saxofone da OC e dos métodos pedagógicos utilizados e observados, culminando com uma reflexão sobre toda a prática realizada ao longo do ano letivo e experiências adquiridas a nível de aulas observadas e lecionadas.

A segunda parte dedicar-se-á à investigação sobre *Ferramentas de Estudo para o Aumento de Fluência em Leitura e Perceção Rítmica no Saxofone*. Em primeiro lugar, interessa investigar como se pode desenvolver a fluência rítmica. Para tal, comparar-se-á a forma como aprendemos uma linguagem com a forma como aprendemos música, relacionando termos como memória, leitura e imitação – processos fundamentais na aprendizagem de uma linguagem e cuja informação permitirá compreender o uso e interligação dos diferentes sentidos (visual, auditivo e cinestésico). Em segundo lugar, serão abordadas algumas ferramentas de estudo e será contextualizada a ótica de alguns pedagogos musicais de referência sobre teorias de aprendizagem musical, como Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950), Zoltán Kodály (1882-1967), Edgar Willems (1890-1978) e Edwin Gordon (1927-2015). Em terceiro lugar, estudar-se-á a aprendizagem motora e respetivas hipóteses/teorias, com destaque para o *Contextual Interference Effect*. Em quarto e último lugar, a etapa de investigação incluirá uma avaliação do inquérito realizado no âmbito deste projeto, intitulado *Uso do Contextual Interference Effect como Ferramenta de Estudo no Saxofone* e dirigido a docentes e discentes portugueses de saxofone, com o objetivo de compreender o quão relevante e válido é o *Contextual Interference Effect* na comunidade de saxofonistas nacionais. O questionário foi enviado a várias escolas de Ensino Artístico, Conservatórios e Universidades de Música do país, tendo sido selecionadas cinco instituições por cada região de Portugal – Norte, Centro, Lisboa, Alentejo, Algarve e Regiões Autónomas (Madeira e Açores).

Secção I – Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música

A presente secção apresentará todo o processo da Prática de Ensino Supervisionada (PES), desde a organização da instituição e da própria PES até à descrição da classe de Saxofone, passando pela explicação das metodologias e práticas pedagógicas observadas e utilizadas.

1 – Caracterização da Escola, do Meio e da Classe de Instrumento

O estágio foi realizado na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, na classe de Saxofone da Mestre Rita Nunes. Este capítulo descreverá esta importante escola de ensino.

1.1 – Escola Artística de Música do Conservatório Nacional

De forma a enquadrar o local onde foi realizado o estágio da Prática de Ensino Supervisionado do Ensino Vocacional de Música (PESEVM), abordar-se-á em maior pormenor a Escola Cooperante, o respetivo meio/ambiente e a classe de Saxofone.

1.1.1 – Enquadramento Histórico

A Escola Artística de Música do Conservatório Nacional é a instituição de ensino público de música oficial mais antiga de Portugal, sendo uma das escolas de referência no ensino artístico musical do país (A. R. Nunes, 2018; I. I. L. Nunes, 2021). Este subcapítulo contextualizará historicamente a Escola Cooperante desde a sua criação até ao ano letivo de 2020/2021, demonstrando o seu desenvolvimento complicado, repleto de reformas e contratempos.

Desde 1713 até ao século XIX, o ensino musical em Portugal foi realizado na sede do Seminário Patriarcal, por iniciativa do rei D. João V, com o objetivo de promover exclusivamente o ensino da música sacra. Os professores eram músicos de orquestra e cantores, maioritariamente estrangeiros/imigrantes (N. G. A. Lopes, 2017; Mendes, 2018; A. R. Nunes, 2018).

Em 1822, as Cortes portuguesas confiaram a João Domingos Bomtempo¹ o planeamento de um projeto para reorganizar o Seminário Patriarcal e estabelecer fundamentos para a prática da música vocal e instrumental, tornando-se, assim, o impulsionador da reforma do ensino musical. Apesar de o seu plano não ter sido executado, Bomtempo conseguiu posteriormente, após a vitória liberal², avançar com os projetos de reforma por meio da criação de um documento onde propunha criar “uma nova e verdadeira Escola de Música, embrião do futuro Conservatório” (Alvarenga, 1993, pp. 15-16; Borges, n.d.; A. R. Nunes, 2018).

Deu-se em 1833, antes da vitória liberal, a extinção das ordens religiosas, por decreto de Joaquim António de Aguiar³. O Seminário/Convento dos Caetanos passou a pertencer ao Estado e foi desocupado gradualmente. No ano seguinte, Bomtempo criou as reformas de ensino de música, tendo o Conservatório de Música sido criado apenas em 1835. O plano de Bomtempo passava por apoiar e desenvolver a música e os músicos portugueses. Era objetivo fazer a transição da música religiosa para a laica, retirando do ensino da música a influência religiosa e formando instrumentistas e teóricos nacionais. A aposta nos recursos nacionais tinha como propósito a redução da dependência face ao estrangeiro, através de uma diminuição do número de músicos e professores estrangeiros contratados e, conseqüentemente, a redução da emigração no setor da cultura, nomeadamente da música, para que os músicos portugueses não se vissem obrigados a emigrar para estudar e trabalhar (N. G. A. Lopes, 2017; M. J. dos S. de A. Marques, 2018; Mendes, 2018). Bomtempo sugeriu que a localização do edifício de aulas fosse numa zona central de forma a atrair o maior número possível de alunos de ambos os sexos, “inovando a abertura do ensino da música ao sexo feminino”

¹ João Domingos Bomtempo (28/12/1775-18/08/1842) foi pianista, compositor, pedagogo português, impulsionador e primeiro diretor do Conservatório Nacional. Muito contribuiu para as reformas do ensino musical em Portugal, apoiando e desenvolvendo a música e os músicos portugueses (Alvarenga, 1993).

² Na Guerra Civil Portuguesa (1832-1834), a monarquia constitucional foi restaurada em Portugal (Wikipédia, 2021e).

³ Joaquim António de Aguiar (24/08/1792-26/05/1874) foi político e maçom português, conselheiro do Supremo Tribunal de Justiça, ministro do Reino e Presidente do Conselho de Ministros de Portugal (Wikipédia, 2021i).

(Alvarenga, 1993, pp. 15-16). Foi atribuída, assim, uma nova utilização ao antigo Convento dos Caetanos, que se transformou no Conservatório Nacional⁴ (Sousa, 2020).

Foi então criado o Conservatório de Música, por decreto de 5 de maio de 1835, anexo à Casa Pia e dirigido por João Domingos Bomtempo. Devido a questões económicas, a ambição inicial de Bomtempo teve de ser reduzida, tanto em número de disciplinas como docentes. Os primeiros alunos eram frequentadores da Casa Pia⁵, o que significa que eram predominantemente órfãos com um estatuto social, cultural e financeiro baixo, alunos do Colégio de Augusto e pensionistas (Alvarenga, 1993; Borges, n.d.).

A instituição dividiu-se em duas vertentes educativas: a tradicional estava associada aos modelos dos antigos conservatórios italianos, visto que os alunos da Casa Pia e dos colégios, com poucas possibilidades económicas, podiam estudar com apoio do próprio Conservatório, e a mais moderna privilegiava a formação musical laica a alunos de ambos os sexos (Borges, n.d.; N. G. A. Lopes, 2017; Sousa, 2020).

A instituição não conseguiu atingir os seus fins, tendo sido mais tarde incorporada no Conservatório Geral de Arte Dramática. Este projeto foi concretizado por Almeida Garret⁶, incumbido por Passos Manuel⁷, a 15 de novembro de 1836. Garret levou a cabo a Reforma Geral dos Estudos, tendo criado o Conservatório Geral de Arte Dramática, assente em três escolas: (1) a Escola de Música, na qual se manteve como diretor Bomtempo, também Presidente do Conselho de Direção do Conservatório; (2) a Escola de Teatro e Declamação e (3) a Escola de Mímica e Dança (Alvarenga, 1993; Filipe, 2018; J. L. Pereira, 2018). No mesmo ano, esta nova instituição instalou-se

⁴ Localizado em Belém, encontrava-se abandonado, tendo estado anteriormente ao serviço do exército, tal como muitos outros edifícios conventuais (Almeida, 2017).

⁵ Organismo do Estado Português que tem como missão promover os direitos e a proteção das crianças e dos jovens. A Fundação da Real Casa Pia de Lisboa (1780) “destinava-se à educação de órfãos e à recuperação, através do trabalho, de mendigos e vadios” (Wikipédia, 2021a).

⁶ Almeida Garret (1799-1854) foi um escritor romântico, poeta, prosador e dramaturgo português. Foi ainda um grande impulsionador do teatro em Portugal (Frazão, 2021; Wikipédia, 2021k).

⁷ Manuel da Silva Passos (05/01/1801-16/01/1862) foi um político e advogado, uma das personalidades importantes do Liberalismo português (Porto Editora, n.d.-g).

definitivamente no antigo Convento dos Caetanos. O edifício tinha condições insuficientes para o ensino devido aos seguintes fatores: era um edifício antigo que tinha sido destruído pelo terramoto de 1755, as dimensões eram reduzidas para o propósito, chovia no interior, faltavam telhas, portas, janelas e sobrados e havia queixas relativamente ao facto de as salas serem pequenas, escuras e húmidas. A Igreja de São Caetano também estava em ruínas e necessitava de obras urgentes. Houve obras de intervenção e a primeira escola a abrir foi a de Música, em janeiro de 1837 (Alvarenga, 1993; Borges, n.d.; Coelho, 2015).

O Conservatório Geral de Arte Dramática sofreu com problemas financeiros e com o desinteresse do Ministério do Reino que demorou para aprovar os seus estatutos, o que apenas aconteceu em 1840, quando Bomtempo solicitou a D. Maria II proteção régia. Perante este pedido, D. Maria II nomeou o seu marido, D. Fernando, presidente honorário e protetor do Conservatório. Em julho do mesmo ano, foi atribuído à instituição o nome de Conservatório Real de Lisboa e, em 1841, foram promulgados os estatutos do estabelecimento de ensino (Borges, n.d.; J. L. Pereira, 2018). A seleção dos alunos tornou-se mais rigorosa. Por exemplo, a idade foi inserida nos critérios de seleção, dado que o mínimo era 8 e o máximo era 20 anos, exceto se o potencial aluno fosse portador de uma excelente voz ou de um talento extraordinário (Alvarenga, 1993).

O Conservatório teve vários diretores importantes durante o século XIX, como o melómano Conde de Farrobo⁸, Duarte de Sá⁹ e os dramaturgos Luís Augusto Palmeirim¹⁰ e Eduardo Schwalbach Lucci¹¹. Quanto a subdiretores, destacam-se

⁸ Joaquim Pedro Quintela (11/12/1801-24/09/1869) foi um aristocrata português, nomeado *Conde de Farrobo* pela rainha D. Maria II (Wikipédia, 2020a, 2021m).

⁹ Duarte Cardoso de Azevedo e Sá (13/02/1823-31/08/1876) “foi um escritor, dramaturgo e professor português” (Wikipédia, 2021g).

¹⁰ Luís Augusto Palmeirim (09/08/1825-04/12/1893) foi um “deputado, jornalista, dramaturgo, crítico e tradutor” (Porto Editora, n.d.-d).

¹¹ Eduardo Schwalbach Lucci (18/05/1860-08/12/1946) foi “um jornalista e escritor” luso-alemão (Wikipédia, 2021j).

personalidades como Francisco Xavier Migone¹² (que sucedeu a Bomtempo), Francisco Baía¹³ e Augusto Machado¹⁴ (Borges, n.d.).

Seguiram-se algumas obras de remodelação do edifício em 1848, a pedido de Joaquim Pedro Quintela que encomendou uma sala de concertos e um teatro no terreno contíguo ao convento. Foi inaugurado o salão de concertos, o Salão Nobre. Foram feitas reformas importantes em 1901, a cargo do então diretor, Augusto Machado. Os planos de estudo foram atualizados, bem como o repertório dos diversos instrumentos (Almeida, 2017; Filipe, 2018; N. G. A. Lopes, 2017; A. R. Nunes, 2018).

Com a implementação da República a 5 de outubro de 1910, a instituição passou a denominar-se Conservatório Nacional de Lisboa. A instituição de ensino foi, posteriormente, alvo de reformas adicionais a nível do ensino. Em 1919, o diretor e subdiretor do departamento de música da época, Vianna da Motta¹⁵ e Luís Freitas Branco¹⁶, respetivamente, incluíram as disciplinas de Cultura Geral, Ciências Musicais e Leitura de Partituras, implementaram a adoção exclusiva do Solfejo entoado, desenvolveram o Curso de Composição, introduziram as disciplinas de Instrumentação e Regência, entre outros. Graças a estas mudanças, o número de alunos aumentou consideravelmente, o que se refletiu no facto de este ter sido um dos períodos mais frutuoso da escola (Borges, n.d.; M. J. dos S. de A. Marques, 2018; A. R. Nunes, 2018; A. M. B. da Silva, 2019).

¹² Francisco Xavier Migone (27/05/1811-10/06/1861) foi um professor e compositor (Revistas de Ideias e Cultura, n.d.). “Foi o último aluno notável da Escola do Seminário Patriarcal” (Ruas com história, 2020).

¹³ Francisco Baía (1861-1931) foi pianista e professor (Toponímia de Lisboa, 2016).

¹⁴ Augusto Machado (27/12/1845-26/03/1924) foi um compositor português. “Foi Director do Teatro Nacional de São Carlos, e desenvolveu intensa actividade ligada ao ensino, como professor de canto na Escola de Música do Conservatório Nacional” (AvA Musical Editions, n.d.).

¹⁵ Vianna da Motta (22/04/1868-01/06/1948) foi “pianista, pedagogo, compositor e programador cultural”, musicólogo e uma importante figura na história da música em Portugal (Meloteca, n.d.-e).

¹⁶ Luís Freitas Branco (12/10/1890-27/11/1955) foi um “compositor, musicólogo e professor português”, vulto importantíssimo da história da música em Portugal (Porto Editora, n.d.-e).

Em 1930, deu-se uma nova reforma que obrigou ao retrocesso do progresso que tinha sido alcançado no ensino da música, o que se refletiu num decréscimo da quantidade de alunos. Deu-se a fusão entre as vertentes de Música e Teatro e a Dança tornou-se uma ramificação do Teatro (A. M. B. da Silva, 2019). Mais tarde, o ensino foi alvo de um processo de recuperação e renovação, mais precisamente em 1938, com o objetivo de elevar o Conservatório e igualá-lo aos seus congéneres europeus. Esta reforma foi levada a cabo pelo diretor e pelo subdiretor da Escola de Música, Ivo Cruz¹⁷ e Lúcio Mendes¹⁸, respetivamente, com o apoio do Ministro da Educação (A. R. Nunes, 2018).

Procedeu-se à restauração do Salão Nobre e à inauguração de uma biblioteca e do Museu Instrumental, em 1946. Houve outra reestruturação no ensino em 1971, promovida por Madalena Perdigão¹⁹ e pelo então ministro da Educação, José Veiga Simão²⁰, que tinham como objetivo atualizar os programas e a pedagogia, que, a propósito, não sofriam alterações desde 1930, e introduzir novos planos de estudo provisórios. Estes planos nunca chegaram a ser homologados, mas tiveram aplicações práticas. Em 1972, surgiu um novo plano de estudos provisório, intitulado Experiência Pedagógica, que reformulou os planos que vigoraram até 1930. Foram introduzidos os planos curriculares de Alaúde e Flauta de Bisel de nível secundário, foi criada a Escola Superior de Música e também a Escola de Teatro e Cinema que deram origem, por sua vez, à Escola Superior de Teatro e Cinema (N. G. A. Lopes, 2017; A. R. Nunes, 2018).

Depois do 25 de abril de 1974, o Conservatório sofreu algumas alterações a nível institucional devido à política conturbada. No entanto, algumas alterações legislativas foram duradouras, o que contribuiu para uma maior estabilidade. Foram adquiridos

¹⁷ Ivo Cruz (19/05/1901-08/09/1985) foi um compositor, músico, professor e maestro (Wikipédia, 2022b).

¹⁸ Lúcio Mendes foi pianista e professor (Sérgio, 2005).

¹⁹ Madalena Perdigão (28/04/1923-05/12/1989) foi uma pianista e educadora, que muito contribuiu para a educação artística em Portugal (Wikipédia, 2022a).

²⁰ José Veiga Simão (13/02/1929-03/05/2014) foi um professor universitário e político português. Foi ministro da Educação Nacional (1970-1974) e responsável pela criação da Universidade Nova de Lisboa, da Universidade do Minho, da Universidade de Aveiro e do Instituto Universitário de Évora (Wikipédia, 2021f).

novos estatutos apenas após a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (M. J. dos S. de A. Marques, 2018).

Em 1983, o Conservatório Nacional dividiu-se em várias escolas autónomas e foi criada uma divisão institucional, provocada pela dificuldade de reajustamento, entre os ensinamentos geral e superior. Foi criada a Escola de Música do Conservatório Nacional, que passou a lecionar apenas o ensino básico e secundário. Os níveis de ensino geral e superior, por sua vez, tinham sido fundidos anteriormente. O Conservatório dividiu-se, então, na Escola de Música do Conservatório Nacional e na Escola de Dança do Conservatório Nacional (escolas secundárias). Quanto às Escolas de Cinema e Teatro, foram transferidas para outras instalações (Almeida, 2017; Ferreira, 2020). Foram criadas três escolas superiores, ligadas a universidades ou institutos politécnicos: a Escola Superior de Dança, a Escola Superior de Música e a Escola Superior de Teatro (Filipe, 2018). “Isto permitiu uma educação formativa de base, com possibilidade de prosseguimento para um grau de especialização superior” (A. R. Nunes, 2018, p. 7).

No início do século XXI, no ano letivo de 2002/2003, foram abertos polos, com a colaboração das respetivas autarquias, em Amadora e Sacavém, com o objetivo de levar a música erudita a todos, o que contribuiu para a descentralização da educação musical praticada pela instituição. António Wagner Dinis²¹, o então diretor da Escola de Música, também criou, em 2008, a Orquestra Geração²² baseada no El Sistema Venezuelano. Com a reforma do ensino artístico, encabeçada pela ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues²³, surgiram os regimes integrado, articulado, supletivo e profissional, tanto em Música como em Dança (Borges, n.d.; N. G. A. Lopes, 2017; M. J. dos S. de

²¹ António Wagner Dinis é um cantor (barítono) e professor (Meloteca, n.d.-b).

²² Projeto de intervenção social que utiliza a música para dar apoio social a crianças e jovens oriundos de bairros sociais, meios economicamente mais desfavorecidos e/ou problemáticos. Os objetivos deste projeto são promover a inclusão social e educacional, combater o abandono e o insucesso escolar, promover o trabalho de grupo, a disciplina, a responsabilidade, a cidadania e a autoestima, bem como contribuir para os projetos de vida dos mais jovens (Orquestra Geração, n.d.).

²³ Maria de Lurdes Rodrigues (19/03/1956-) é professora universitária, política e reitora do ISCTE-IUL (Wikipédia, 2021).

A. Marques, 2018; Mendes, 2018). No ano letivo de 2007/2008, foi implementado o regime integrado no ensino básico, o que exigiu adaptações específicas ao edifício, como a apropriação de salas para as disciplinas de formação geral, tal como Educação Visual e Educação Física e respetivos balneários (Coelho, 2015). Durante vários anos, a Escola de Música foi dirigida por Comissões e, no ano letivo de 2009/2010, foi recuperado o cargo de diretor, tendo sido eleita a professora Ana Mafalda Pernão²⁴ (Borges, n.d.; N. G. A. Lopes, 2017).

Relativamente às condições estruturais do edifício do Conservatório, praticamente desde a sua fundação que se encontra instalado no antigo Convento dos Caetanos, no Bairro Alto. Ao longo da sua história, o edifício apresentou um estado de degradação gradual, incompatível com as exigências de uma instituição de ensino, não garantindo as condições de segurança da comunidade escolar (alunos, professores e funcionários) (Almeida, 2017). Não eram realizadas intervenções profundas na sede desde 1946. Houve obras em 2004, mas apenas no palco. Desde então, o estado das instalações do Conservatório foi exposto nos meios de comunicação social, o que refletiu e acentuou um grande sentimento de luta por parte de professores, alunos e pais, por exemplo, no sentido da realização de obras de requalificação e dignificação das condições logísticas do Conservatório (Borges, n.d.).

Em 2014, a Câmara Municipal de Lisboa determinou que haveria obras de consolidação e reparação do edifício, dado que este não reunia as condições mínimas de segurança para a presença de pessoas e bens, por exemplo, devido ao risco de queda de elementos do imóvel na via pública (A. R. Nunes, 2018). As várias contestações lideradas por pais e amigos do Conservatório levaram a que, em setembro de 2016, o Parque Escolar lançasse um concurso para o projeto de empreitada para a reabilitação do edifício histórico (Roseta, 2020). No entanto, em 2017, a Escola de Música do Conservatório Nacional passou a designar-se Escola Artística do Conservatório Nacional (Mendes, 2018). A 6 de junho de 2018, foi noticiado que o Ministério da Educação iria lançar um concurso público internacional para a reabilitação das Escolas Artísticas de Música e

²⁴ Ana Mafalda Pernão é pianista, docente e pedagoga (Pernão, 2021).

Dança (Martins, 2020). Venceu a proposta de Tomás de Oliveira Empreiteiros: o valor das obras foi de aproximadamente 11 milhões de euros e foi previsto um prazo de execução de 18 meses (Roseta, 2020).

Desde o ano letivo de 2018/2019 e até ao término das obras, a Escola Artística de Música do Conservatório Nacional saiu do edifício dos Caetanos, onde esteve situada durante cerca de 181 anos (1837-2018), passando para as instalações da Escola Secundária Marquês de Pombal, em Belém, Lisboa (Martins, 2020). De acordo com Ana Mafalda Pernão, numa entrevista à Lusa a 25 de outubro de 2017, de forma a acolher o conservatório, uma zona de oficinas foi dividida em salas para os alunos, foram arrançados os telhados e as janelas (Lusa, 2017). No entanto, a Escola Secundária Marquês de Pombal não foi construída nem concebida para receber uma escola ligada à música, o que significa que várias complicações e dificuldades impossibilitam um trabalho mais eficaz.

Um dos aspetos positivos da escola, é que a mesma é constituída por inúmeras salas, possibilitando desse modo o estudo e a prática educativa ao mesmo tempo a vários professores e alunos. Porém, a grande maioria das salas não tem condições sonoras e não são adaptadas às exigências do ensino da música, faltando muitas vezes, materiais necessários para a realização das aulas (Sousa, 2020, p. 7).

Em termos mais específicos, por exemplo, a falta de condições sonoras dificulta a logística, impedindo o ensino e/ou estudo de determinados tipos de instrumentos em qualquer horário ou sala.

O início das obras de consolidação e reparação do Convento dos Caetanos estava previsto para 2018, mas só ocorreu em maio de 2019 (Lusa, 2020; F. F. Marques, 2020).

Há mais de vinte anos que as queixas por falta de condições chegam ao Ministério de Educação. E há mais de dez anos que professores, pais e alunos lutam por obras no edifício do Conservatório Nacional de Lisboa, um edifício histórico no Bairro Alto. Fizeram manifestações depois de chover dentro das salas de aula e de caírem pedaços de teto em cima dos alunos, foram para a rua em marchas fúnebres, fecharam as portas com cadeados depois da evacuação do espaço por falta de segurança em 2015. Finalmente, em 2018, começaram as obras, que deveriam durar dois anos. Afinal, ainda não foi desta. As obras pararam e a melhor previsão do regresso às instalações seculares aponta para 2023. (F. F. Marques, 2020).

As obras foram suspensas em janeiro de 2020, mas, já no mês anterior, se notara a suspensão do trabalho dos subempreiteiros, aquando da remoção de todos os equipamentos devido à falta de pagamentos por parte do empreiteiro (Lusa, 2020).

A empresa abandonou a obra em 2020, voltando tudo à “estaca zero” e obrigando os alunos deslocados a permanecerem, pelo menos mais dois ou três anos letivos, nas instalações temporárias (Roseta, 2020). O Parque Escolar terminou o contrato com a Tomás de Oliveira S. A. em julho de 2020 (F. F. Marques, 2020). Esta situação obrigou ao lançamento de um novo concurso, através do reajustamento do preço base às condições do mercado, tendo surgido interessados para a execução da obra pelo valor de 13 milhões de euros, mais 1,5 milhões de euros do que estava estipulado no concurso anterior, e mediante a subida do prazo de execução para a requalificação do edifício para 22 meses. O concurso público concretizou-se, as obras começaram em 2021 e espera-se que sejam concluídas em 2023 (Lusa, 2021a, 2021b).

Atualmente, a Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN) tem Lilian Kopke²⁵ como diretora e conta com vários alunos distribuídos pelo Curso Oficial (básico e secundário) e pelo Curso Profissional em regime integrado, articulado ou supletivo. Também conta com várias orquestras, como a Orquestra Clássica, a Orquestra de Sopro, a Orquestra Jovem e a Orquestra Barroca, Coros e vários grupos de Música de Câmara. Os cursos de iniciação e de ensino básico do 2.º ciclo podem ser frequentados na Sede ou nos Polos de Loures, Amadora e Seixal (Intervenção 2021/2025).

Professores e alunos que conheceram o Conservatório quando estava situado no Bairro Alto manifestam carinho e destacam um ambiente tanto familiar quanto profissional. A EAMCN é reconhecida até hoje pela qualidade da sua atividade de docência musical erudita, por ter formado, ao longo dos anos, alguns dos melhores intérpretes e compositores nacionais, provando ser um espaço “portador de uma memória histórico-cultural muito significativa para sucessivas gerações de alunos e de professores” (Almeida, 2017, p. 90).

²⁵ Lilian Kopke é pianista e pedagoga (Menus d’Arte, n.d.).

1.1.2 – Enquadramento Legal

O Projeto Educativo Escolar de 2018/2021 e 2021/2024 da EAMCN, o Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho, e o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, são os documentos que estabelecem o enquadramento legal da Escola Cooperante, específico para o Ensino Artístico Especializado de Música. Também estabelecem a respetiva Estrutura Curricular, enquadrada por legislação específica²⁶, regulam o funcionamento e determinam a organização dos planos de estudo dos cursos de iniciação, básico e secundário do ensino artístico de música. Os cursos profissionais são globalmente regulados pela Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto.

1.1.3 – Projeto Educativo

O Projeto Educativo Escolar é um dos documentos que afirmam a autonomia da EAMCN, sendo o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades de igual importância “para a concretização e aferição da função socioeducativa” da instituição (PEE 2021/24, p. 5).

O PEE é, portanto, um dos instrumentos primários da constituição e do exercício da autonomia das escolas públicas nacionais. Este consagra e orienta a escola e explicita os princípios, valores, metas e estratégias que a escola propõe cumprir. É-lhe reconhecida autonomia para poder “tomar decisões no domínio estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo” (PEE 2018/21, p. 1) e “ao nível da sua organização pedagógica e curricular, bem como da gestão dos seus recursos humanos, da ação social escolar e da sua gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos” (PEE 2021/24, p. 5).

²⁶ “Portarias n.º 225/2012, de 30 de julho, e n.º 243-B/2012, de 13 de agosto, com as alterações introduzidas pelas portaria[s] n.º 419-B/2012 de 20 de dezembro, [...] n.º 59-B/2014 de 7 de março, [...] n.º 165-A/2015 de 3 de junho, [...] n.º 223-A/2018 de 3 de agosto e [...] n.º 229-A/2018 de 14 de agosto” (PEE 2018/21 p. 1).

O Plano Anual de Atividades é elaborado em função do respetivo Projeto Educativo e o Regulamento Interno tem como objetivo “estabelecer as normas de funcionamento interno” da escola, “tendo por base o enquadramento legal vigente” (RI, 2016, p. 6), promover um sentido de responsabilidade e solidariedade na comunidade escolar, transmitir valores, garantir que toda a comunidade escolar tenha o direito de participar e intervir na escola e regular aspetos onde a legislação seja omissa.

1.1.4 – Estruturas e Órgãos de Gestão

Com base no RI (2016) da EAMCN, as estruturas de organização pedagógica e administrativa são asseguradas por órgãos próprios que cumprem com os princípios e objetivos referidos nos artigos 3.º e 4.º do Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, anunciado pelo Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

Segue abaixo uma lista dos órgãos de administração e gestão da EAMCN, seguidos de uma breve descrição:

- Conselho Geral: é composto por 19 elementos, a saber: oito representantes do pessoal docente, quatro representantes dos pais e encarregados de educação, dois representantes dos alunos do ensino secundário, dois representantes da autarquia (câmara municipal e junta de freguesia), designados pela Câmara Municipal de Lisboa, e três representantes da comunidade local;
- Conselho Pedagógico: assegura a coordenação e a orientação da vida educativa, nos domínios pedagógico e didático, a orientação e o acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente; é composto por 16 elementos, nomeadamente um diretor, nove coordenadores dos departamentos curriculares, um coordenador dos diretores de turma (regime integrado), um coordenador dos professores tutores (regimes articulados e supletivo), um coordenador de iniciações, um coordenador do ensino secundário e um coordenador do projeto educativo;
- Diretor: responsável pelas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial;

- Conselho Administrativo: detém um papel deliberativo em matéria administrativo-financeira; é constituído pelo diretor, pelo subdiretor ou um dos adjuntos do diretor e pelo chefe dos serviços de administração escolar ou quem o substitua.

Com base no RI (2016), as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica visam apoiar o diretor e o conselho pedagógico, assegurando a articulação curricular, a coordenação pedagógica, o acompanhamento e a avaliação das atividades desenvolvidas pelos alunos, nomeadamente das que estão inscritas no plano anual de atividades e a avaliação de desempenho do pessoal docente. Segue, abaixo, uma lista dos órgãos das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, seguidos da respetiva descrição, porventura relevante para o presente trabalho:

- Coordenador do Projeto Educativo;
- Departamentos Curriculares: Ciências Sociais e Humanas e Línguas²⁷; Matemática, Ciências Experimentais e Expressões²⁸; Cordas Friccionadas²⁹; FOCCA³⁰; Sopros e Percussão³¹; Teclas³²; Canto e Conjuntos Instrumentais³³; Teóricas³⁴; Classes de Conjunto³⁵;

²⁷ Constituído pelas disciplinas de “português, língua estrangeira, inglês, história, história e geografia de Portugal, filosofia, e área de integração” (RI, 2016, p. 18).

²⁸ Constituído pelas disciplinas de “matemática, ciências naturais, físico-química, educação visual, educação física e educação especial” (RI, 2016, p. 18).

²⁹ Constituído pelas disciplinas de “violino, violela, violoncelo, viola da gamba, contrabaixo e orquestra de cordas” (RI, 2016, p. 18).

³⁰ Constituído pelas disciplinas de flauta de bisel, órgão, viola dedilhada, guitarra portuguesa, harpa, acompanhamento e improvisação, baixo contínuo, instrumento de tecla (cravo/órgão) e acordeão (RI, 2016).

³¹ “Constituído pelas áreas disciplinares de flauta transversal, clarinete, oboé, fagote, saxofone, flauta de bisel, trombone, trompa, trompete, tuba, percussão, e orquestras de sopros” (RI, 2016, p. 18).

³² Disciplinas de instrumento de tecla (RI, 2016).

³³ Constituído pelas disciplinas de “música de câmara, acompanhamento, correpetição, canto, educação vocal, atelier de opera, e línguas e repertório” (RI, 2016, p. 18).

- Coordenador do Departamento Curricular;
- Representante de Classe ou Disciplina;
- Conselho de Turma;
- Diretor de Turma e Professor Tutor;
- Coordenação Pedagógica dos Regimes de Frequência;
- Coordenador de Diretores de Turma e Coordenador de Professores Tutores.

1.1.5 – Comunidade Escolar

A comunidade escolar é constituída por alunos, pessoal docente, pessoal não docente, pais e encarregados de educação, bem como indivíduos e instituições associados (RI, 2016). “A comunidade escolar conta com cerca de 251 professores, sendo que cerca de 70 estão a serviço da Orquestra Geração, com 7 assistentes técnicos e com 25 assistentes operacionais” (Plano de Intervenção 2021-2025, p. 3). O Projeto Educativo Escolar de 2021/2024 contém informação sobre o corpo escolar da EAMCN, como é possível verificar nas Tabelas 1 e 2. O total de alunos matriculados na EAMCN no ano letivo 2020/2021 está representado na Tabela 1. Convém sublinhar que o número de alunos que optam pelos regimes de frequência articulado e integrado tem aumentado desde o ano letivo de 2000/2001. Já a Tabela 2 ilustra a distribuição do pessoal docente, no mesmo ano letivo, consoante os tipos de formação e contrato.

³⁴ “Constituído pelas disciplinas de análise e técnicas de composição, teoria e análise musical, composição, história da cultura e das artes, acústica e produção musical, organologia e psicoacústica, informática musical, e física do som (acústica e organologia)” (RI, 2016, p. 18).

³⁵ “Constituído pela área disciplinar de formação musical, física do som (formação musical), coro, conjuntos vocais, e movimento/expressão dramática” (RI, 2016, p. 18).

Tabela 1: Total de alunos matriculados na EAMCN no ano letivo de 2020/2021.

Cursos		Lisboa	Amadora	Loures	Seixal	Subtotal
Iniciação		193	54	65	50	362
Básico	Integrado	199	-	-	-	385
	Articulado	44	-	12	17	
	Supletivo	108	-	4	1	
Secundário	Integrado	55	-	-	-	143
	Articulado	-	-	-	-	
	Supletivo	88	-	-	-	
Profissional		39	-	-	-	39
Total		726	54	81	68	929

Nota: Projeto Educativo de Escola 2021/2024, p. 18.

Tabela 2: Pessoal docente da EAMCN durante o ano letivo de 2020/2021.

Professores	Q.E. ³⁶	Q.Z.P. ³⁷	C.T.R. ³⁸	Total
Formação Geral	23	7	-	30
Formação Artística	66	-	56	122
Orquestra Geração	2	-	72	74
Total	91	7	128	226

Nota: Projeto Educativo de Escola 2021/2024, p.18.

No que diz respeito ao pessoal não docente, que inclui assistentes técnicos e assistentes operacionais com contrato sem termo resolutivo, com termo resolutivo ou a tempo parcial, existem três empresas em regime de prestação de serviços: uma de afinação e manutenção de pianos, uma de informática e uma de equipamentos eletrónicos de escritório.

³⁶ Quadro de Escola.

³⁷ Quadro de Zona Pedagógica.

³⁸ Contrato a Termo Resolutivo.

1.1.6 – Missão e Objetivos

O presente subcapítulo tem como base o Plano de Intervenção 2021/2025 da Escola Cooperante e como objetivo apresentar uma breve descrição da missão e dos objetivos da mesma. A EAMCN tem como missão qualificar os seus alunos com uma formação sólida nas suas múltiplas vertentes: humanística, científica, histórica, ética, ecológica, estética, artística e musical. Desta forma, os alunos da EAMCN têm a possibilidade de, posteriormente, continuarem a sua formação, tornando-se músicos profissionais. As diferentes personalidades musicais que a EAMCN formou ao longo da sua história demonstram a referida possibilidade, bem como os valores de excelência, exigência e qualidade da formação ministrada. Em termos históricos, como é possível verificar na secção 1.1.1. - Enquadramento Histórico do presente estudo, esta instituição tem uma enorme responsabilidade na gestão do legado histórico e musical de Portugal, procurando preservar o seu próprio património, imobiliário e mobiliário. Em termos mais generalistas, a EAMCN também tenta implementar valores como a tolerância, a transparência, a solidariedade, o espírito crítico, a capacidade de reflexão autónoma e o apartidarismo. É objetivo criar músicos portugueses, preservar e desenvolver a tradição e a herança da instituição, promover um ensino de qualidade e exigência, continuando a ser uma instituição de ensino musical de referência e fazendo com que os alunos atinjam um domínio efetivo das competências exigidas no final de cada ciclo/nível de ensino. Outros objetivos da EAMCN são ter um ambiente criativo, atrativo, responsável e inclusivo, valorizar a diversidade, a iniciativa, a criatividade e a democraticidade, e apetrechar os alunos com ferramentas adequadas para o seu desenvolvimento, incentivando a difusão e a partilha de materiais didáticos de forma a tornar os alunos autónomos e facilitar a cooperação entre alunos. É importante preparar os alunos que desejem prosseguir os estudos musicais para o ensino profissional e/ou superior, promovendo a autonomia e responsabilidade individuais.

A escola pretende incentivar a participação da comunidade escolar através de projetos artístico-musicais transdisciplinares, promovendo a articulação de conteúdos e saberes nas diferentes disciplinas e criando atividades de complemento e enriquecimento escolar, por exemplo *masterclasses*, concertos, palestras, audições, publicações, seminários, conferências, exposições, concursos e visitas de estudo. Neste sentido, há uma grande sensibilização da comunidade para a música, com vista ao aumento da atratividade da instituição para jovens/alunos. A EAMCN pretende ser um interveniente

ativo na vida cultural e musical em Lisboa, na Área Metropolitana de Lisboa e em Portugal. A escola procura promover parcerias e projetos internacionais e acompanhar de perto o PEE e as orientações das avaliações externas e internas, garantir a manutenção e a aquisição de material necessário para o ensino especializado da música e criar estratégias para promover o sucesso, tendo em conta as necessidades individuais dos alunos, quer apresentem mais dificuldades ou um desempenho excepcional, através de aulas de apoio ou recursos adicionais para estudo autónomo, respetivamente.

Segundo o PEE do ano letivo 2018/2021, é objetivo que os alunos terminem os diferentes cursos com determinadas competências. Os alunos de iniciação devem estar aptos, técnica e musicalmente, a efetuar a prova de acesso a um curso básico de música, demonstrando motivação para prosseguirem os estudos, e a desenvolver as suas capacidades de leitura e escrita musical. Também devem ter uma boa relação física com o seu instrumento, nomeadamente em termos de postura (corpo, braços, pulso, mãos, dedos, tronco, pernas, embocadura e respiração), compreender o funcionamento físico do instrumento, tocar peças elementares de vários estilos e épocas, apresentar capacidade de memorização para poderem tocar sem partitura, ter prática de música de conjunto, possuir hábitos de estudo regulares e apresentar-se em público regularmente. Por sua vez, os alunos do básico, no final do respetivo percurso, devem estar aptos a realizar a prova de acesso a um curso secundário de música, tanto a nível técnico como musical. Devem ser capazes de tocar obras de diversos estilos e épocas, perceber a estrutura da música que tocam aplicando musicalmente os conhecimentos adquiridos, ter capacidade de memorizar para tocar de cor, possuir hábitos de trabalho individual e em grupo, ter prática de tocar em público, saber conviver respeitosa e tolerantemente e apresentar atitude e personalidade artísticas. Finalmente, os alunos do secundário devem, aquando do término do curso, estar aptos a prosseguir para o nível superior ou a ingressar na vida profissional, caso sejam alunos do curso profissional. Devem ainda dominar o repertório fundamental do seu instrumento, executar músicas de diversos estilos e épocas, ter uma cultura geral e musical que permita uma contextualização histórica, estética e estilística das obras e conhecer repertório de música em conjunto no que diz respeito ao instrumento que tocam. Devem aplicar eficaz e autonomamente os conhecimentos adquiridos, interpretar informação, estabelecer objetivos, planear e conduzir pesquisas e concretizar projetos.

1.1.7 – Oferta Educativa e Planos de Estudo

Como consta no seu PEE e no RI (2016), a EAMCN ministrou os seguintes cursos de Música no triénio escolar 2018/2021:

- 1) Cursos de Iniciação
- 2) Cursos Básicos
- 3) Cursos Secundário de Música e de Canto
- 4) Cursos Profissionais de Nível IV

Todos os cursos apresentados são oferecidos pela Sede, sendo que os Polos de Loures, da Amadora e do Seixal oferecem apenas alguns cursos de iniciação e do ensino básico do 2.º ciclo. Tendo em conta a especificidade do ensino de música, a Tabela 3 apresenta a correspondência entre ensinos vocacional e genérico.

Tabela 3: Tabela de correspondências entre o Ensino Vocacional e o Ensino Genérico.

ENSINO ARTÍSTICO VOCACIONAL												
Níveis/Graus de ensino	Iniciação Musical				Básico					Secundário		
	I	II	III	IV	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º
Níveis de escolaridade	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	10.º	11.º	12.º
	1.º Ciclo				2.º Ciclo		3.º Ciclo			Secundário		
	Básico											
ENSINO GENÉRICO												

Nota: Regulamento interno (2016) da EAMCN, p. 8.

Os cursos básicos e secundários de Música e de Canto podem ser frequentados em regime integrado, articulado ou supletivo. A Tabela 4 inclui uma breve descrição sobre cada regime de frequência.

Tabela 4: Regimes de frequência na EAMCN.

Regimes de Frequência		
Integrado	Articulado	Supletivo
O aluno frequenta todas as componentes do currículo da EAMCN, quer formação geral, quer específica/técnico-artística, ou seja, todo o ensino é ministrado no mesmo estabelecimento de ensino.	O aluno frequenta apenas as disciplinas da componente de formação vocacional (no curso básico) ou de formação científica e técnica-artística (no curso secundário). A EAMCN articula-se, assim, com outras escolas de ensino básico e secundário, responsáveis por lecionar as disciplinas da formação geral.	O aluno frequenta apenas as disciplinas que constam da componente de formação vocacional (no ensino básico) e de formação técnica-artística (no ensino secundário).

Nota: Com base no RI (2016).

O curso de iniciação destina-se a crianças entre os seis e os nove anos de idade que frequentam o 1.º ciclo da escolaridade obrigatória (1.º ao 4.º ano) e pretende desenvolver as aptidões dos alunos na área da música para que ingressem nos cursos oficiais de música com uma capacidade técnica e musical adequada, caso o aluno deseje prosseguir os estudos. Este curso é apenas frequentado em regime supletivo (Guia de Acolhimento 2021/22). Como é possível verificar na Tabela 5, os planos de estudo dos cursos de iniciação, criados nos termos previstos na Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho, preveem o seguinte:

Tabela 5: Planos de estudo das Iniciações.

Planos de Estudo das Iniciações	
Iniciação I e II	Iniciação III e IV
Instrumento: 45 minutos semanais Iniciação Musical: 45 minutos semanais Classe de Conjunto ³⁹ : 90 minutos semanais	Instrumento: 45 minutos semanais Iniciação Musical: duas aulas de 45 minutos semanais ou uma de 90 minutos Classe de Conjunto: 90 minutos semanais
Instrumentos disponíveis a partir destas Iniciações: Alaúde, Acordeão, Harpa, Piano, Órgão, Flauta de Bisel, Flauta transversal (só nos Polos), Contrabaixo, Violino, Violeta, Violoncelo, Viola dedilhada, Trompete, Trompa, Tuba e Percussão	Instrumentos disponíveis somente a partir destas Iniciações: Contrabaixo, Cravo, Clarinete, Fagote, Flauta transversal, Oboé, Saxofone, Trombone e Piano

Nota: Segundo o RI (2016, p. 8).

Neste curso, a avaliação é realizada por período letivo, sendo uma avaliação de caráter qualitativo, expressado nos seguintes níveis: Muito Bom (MB), Bom (B), Satisfaz (S), Satisfaz Pouco (s) e Não Satisfaz (NS). A avaliação é da responsabilidade do docente da disciplina à exceção da Classe de Conjunto, visto que a avaliação resulta da média das duas disciplinas que compõem a disciplina: Coro e Expressão Dramática. O ingresso no curso básico de Instrumento depende de uma prova de acesso, a realizar durante o último ano do curso de Iniciação.

O curso básico (2.º ciclo, que corresponde aos 5.º e 6.º anos, e 3.º ciclo, que corresponde aos 7.º, 8.º e 9.º anos) “permite ao aluno aprofundar as suas capacidades musicais, nomeadamente na área do instrumento ou canto, ficando apto a fazer a sua opção a nível secundário por um curso de música, caso seja esse o seu interesse” (Guia de

³⁹ Classe de Conjunto diz respeito às disciplinas de Coro, Orquestra, Música de Câmara e outros Conjuntos Instrumentais e/ou Vocais aprovadas em Conselho Pedagógico. Esta Classe de Conjunto em particular baseia-se num projeto intitulado Atelier Musical e inclui duas disciplinas que se complementam: Coro e Expressão Dramática.

Acolhimento 2021/22). O curso básico pode ser frequentado nos três regimes de frequência. A Tabela 6 ilustra plano de estudos em regime integrado/articulado.

Tabela 6: Planos de estudo do Curso Básico.

Planos de Estudo do Curso Básico	
2.º Ciclo do Ensino Básico	3.º Ciclo do Ensino Básico
<p>Áreas Curriculares Disciplinares:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Línguas e Estudos Sociais (Português, Inglês e História e Geografia de Portugal) - Matemática e Ciências (Matemática e Ciências Naturais) - Educação Visual - Formação Vocacional (dois blocos de 45 minutos de Formação Musical, dois blocos de 45 minutos de Instrumento, três blocos de 45 minutos de Classe de Conjunto) - Educação Física - Expressão Dramática 	<p>Áreas Curriculares Disciplinares:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Português - Línguas Estrangeiras (Inglês e Francês) - Ciências Humanas e Sociais (História e Geografia) - Matemática - Ciências Físicas e Naturais (Ciências Naturais e Físico-Química) - Expressões (Educação Visual [opcional] e Educação Física) - Formação Vocacional (dois blocos de 45 minutos de Formação Musical e de Instrumento e três blocos de 45 minutos de Classes de Conjunto) - Expressão Dramática - Introdução à Cultura e às Artes

Nota: Segundo o RI (2016, pp. 49-50).

O curso secundário, regulamentado pelo Despacho 65/SERE/90 (curso vocacional), e o curso profissional, assente na legislação em vigor para os cursos profissionais de música, são cursos que preparam os alunos para o ingresso no ensino superior de música e, no caso do curso profissional, o curso tem ainda um cariz profissionalizante. O curso secundário pode ser frequentado em todos os regimes de frequência enquanto o curso profissional é frequentado apenas em regime integrado (Guia de Acolhimento 2021/22). O plano de estudos dos Cursos Secundários de Música e de Canto está ilustrado, abaixo, na Tabela 7, enquanto o plano de estudos do Curso Profissional de Instrumentista se encontra representado na Tabela 8 do presente trabalho.

Tabela 7: Planos de estudo do Curso Secundário.

Planos de Estudo do Curso Secundário	
Curso Secundário de Música	Curso Secundário de Canto
- Formação Geral: Português, Inglês, Filosofia e Educação Física	
- Formação Científica: História da Cultura e das Artes, Formação Musical e Análise e Técnicas de Composição	
- Oferta Complementar: Acústica e Produção Musical, Organologia e Psicoacústica, Informática Musical	
- Formação Técnica-Artística: Instrumento/Composição (dois blocos de 45 minutos) e Classes de Conjunto (três blocos de 45 minutos)	- Formação Técnica-Artística: Canto (dois blocos de 45 minutos), Classes de Conjunto (três blocos de 45 minutos de Coro/Música de Câmara/Atelier de Ópera) e Línguas de Repertório
- Disciplinas de Opção: Instrumento de Tecla ⁴⁰ , Baixo Contínuo ⁴¹ , Acompanhamento e Improvisação ⁴²	- Disciplinas de Opção: Arte de Representar, Correpetição e Instrumento de Tecla
- Projetos Coletivos: Música de Câmara ou Projeto Especial (disciplina de caráter obrigatório nos regimes integrado e articulado e facultativo no regime supletivo)	- Projetos Coletivos: Música de Câmara ⁴³

Nota: Segundo o RI (pp. 51-52).

⁴⁰ Para alunos de Cordas Friccionadas, Sopros, Percussão e Composição.

⁴¹ Para alunos de Piano, Cravo, Órgão, Guitarra, Alaúde e Harpa.

⁴² Para alunos de Acordeão, Piano, Cravo, Órgão, Guitarra, Alaúde e Harpa.

⁴³ Disciplina facultativa para os alunos dos 10.º e 11.º anos em todos os regimes de frequência e para alunos do 12.º ano em regime supletivo e obrigatória no último ano dos regimes integrado e articulado.

Tabela 8: Planos de estudo do Curso Profissional de Instrumentista.

Planos de Estudo do Curso Profissional de Instrumentista
- Formação Sociocultural: Português, Língua Estrangeira, Área de Integração, Tecnologias de Informação Comunicação e Educação Física
- Formação Científica: História da Cultura e das Artes, Teoria e Análise Musical e Física do Som
- Formação Técnica: Instrumentos, Conjuntos Instrumentais, Naípe e Orquestra, Projetos Coletivos e Improvisação e Formação em Contexto de Trabalho

Nota: Segundo os Planos de Estudo no *site* da EAMCN.

As Tabelas 9 e 10 contêm um resumo dos cursos oferecidos pela EAMCN em termos de instrumentos e graus, no que diz respeito à Sede e aos Polos, respetivamente.

Tabela 9: Cursos oferecidos na Sede da EAMCN por instrumentos e níveis.

Níveis de Ensino	Sede				
	Iniciação		Básico	Secundário	Profissional
Instrumentos	1.º e 2.º	3.º e 4.º	1.º a 5.º graus	6.º a 8.º graus	1.º a 3.º anos
Acordeão	x	x	x	x	x
Alaúde	x	x	x	x	x
Canto			x	x	
Clarinete		x	x	x	x
Composição				x	
Contrabaixo	x	x	x	x	x
Cravo		x	x	x	x
Fagote		x	x	x	x
Flauta de Bisel	x	x	x	x	x
Flauta Transversal		x	x	x	x
Guitarra	x	x	x	x	x
Guitarra Portuguesa		x	x	x	x
Harpa	x	x	x	x	x
Oboé		x	x	x	x
Órgão		x	x	x	x
Percussão	x	x	x	x	x
Piano	x	x	x	x	x
Saxofone		x	x	x	x
Traverso				x	
Trombone		x	x	x	x
Trompa	x	x	x	x	x
Trompete	x	x	x	x	x
Tuba	x	x	x	x	x
Violeta	x	x	x	x	x
Violino	x	x	x	x	x
Violoncelo	x	x	x	x	x

Nota: Segundo a Oferta Educativa apresentada no *site* da EAMCN.

Tabela 10: *Cursos oferecidos nos Polos da EAMCN por instrumentos e níveis.*

Polos	Pólo da Amadora	Pólo de Loures		Pólo do Seixal	
Níveis de Ensino	Iniciação	Iniciação	Básico	Iniciação	Básico
Instrumentos					
Clarinete				X	X
Composição					
Contrabaixo	X			X	X
Fagote				X	X
Flauta de Bisel		X	X		
Flauta Transversal	X			X	X
Guitarra		X	X	X	X
Oboé				X	X
Percussão		X	X	X	X
Piano	X	X	X		
Saxofone	X			X	X
Traverso					
Trombone	X			X	X
Trompa	X			X	X
Trompete	X			X	X
Tuba	X			X	X
Violeta		X	X		
Violino	X	X	X		
Violoncelo	X	X	X		

Nota: Segundo a Oferta Educativa apresentada no *site* da EAMCN.

1.1.8 – Sistema de Avaliação

O processo de avaliação é uma ferramenta fundamental para a atividade pedagógica, tendo como propósito regular e orientar o ensino e o percurso escolar, bem como garantir que as opções de cada aluno são as mais acertadas ao longo dos níveis ou graus de ensino. Permite ainda classificar, motivar, melhorar e potenciar as capacidades dos alunos. Existem vários tipos de avaliação: diagnóstica, formativa (contínua e sistemática), sumativa interna e externa (provas de avaliação da responsabilidade do Ministério da Educação). A avaliação deve aferir a aplicação e o cumprimento do

Projeto Educativo Escolar e obter informações que fundamentem as decisões que venham a ser tomadas no futuro (Regulamento Interno Escolar).

Existem várias formas de fazer uma avaliação interna da escola e do respetivo PEE. Alguns dos formatos possíveis são os seguintes: relatórios internos, questionários, relatórios de atividade, comparação de resultados externos (exames nacionais, provas de aferição e provas de acesso ao ensino superior), documentos do Observatório EAMCN, recolha e análise de dados sobre admissões, frequência, interrupções, reingressos e reprovações em todos os regimes de frequência, inquéritos aos alunos, professores e funcionários, bem como recolha e análise de informação sobre o percurso académico/profissional dos alunos após conclusão do curso. Independentemente da modalidade, o objetivo é a promoção da reflexão e da discussão sobre novas práticas e medidas que possam ser postas em prática nos anos seguintes (A. R. Nunes, 2018; Regulamento Interno Escolar).

Segundo os Critérios Gerais da Avaliação (2018) da EAMCN, de forma a “objetivar a avaliação”, o docente pode utilizar técnicas e instrumentos específicos, como grelhas de observação, registo de incidentes críticos, listas de verificação, registos de audição, leitura, escalas de classificação, trabalhos de casa, trabalhos de grupo/individuais, trabalhos de projeto, trabalhos de pesquisa, relatórios/trabalhos experimentais, fichas de leitura, produção de textos escritos, portefólios, fichas de autoavaliação, intervenções orais, atividades físico-desportivas, fichas formativas, testes sumativos e outros definidos pelos departamentos (p. 13). No momento de avaliação dos alunos, o docente utiliza menções qualitativas ou quantitativas que diferem consoante o curso do aluno. Estão presentes, na Tabela 11, possíveis nomenclaturas.

Tabela 11: *Nomenclatura dos instrumentos de avaliação.*

Nomenclatura Utilizada nos Instrumentos/Descritores de Avaliação			
Classificação	Nível	Percentagem	Valores
Muito Insuficiente	1	0%-19%	0-4
Insuficiente	2	20%-49%	5-9
Suficiente	3	50%-69%	10-13
Bom	4	70%-89%	14-17
Muito Bom	5	90%-100%	18-20

Segundo C. G. da S. Alves (2015), os alunos de iniciação são classificados com “Insuficiente, Suficiente Menos, Suficiente Mais, Bom Pequeno, Bom Grande e Muito Bom” (p. 26), os alunos do ensino básico são avaliados por níveis (1-5) e os alunos do ensino secundário são avaliados por valores (0-20).

Os alunos são avaliados de forma contínua durante as aulas, à exceção dos alunos do secundário que têm, para além disso, dois momentos de avaliação por período/módulo com a presença de júri: uma prova técnica e uma prova recital, sendo que esta última é aberta ao público. Os alunos finalistas realizam ainda a Prova de Aptidão Artística (PAA), no ensino secundário vocacional, ou a Prova de Aptidão Profissional (PAP), no ensino secundário profissional no último período de frequência ao invés de completarem uma prova técnica e uma prova recital. No ensino supletivo, os alunos não realizam provas na disciplina de Saxofone, sendo a nota final o resultado da avaliação contínua que tem como base o desempenho nas aulas e nas audições.

No final do curso, independentemente do regime, os alunos realizam uma PAA/PAP de modo a concluírem o curso (Sousa, 2020). Existem ainda provas globais para determinados graus: 2.º grau (prova global efetuada de acordo com os programas de cada instrumento), 5.º grau (prova global em forma de recital final de curso) e 12.º ano (avaliação final de curso secundário feito pela avaliação contínua e pela PAA).

A PAA e a PAP têm um formato semelhante. Consistem na apresentação de um projeto musical/artístico, perante júri, desempenhado através de uma prova-recital pública, onde o discente demonstra as competências técnicas e artísticas e os conhecimentos adquiridos ao longo da formação. Incluem ainda um relatório final, composto por um texto de apreciação crítica e pelas notas do programa executado na prova-recital. As notas, para além de apresentarem o programa a ser executado pelo aluno, através da referência a obras e respetivos compositores, contêm uma contextualização histórica, sociológica, estética e analítica. A duração total do recital deve estar compreendida entre os 30 e os 45 minutos. O projeto é realizado sob orientação e acompanhamento, no ensino secundário, de um ou mais professores que lecionem as disciplinas das componentes científicas e técnico-artísticas e, no ensino profissional, de um mínimo de dois professores designados pelo Coordenador de Curso, sendo que o Professor de Instrumento assume o papel de Orientador Principal. O discente é avaliado sobre domínio técnico, construção do discurso musical, interpretação, afinação (se aplicável),

sonoridade e postura em palco. Por sua vez, o seu relatório é avaliado consoante a qualidade da redação, capacidade de desenvolvimento das questões abordadas, clareza do discurso e estruturação do trabalho, apresentação gráfica e respeito pelo formato indicado, qualidade, pertinência e rigor dos conteúdos (Regulamento PAP, 2018, p. 5).

A classificação da prova é expressa através da escala de 0 a 20 valores, conforme os seguintes parâmetros: domínio técnico, construção do discurso musical, interpretação, afinação (se aplicável), sonoridade e postura em palco. A classificação do relatório final é também expressa em valores, mas segundo os seguintes critérios: qualidade da redação, capacidade de desenvolvimento das questões abordadas, clareza do discurso e estruturação do trabalho, apresentação gráfica e respeito pelo formato indicado, qualidade, pertinência e rigor dos conteúdos. Convém mencionar que o júri inclui uma personalidade cujo mérito é reconhecido na área artística do curso ou nos setores de atividade afins ao curso (Regulamento PAP, 2018, p.5).

1.2 – Caracterização da Classe de Instrumento

Neste subcapítulo, contextualizar-se-á a Classe de Saxofone, através da apresentação de algumas figuras do seu passado, bem como dos docentes atuais.

1.2.1 – Classe de Saxofone

A classe de Saxofones da EAMCN foi iniciada por um professor de clarinete, pois não existiam profissionais próprios habilitados. Um dos seus primeiros professores foi o clarinetista Marcos Romão dos Reis Júnior⁴⁴, que se juntou em 1957. Este docente formou não só alguns dos mais importantes clarinetistas portugueses como também alguns dos primeiros saxofonistas profissionais nacionais, destacando-se Vítor Santos⁴⁵ que veio a ser o primeiro saxofonista a lecionar na EMCN. Este finalizou o curso no CN na década de 1970 e foi admitido como docente até meados da década de 1990 (Martins,

⁴⁴ Marcos Romão dos Reis Júnior (1917-2000) foi um exímio músico, clarinetista, maestro e compositor. Integrou a Banda da Armada como grumete e assumiu a sua chefia de 1956 a 1975. Foi professor de Clarinete no CN de 1957 e saiu nos anos 80 (Meloteca, 2020).

⁴⁵ Vítor Santos (1937-) é uma das personalidades mais importantes na história do ensino do saxofone em Portugal (H. F. C. Alves, 2015).

2020). Santos formou alguns dos grandes intérpretes e pedagogos de saxofone nacionais, como José Massarrão⁴⁶, Alberto Roque⁴⁷, Mário Marques⁴⁸, Rui Gabriel⁴⁹, José Lopes⁵⁰, Vítor Carvalho⁵¹ e José Martins⁵² (H. F. C. Alves, 2015, p. 21). Com o passar dos anos lecionaram na EAMCN outros saxofonistas consagrados, como José Massarrão e Rui Gabriel (C. I. Pereira, 2018). Atualmente a classe de Saxofones é regida pelo Mestre Hélder Alves⁵³ e pela Mestre Rita Nunes, apresentada de seguida.

⁴⁶ José Massarrão (1962-) é um saxofonista português, primeiro professor de Saxofone da Escola Superior de Música de Lisboa (ESML), tendo muita importância no desenvolvimento da classe em Portugal. É membro-fundador do quarteto de saxofones Saxofónia (H. F. C. Alves, 2015; C. I. Pereira, 2018).

⁴⁷ Alberto Roque (1967-) é um importante saxofonista e maestro. Licenciou-se em Direção de Orquestra na Academia Nacional Superior de Orquestra e em Saxofone na ESML, tendo ainda completado o Curso Complementar de Saxofone na EMCN. É membro-fundador do quarteto de saxofones Saxofónia. Meloteca, n.d.-a; Banda Sinfónica Portuguesa, n.d.; Duro, 2021).

⁴⁸ Mário Marques (1972-) é um saxofonista português. Estudou na EMCN, licenciou-se em Saxofone na ESML e doutorou-se em Performance na Universidade de Évora. Apresenta-se regularmente como músico solista em diversas orquestras. É membro do quarteto Saxofónia e tem vários projetos, entre os quais Tubax e o duo Gonçalo Pescada & Mário Marques (Associação Portuguesa do Saxofone, n.d.).

⁴⁹ Rui Gabriel (1971-) é um saxofonista português, membro-fundador do quarteto Saxofónia. Estudou com Jean-Yves Fourmeau e integrou a Banda da Armada Portuguesa (H. F. C. Alves, 2015).

⁵⁰ José Lopes é um saxofonista português que estudou na EMCN e se licenciou na Escola Superior de Música de Lisboa. Foi músico da Banda de Música da Força Aérea Portuguesa e é membro-fundador do quarteto Saxofónia (Meloteca, n.d.-c).

⁵¹ Vítor Carvalho (1971-) é um saxofonista português. É músico da Banda da Armada Portuguesa. Estudou Jazz na Escola de Música do Hot Club, na Escola de Música do JB Jazz e na ESML (WhiteSax Events, n.d.).

⁵² José Martins (1965-) é um saxofonista português. Fez parte da Banda Sinfónica da GNR e licenciou-se em composição pela ESML (Meloteca, n.d.-d).

⁵³ Hélder Alves (1984-) é um saxofonista português. É músico da Banda da Armada Portuguesa e colabora com diversos compositores para desenvolver novo repertório para o saxofone (FISP, n.d.-a).

1.2.2 – Professora Cooperante

Durante a Prática de Ensino Supervisionada I e II, a Mestranda realizou o estágio na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, tendo como Orientadora Cooperante a Professora Mestre Rita Nunes. Este subcapítulo baseia-se na biografia disponibilizada pela OC à Mestranda (comunicação pessoal, 9 de julho de 2021).

Rita Nunes (1978-), natural de Torres Novas, Santarém, iniciou o seu percurso musical no Conservatório Regional de Tomar, ingressando posteriormente na Escola Profissional de Música de Almada, na classe de Saxofone e Música de Câmara do Professor Alberto Roque. Foi nesta escola que completou o Curso Complementar de Instrumento, seguindo para a Licenciatura na ESML, na classe de Saxofone e Música de Câmara do Professor José Massarrão (Jazzportugal.ua.pt, 2006). Durante parte da sua formação académica foi bolsista da Fundação Calouste Gulbenkian. Após a conclusão da Licenciatura, realizou a Profissionalização em Serviço e finalizou o Mestrado em Saxofone também na ESML. Dos concursos em que participou, obteve o 3.º prémio no *Concours Général de Musique et D'Art Dramatique*, em Paris, e foi finalista no 3.º *Concorso Internazionale di Musica Marco Florindo*, em Nichelino, Itália (Jazzportugal.ua.pt, 2006).

Trabalhou com alguns dos mais conceituados saxofonistas e pedagogos, tais como Daniel Deffayet⁵⁴, Jean-Yves Fourneau⁵⁵, Claude Delangle⁵⁶, Pierric Leman⁵⁷, Stéphane

⁵⁴ Daniel Deffayet (1922-2002) foi um saxofonista francês de renome, e aluno de Marcel Mule, tendo, mais tarde, dado continuidade à tradição da escola francesa do seu professor. Transcreveu várias obras para saxofone e muitas peças lhe foram dedicadas (Wikipédia, 2015).

⁵⁵ Jean-Yves Fourneau (1961-) é um saxofonista francês e foi aluno de Daniel Deffayet no Conservatoire National Supérieur de Musique et Dance de Paris (Yamaha - Portugal, n.d.; Wikidata, 2020).

⁵⁶ Claude Delangle (1957-) é um saxofonista francês, pedagogo e investigador. Foi membro do Quatuor Adolphe Sax Paris. Desenvolveu, desde a década de 1980, muitas músicas contemporâneas para o repertório do saxofone. (Claude Delangle, 2012; Wikipedia, 2022a).

⁵⁷ Pierric Leman é um saxofonista francês, membro do Quatuor de Saxophones Jean-Yves Fourneau, fundado em 1979, onde tocava saxofone alto (Wikipédia, 2017).

Laporte⁵⁸, Joel Batteau⁵⁹, Jean-Marie Londeix⁶⁰, Vincent David⁶¹, Mario Marzi⁶², Henk Van Twillert⁶³, James Houlik⁶⁴ e Daniel Kientzy⁶⁵.

Enquanto instrumentista, tem sido convidada a integrar diversas orquestras nacionais, como a Orquestra Gulbenkian, a Orquestra Sinfónica Portuguesa, a Orquestra Metropolitana de Lisboa, a Orquestra Didáctica da Foco Musical, a Orquestra Orchestrutópica, a Orquestra do Algarve e a Orquestra Académica Metropolitana de Lisboa. Aliás, apresentou-se como solista diversas vezes, por exemplo com a Orquestra Académica Metropolitana de Lisboa, interpretando *La Création du Monde* de Darius Milhaud⁶⁶ e com a Orquestra Clássica do Sul, interpretando o *Concertino da Camera* de Jacques Ibert⁶⁷, sob a direção do maestro Rui Pinheiro⁶⁸. Estreou *Eternotempoeterno* (2001), de

⁵⁸ Stéphane Laporte é um saxofonista francês, membro do Quatuor de Saxophones Jean-Yves Fourmeau, onde tocava saxofone tenor (Wikipédia, 2017).

⁵⁹ Joel Batteau é um saxofonista francês, membro do Quatuor de Saxophones Jean-Yves Fourmeau, onde tocava saxofone barítono (Wikipédia, 2017).

⁶⁰ Jean-Marie Londeix é um saxofonista francês. Estudou com Marcel Mule e foi responsável pela criação de muito material didático escrito para saxofone (H. F. C. Alves, 2015).

⁶¹ Vincent David (1974-) é um saxofonista e compositor francês de renome. Contribuiu para a criação de repertório contemporâneo (Vincent David, n.d.; Wikipédia, 2021b).

⁶² Mario Marzi (1964-) é um saxofonista italiano que se dedicou ao repertório do século XX. Muito repertório contemporâneo lhe foi dedicado (FISP, n.d.-b; Henri Selmer Paris, n.d.; Wikipedia, 2021a).

⁶³ Henk Van Twillert (1959-) é um saxofonista holandês. É professor na Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo desde 1989 (Wikipédia, 2019b; Yamaha, n.d.).

⁶⁴ James Houlik (1942-) é um saxofonista norte-americano e pedagogo. Compôs e encomendou muito repertório para saxofone tenor, tendo criado mais de 100 peças (Houlik, 2022; Wikipedia, 2021b).

⁶⁵ Daniel Kientzy (1951-) é um saxofonista francês que se dedicou à música contemporânea e contribuiu para o crescimento deste repertório (Kientzy.Pro, 2017a, 2017b).

⁶⁶ Darius Milhaud (1892-1974) foi um importante compositor e professor francês, conhecido pelo uso da politonalidade (múltiplas tonalidades em simultâneo) (Britannica, 2023.; Wikipédia, 2019a).

⁶⁷ Jacques Ibert (15/08/1890-05/02/1962) foi um compositor francês. Estudou com Emile Pessard, André Gédalge e Paul Vidal (Wikipédia, 2022c).

⁶⁸ Rui Pinheiro é pianista e compositor. “Dirige regularmente as principais orquestras portuguesas, incluindo a Orquestra Gulbenkian, a Sinfónica Portuguesa e a Metropolitana de Lisboa” (Meloteca, 2015).

Daniel Schvetz, para saxofone barítono solo, *Fluxos* (2019), de Jorge Machado⁶⁹, para saxofone barítono e vibrafone, e *Facing echio* (2019), de Eli Camargo Jr.⁷⁰, para saxofone alto e marimba. É ainda membro fundador do duo Double Trouble com a pianista Zdeňka Košnarová⁷¹. Atualmente é membro da Reunion Big Jazz Band e da Claus Nymark Big Band e colabora com as Orquestras Tora Big Band, Lisbon Underground Music Ensemble, Hot Clube Portugal, Angrajazz, DrummingGP e Lisbon Soundpainting Orchestra.

No âmbito das Artes Cénicas, realizou cursos de teatro e participou em inúmeros projetos como atriz, instrumentista, cantora, bailarina e diretora musical. Participou ainda em concertos e na gravação de discos com vários artistas, bem como na edição de livros. Por exemplo, fez parte da gravação de um disco para o livro *O Achamento do Brasil – uma ópera em banda desenhada* da autoria de Jorge Salgueiro⁷², editado em 2004 pela Foco Musical – Educação e Cultura, Lda.

Nunes leciona Saxofone (iniciação, básico e secundário) e Música de Câmara na EAMCN desde 2000. Tem orientado diversas *masterclasses* (classes de aperfeiçoamento/classes magistrais), estágios e *workshops*. Saxofonista profissional e docente, é rigorosa e exigente, demonstrando ter um papel preponderante no desenvolvimento pedagógico da EAMCN e no desenvolvimento do instrumento em Portugal pela quantidade de obras que lhe têm sido dedicadas e pelo trabalho pedagógico desenvolvido (H. F. C. Alves, 2015; C. I. Pereira, 2018).

⁶⁹ Jorge Machado é compositor e violoncelista. Estudou composição com Christopher Bochmann, Constança Capdeville e Álvaro Salazar. Desde 1981 que leciona, em diversas escolas de música, incluindo a EAMCN, as disciplinas de Violoncelo e Análise e Técnicas de Composição (Meloteca, 2006).

⁷⁰ Eli Camargo Jr. (1956-) é um guitarrista e compositor brasileiro. Reside em Portugal desde 1985 e contribui para o ensino de música em Portugal, tendo lecionado em diversas escolas. Desde 1999, leciona Análise e Técnicas de Composição e Música de Câmara na EAMCN (AVA Editions, n.d.).

⁷¹ Zdeňka Košnarová é uma pianista da República Checa. Trabalhou como pianista acompanhante com a classe de saxofone da ESML (Adolphesax.com, 2013).

⁷² Jorge Salgueiro (1969-) é um compositor português. É atualmente o compositor residente da Foco Musical (Jorge Salgueiro, n.d.).

2 – Estrutura da Prática de Ensino Supervisionada

Para a conclusão do Mestrado em Ensino de Música e a obtenção de habilitação profissional para a docência, é obrigatória a participação num estágio profissional, no âmbito da(s) Unidade(s) Curricular(es) de Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música (I e II). Este capítulo descreverá a PES e a sua planificação, com base no Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada, em *Diário da República*, 2.^a série — N.º 189 — 30 de setembro de 2016 (pp. 29587-29589).

O Mestrado em Ensino de Música, ministrado pela Universidade de Évora, no estabelecimento de ensino da Universidade de Évora, da Unidade Orgânica da Escola de Artes e da Escola de Ciências Sociais, é regido, entre outros, de acordo com o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio⁷³. O curso prevê a duração padrão de quatro semestres, sendo necessários 120 créditos ECTS para a sua conclusão⁷⁴. As disciplinas passam por componentes de formação focadas na especialização em diferentes domínios do Ensino Vocacional de Música, como Área de Docência, Área Educacional Geral, Didáticas Específicas, Área Cultural, Social e Ética e Iniciação à Prática Profissional (PES, componente prática de estágio realizado no 3.º e 4.º semestres).

O estágio é feito consoante o grupo de recrutamento que corresponde à especialidade do grau de Mestre na Carreira de Docente, neste caso, o grupo de recrutamento M18 do Ensino Artístico (Saxofone). A PESEVM é desenvolvida em estabelecimentos de educação de ensino, designadamente Escolas Cooperantes, que estabeleceram protocolos com a Universidade de Évora.

Durante o estágio, o mestrando deve ter contacto com e observar alunos dos diferentes ciclos de educação/ensino (iniciação, básico e secundário) e respetivos grupos etários. A PESEVM prevê o cumprimento de horas estipuladas de contacto em estágio na Escola Cooperante, sendo as horas divididas por (1) horas de observação direta das aulas do

⁷³ De acordo com o regime jurídico da habilitação profissional para a docência nas áreas vocacionais e artísticas (Decreto-lei 79/2014; Portaria 693/98; Decreto-lei 176/2014).

⁷⁴ Estes ECTS dividem-se por 90 ECTS de Música, 12 de Ciências da Educação e 18 de Psicologia.

OC, (2) aulas lecionadas pelo mestrando com o apoio do OC e (3) observação ativa e/ou participação cooperativa em atividades escolares como, por exemplo, audições, concertos e provas de avaliação (intercalares, periódicas e finais). Também são previstas visitas do Orientador Interno à Escola Cooperante, para avaliar o mestrando a lecionar os alunos escolhidos para observação da PESEVM. A distribuição do total de horas está ilustrada na Tabela 12.

Tabela 12: Total de horas requeridos na PESEVM I e II e respetiva distribuição.

	PES I	PES II
Total de horas de contacto em estágio	85 horas (6 por semana)	212 horas (14 por semana)
Aulas assistidas	70 horas	184 horas
Aulas lecionadas	6 horas	18 horas
Participação em atividades de escola	9 horas	10 horas
N.º de visitas do Orientador Interno à Escola Cooperante	1	2

Nota: Com base no regulamento existente.

É objetivo desta componente prática a observação e colaboração em situações de educação e ensino entre mestrando e OC, bem como a prática pedagógica supervisionada, proporcionando ao aspirante a docente a experiência de planificar, ensinar, avaliar, conhecer algumas das competências e funções associadas ao professor, tanto dentro como fora da sala de aula, e promover uma atitude crítica e reflexiva constante em termos de eventuais desafios presentes no quotidiano profissional. O estágio, de natureza profissional, tem como fim um relatório final e a avaliação do mestrando na(s) UC(s) e considera a avaliação do desempenho no estágio na Escola Cooperante e a avaliação do respetivo relatório, apreciado por um júri, sendo alvo de discussão pública. Estes dois elementos de avaliação estão interligados.

O presente relatório relata a cooperação com a prestigiada Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, que tem protocolo celebrado com a Universidade de Évora. O estágio teve início a 26 de outubro de 2020 e terminou a 20 de julho de 2021. As horas de contacto cumpridas estão descritas na Tabela 13.

Tabela 13: *Total de horas previstas e realizadas na PESEVM I e II.*

	PES I		PES II	
	Previstas	Realizadas	Previstas	Realizadas
Total de horas de contacto em estágio	85 horas	122 horas	212 horas	221 horas
Aulas assistidas	70 horas	131 horas	184 horas	192 horas
Aulas lecionadas	6 horas	6 horas	18 horas	18 horas
Participação em atividades de escola	9 horas	5 horas	10 horas	11 horas

Os capítulos 3 e 4 aprofundarão em maior pormenor o que foi realizado durante o estágio da Mestranda.

3 – Caracterização dos Alunos

Neste capítulo será elaborada uma descrição dos alunos que participaram na observação para a PES. Por sua vez, a descrição das aulas, tanto assistidas como supervisionadas, será efetuada no capítulo 4 do presente relatório.

A classe da Orientadora Cooperante era constituída por 10 alunos⁷⁵, mas apenas 6 foram observados para elaboração do presente relatório. As suas identidades serão salvaguardadas, através da identificação por letras (A-F) e da ausência de informação sobre género. A informação relativa aos alunos está sintetizada na Tabela 14.

Tabela 14: *Listagem descritiva dos alunos acompanhados na PESEVM.*

Aluno	Aluno A	Aluno B	Aluno C	Aluno D	Aluno E	Aluno F
Curso	Iniciação	Básico	Básico	Profissional	Profissional	Profissional
Regime	Supletivo	Integrado	Integrado	Integrado	Integrado	Integrado
Ano Escolar	3.º ano	7.º ano	7.º ano	10.º ano	10.º ano	12.º ano
Grau	3.º de Iniciação	3.º Grau	3.º Grau	1.º Profissional	1.º Profissional	3.º Profissional
Idade	8 anos	13 anos	13 anos	16 anos	16 anos	21 anos
Nível	1.º Ciclo	3.º Ciclo	3.º Ciclo	Secundário	Secundário	Secundário

É solicitado aos mestrandos o contacto com dois alunos de cada nível de ensino, nomeadamente iniciação, básico e secundário. Apesar de a classe ter três saxofonistas em iniciação, apenas foi incluído um único aluno no presente relatório, devido a incompatibilidade dos alunos com o Orientador Interno nas datas de avaliação das aulas lecionadas pela Mestranda. Ao invés de ter dois alunos por nível/curso, foram observados todos os alunos do ensino profissional, o que se tornou uma mais-valia, pois a Mestranda teve a oportunidade de trabalhar com alunos que tinham acabado de entrar

⁷⁵ Três alunos de iniciação, quatro alunos de 3.º grau e três alunos no curso profissional.

no nível secundário e que se estavam a adaptar a um novo ritmo de trabalho e com um aluno que já se preparava para as provas de ingresso ao ensino superior.

3.1 – Aluno A – Iniciação

O Aluno A tinha 8 anos (fevereiro de 2012) e era aluno de iniciação. Ingressou na EAMCN no ano letivo 2018/2019 para violino, mudando no ano escolar seguinte para saxofone, sendo 2020/2021 o 2.º ano como aluno da OC. Os seus encarregados de educação estavam sempre presentes e o aluno tinha um irmão mais velho que também estudava na EAMCN, na classe de trombone. De personalidade tímida, este aluno era muito introvertido e pouco falador, respondendo com poucas palavras às questões que a OC lhe colocava, sobretudo se cansado. Apesar da timidez, demonstrava interesse. Apenas exprimia emoções de forma mais explícita quando se sentia frustrado por não conseguir efetuar um exercício.

3.2 – Aluno B – Básico

Natural de Seixal, o Aluno B encontrava-se no 7.º ano escolar e no 3.º grau do regime integrado. Segundo o mesmo, tocava saxofone desde o 3.º ano de escolaridade e frequentou o Polo de Seixal antes de ingressar no ano letivo 2020/2021 na EAMCN. O aluno tinha 13 anos (abril de 2008) e era o 1.º ano em que trabalhava com a OC. Era educado, conversador e bastante social, mostrando ser trabalhador e interessado, qualidades que foi perdendo após um período de aulas *online*, em que o seu rendimento desceu significativamente e houve uma mudança de atitude perante a disciplina, dado que o aluno passou a tentar evitar ter aula.

3.3 – Aluno C – Básico

O Aluno C encontrava-se no 7.º ano de escolaridade e no 3.º grau do regime integrado e era o 1.º ano em que estudava na EAMCN, na classe da OC, tendo vindo do Polo de Seixal à semelhança do Aluno B. Este tinha 13 anos (setembro de 2008) e vivia no Seixal. O aluno declarou que tocava saxofone desde o seu 4.º ano. Mostrou ser conversador e criativo, mas não apresentava bons hábitos de estudo, o que se traduzia em aulas pouco produtivas. Desconcentrava-se facilmente e mostrava-se empenhado apenas no que lhe dava interesse, chegando várias vezes atrasado à aula por estar a assistir a conteúdos multimédia no seu telemóvel. As faltas de material (pilhas para

metrónomo, fotocópias das partituras da OC) eram constantes. Aquando das aulas *online*, mostrou um maior rendimento devido à presença do seu Encarregado de Educação, o que aumentou o seu sentido de responsabilidade.

3.4 – Aluno D – Secundário

O Aluno D começou os seus estudos musicais no seu 5.º ano de escolaridade na Academia de Música de Alcobaça, mas ingressou, no ano letivo 2021/2022, na EAMCN, no 1.º ano do curso profissional, na classe da OC. Natural de Bombarral, o aluno tinha 16 anos (novembro de 2005). Era educado, simpático e bastante conversador. Apresentava grandes dificuldades de concentração (déficit de atenção⁷⁶) e poucos hábitos de estudo, apesar de ter sido avisado em várias ocasiões, o que contribuiu para um rendimento escolar débil. O aluno teve bastantes dificuldades em se adaptar ao método de estudo/trabalho usado pela Professora.

3.5 – Aluno E – Secundário

O Aluno E tinha 16 anos (abril 2005) e era natural de Torres Vedras. Encontrava-se no 1.º ano do curso profissional, tendo ingressado no ano letivo 2020/2021 na EAMC. Mencionou que tinha começado a tocar saxofone 6 anos antes, mas apenas iniciou os seus estudos musicais oficiais no 7.º ano escolar, no Conservatório Física, em Torres Vedras. Era educado e interessado e tinha uma rotina de estudo, comparecendo na sala de aula algum tempo antes para aquecimento e estudo. Mostrou melhorias no seu método de estudo diário ao longo do ano letivo, tendo sido notório um incremento de interesse e motivação quando transitou de um instrumento de gama de estudante para um modelo profissional. Apesar de algumas dificuldades de adaptação a um novo método de trabalho, mostrou ser responsável, preocupando-se em manter um trabalho autónomo consistente.

⁷⁶ Distúrbio caracterizado por períodos de dificuldade em manter atenção, falta de concentração e desorganização. Este défice poderá ser associado ou não a hiperatividade e o mesmo pode criar problemas na vida pessoal e profissional do indivíduo (CUF, n.d.).

3.6 – Aluno F – Secundário

Natural de Cascais, o Aluno F encontrava-se no 3.º ano do curso profissional, pelo que era o 3.º ano em que trabalhava com a OC. Afirmou tocar saxofone há 15 anos e, antes de frequentar a EAMCN, este esteve 2 anos no Conservatório de Cascais. Nascido em julho de 2000 (21 anos), o Aluno F mostrava ser extrovertido e educado. Era muito motivado e responsável, uma espécie de figura de referência para os seus pares, também por ser aluno finalista. Apesar de algumas dificuldades, era bastante esforçado, trabalhando ao máximo e de forma organizada para apresentar inovações e/ou materiais bem preparados aula após aula.

4 – Práticas Educativas Desenvolvidas

Após a caracterização de todos os intervenientes na PES, apresentar-se-á uma descrição das aulas assistidas e lecionadas de cada aluno e das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo. Este capítulo finalizará com uma reflexão quanto à atividade docente da Mestranda, nomeadamente, a sua experiência como Estagiária.

4.1 – Enquadramento

Como mencionado anteriormente, a PES teve início a 26 de outubro de 2020 e terminou a 20 de julho de 2021. A Mestranda observou as aulas de todos os alunos da classe da OC, embora apenas 6 figurem no presente estudo. Nas secções que se seguem, no âmbito deste subcapítulo, serão mencionadas a organização das aulas, tanto assistidas como, posteriormente, lecionadas, e as estratégias e abordagens pedagógicas utilizadas.

4.1.1 – Distribuição do Tempo de Aula

As aulas decorreram numa modalidade individual, mas também foram observadas aulas de ensemble, de um sexteto de saxofones, grupo composto pelos alunos D, E, F e três alunos da classe do Professor Hélder Alves. Devido à situação pandémica do país, provocada pelo surto da doença COVID-19⁷⁷, o funcionamento do ano letivo foi diferente em muitos aspetos. Houve, obrigatoriamente, um período de aulas *online* para fazer face ao fecho da escola. O ensino à distância começou a 17 de fevereiro de 2021, a Mestranda só se deslocou para a Escola Cooperante a 10 de maio de 2021. Em março de 2021, a OC colocou uma baixa por razões de saúde.

O tempo de aula de cada aluno depende do grau/ano em que se encontra. Relativamente aos alunos acompanhados para o presente relatório, havia 3 tipos de distribuição de

⁷⁷ COVID-19 é “a doença provocada pelo novo coronavírus SARS-COV-2, que pode causar infeção respiratória grave como a pneumonia” (SNS 24, 2021). O SARS-CoV-2 é um vírus transmitido através de gotículas respiratórias de uma pessoa doente com COVID-19. Estas infeções estão normalmente associadas ao sistema respiratório e os sintomas a desenvolver são predominantemente de natureza respiratória, como tosse e dificuldade respiratória. Poderá haver pessoas infetadas que apresentem outros sintomas como dores generalizadas do corpo ou febre, bem como pessoas assintomáticas (SNS 24, 2021).

aula: (1) os alunos de iniciação tinham uma aula semanal de 45 minutos; (2) os alunos do ensino básico tinham uma aula semanal de 67,5 minutos (equivalente a um bloco e meio – 45 minutos mais 22,5 minutos); e (3) os alunos do ensino secundário tinham duas aulas semanais, uma de 45 minutos e outra de 90 minutos (três tempos semanais).

As Tabelas 15 e 16 consistem, respetivamente, nos horários das aulas presenciais e *online* dos alunos contabilizados para estágio (A-F) e dos não contabilizados (ANC).

Tabela 15: *Horário das aulas presenciais.*

Horas	Segunda	Horas	Terça	Horas	Quinta
10:05 - 11:35	Aluno E	10:50 - 12:30	Aluno F	08:20 - 09:30	Aluno C
11:45 - 13:15	Aluno D			09:30 - 10:35	Aluno B
		13:30 - 14:15	Aluno D	10:35 - 11:45	ANC
14:15 - 15:30	ANC	14:15 - 15:00	Aluno E		
		15:15 - 16:00	A.C.P. ⁷⁸	13:30 - 14:15	Aluno F
16:55 - 17:40	ANC			14:15 - 16:00	Sexteto de Saxofones
17:40 - 18:25	ANC			16:00 - 16:45	Aluno A

⁷⁸ Aula de Conjunto Profissional. Tempo letivo usado ainda como aula de apoio aos alunos de secundário.

Tabela 16: Horário das aulas *online*.

Horas	Segunda	Horas	Quarta	Horas	Quinta
10:00 - 11:30	Aluno E	11:00 - 12:30	Aluno F	09:30 - 10:30	Aluno B
11:40 - 13:10	Aluno D	13:30 - 14:15	Aluno D	10:40 - 11:40	ANC
14:30 - 15:30	ANC	14:20 - 15:05	Aluno E	11:45 - 12:30	Aluno F
15:40 - 16:25	ANC	15:10 - 15:55	ANC		
16:30 - 17:15	ANC	16:00 - 17:00	Aluno C		

4.1.2 – Processo de Avaliação dos Alunos

A avaliação dos alunos era feita através de observação direta/avaliação contínua, exceto dos alunos do curso secundário/profissional que, para além da avaliação contínua, eram avaliados no final de cada período/módulo, através de uma prova técnica e uma prova recital, ambas abertas ao público e com a presença de um júri.

4.2 – Aulas Assistidas

No presente subcapítulo, serão descritas as aulas da OC, a organização geral das mesmas e os exercícios selecionados. Durante as aulas, a Mestranda registava constantemente o que era realizado e procurava, com a OC, refletir sobre e discutir dúvidas, diferentes abordagens e a organização de um método próprio. A OC tinha um método de trabalho bastante organizado, dividindo as aulas dos seus alunos por (1) escalas e exercícios técnicos, (2) estudos melódicos e técnicos e (3) peças.

Os alunos estranharam a presença da Mestranda, mostrando-se um pouco apreensivos na primeira aula, o que é compreensível pelo facto de terem uma pessoa desconhecida dentro da sala de aula. Esta sensação de desconforto passou depressa, mas um pouco mais lentamente nos alunos mais novos, de iniciação.

De um modo geral, a Mestranda observou um baixo rendimento na maioria dos alunos, o que pode ser explicado, em parte, pela pandemia do SARS-CoV-2. Para além de ter trazido instabilidade em termos de local de estudo/trabalho, que oscilava entre o regime presencial e o regime *online*, devido a falta de segurança, afetou negativamente a

motivação de todas as pessoas inseridas na comunidade escolar, particularmente os estudantes. Mesmo a interação esperada entre jovens tornou-se menos presencial e mais virtual e tecnológica, o que já estava a acontecer, mas que a pandemia parecia ter vindo a agravar, o que se refletiu, por exemplo, no maior isolamento social de muitos alunos. Geralmente, a capacidade de leitura dos alunos era frágil/débil, o que se notava sobretudo nas peças e na sua agógica⁷⁹. Grande parte da classe não apresentava ter hábitos de estudo e de trabalho regulares, o que era corroborado, muitas vezes, pela sua falta de resistência. No final de cada aula, a OC fazia um balanço do trabalho que tinha sido realizado pelo aluno durante a semana e durante a própria aula, mencionando aspetos positivos e/ou aspetos a melhorar.

4.2.1 – Aluno A

As aulas do Aluno A costumavam seguir o método *Saxo Tempo*, isto é, um método de iniciação de saxofone, seguindo as lições por ordem e material didático desenvolvido, como é possível observar na Tabela 17.

Tabela 17: *Material didático desenvolvido ao longo do ano pelo Aluno A.*

Material Didático	
Período	Livros
1.º	- <i>Saxo Tempo</i> – Jean-Yves Fourmeau – vol. 1
2.º	- <i>Saxo Tempo</i> – Jean-Yves Fourmeau – vol. 1 - <i>Saxo Tempo</i> – Jean-Yves Fourmeau – vol. 2
3.º	- <i>Saxo Tempo</i> – Jean-Yves Fourmeau – vol. 2

Dos alunos de iniciação, A era o aluno que tinha melhor leitura rítmica, mas também o que estava mais habituado ao método de trabalho da OC. O Aluno A estava mais avançado no método *Saxo Tempo* em relação aos seus pares. Conseguia ter um bom

⁷⁹ “Variação da cinética musical durante a execução de uma música” (Haag, 2017) de forma a tornar a frase musical mais expressiva (Porto Editora, n.d.-a). A agógica abrange tudo o que é relacionado com “expressão”, como por exemplo *rallentando*, *acelerando* e *rubato* (Oxford Reference, n.d.).

som, mas nem sempre emitia a quantidade de ar necessária para mostrar a sua qualidade sonora. Era descuidado, visto que colocava a boquilha sem se preocupar se estava direita ou torta e não se interessava pela qualidade da palheta, tendo tocado muitas vezes com palhetas partidas, tendo de ser a Professora a observar e mencionar o estado do seu material. No início da aula, tal como os pares de iniciação, o Aluno precisava às vezes de ajuda a regular a sua correia para o instrumento estar à altura correta do corpo.

A OC utilizava um vocabulário adequado e chamava à atenção quando os alunos de iniciação não estudavam ou trabalhavam de maneira correta em casa. Em todas as aulas e em todos os exercícios, estes alunos utilizavam metrónomo. Eram aproveitados os exercícios do método para trabalhar a coluna de ar (respiração e emissão sonora), algo que o Aluno A tinha alguma dificuldade em realizar. O facto de não reparar se colocava bem o material ou se o que usava era de qualidade também o prejudicava na produção sonora. Também foi trabalhado muitas vezes o preenchimento das notas até ao fim com o uso do metrónomo e o respeito pelas diferentes articulações e dinâmicas, o que era frequentemente ignorado pelo Aluno A. Apesar disto, o Aluno A mostrava um estudo autónomo sistematizado, preparando, aula após aula, material novo. Durante o período das aulas *online*, o Encarregado de Educação do Aluno assistia às aulas de forma a poder cooperar com a OC e ajudar o seu educando a trabalhar/estudar.

4.2.2 – Aluno B

As aulas do Aluno B decorriam na seguinte ordem:

- Escala maior e relativas menores (menor natural, menor harmónica e menor melódica) estabelecidas na aula anterior;
 - Arpejo maior, da Sétima da Dominante (este último introduzido a meio do ano) e arpejo menor;
 - Respetivas inversões dos diferentes arpejos;
 - Escala cromática com articulações diferentes;
- Quatro estudos dos livros de técnica (dois estudos de Prati e dois estudos de Lacour: estudos melódicos e técnicos) e/ou peça.

O material didático desenvolvido pelo Aluno B está enumerado na Tabela 18.

Tabela 18: *Material didático desenvolvido ao longo do ano pelo Aluno B.*

Material Didático		
Período	Livros	Peças
1.º	- 23 <i>Mini-Puzzles</i> – Hubert Prati - 50 <i>Études Faciles & Progressives</i> – Guy Lacour – vol.1	- <i>Gavotte des damoiselles</i> – Eugène Bozza
2.º	- 23 <i>Mini-Puzzles</i> – Hubert Prati - 50 <i>Études Faciles & Progressives</i> – Guy Lacour – vol.1	-
3.º	- 23 <i>Mini-Puzzles</i> – Hubert Prati - 50 <i>Études Faciles & Progressives</i> – Guy Lacour – vol.1	-

O Aluno apresentava algumas dificuldades a nível técnico e de fluência de leitura. Aparentemente, desenvolvia um estudo relativamente regular, mas este piorou rápida e gradualmente, o que se agravou durante o período de aulas *online*, porque o Aluno B passou a fazer de tudo para evitar ter aula ou para ter o menor tempo de aula possível: procurava constantemente conversar sobre assuntos alheios à aula, pedia para ir ao WC e afirmava que se sentia maldisposto. O Aluno B sofreu algumas baixas de tensão durante as aulas por não ter comido antes. Só nas últimas duas semanas de aulas, quando se apercebeu que a sua nota estava em risco de descer, voltou a fazer um esforço para melhorar o seu rendimento em sala de aula. Outra atitude que foi mudando ao longo do ano foi a vaidade, que aumentou progressivamente, dado que o Aluno B passou a preocupar-se mais com a aparência do que com a performance durante a aula: olhava-se frequentemente ao espelho que se encontrava atrás de si. A sua personalidade mudou aos poucos durante o ano letivo, o que é natural na adolescência.

O Aluno B mostrava dificuldades na emissão de som, devido a uma postura tensa, elevando os cotovelos para conseguir tocar as notas mais graves do instrumento. A sua postura era muitas vezes corrigida, por meio de pedidos para que relaxasse os braços e pulsos e comentários sobre as desvantagens da rigidez que nos impede de fluir. Também lhe era pedido, por vezes, para corrigir a altura da correia, pois o instrumento nem sempre estava à altura apropriada ao corpo/embocadura. A tensão na embocadura e

a falta de coluna de ar a tocar impediam-no, muitas vezes, de ter um som de maior qualidade. O Aluno B só respirava quando estava completamente sem ar, ao invés de respeitar as respirações. Procurou-se trabalhar, na sua peça, os locais corretos para respirar para tentar combater o vício de só se respirar quando não se aguenta mais. Outra característica bastante trabalhada, através de trabalho de respiração, nomeadamente, por meio de instruções para que o Aluno tocasse várias passagens em *legato*⁸⁰, baseava-se no facto de B não conseguir manter uma dinâmica linear, criando crescendos rápidos nas notas (fazendo “barrigas” a cada nota que tocava),

Durante as aulas *online*, a má ligação à internet, por parte de B, era constante pelo que a videochamada caía continuamente. A partir desta altura, notou-se um decréscimo do rendimento e do sentido de responsabilidade do Aluno B. Neste sentido, do ponto de vista da Mestranda, foi positivo assistir a aulas de alunos com estas idades para observar o impacto da adolescência no seu rendimento escolar.

4.2.3 – Aluno C

As aulas de 90 minutos do Aluno C decorriam na seguinte ordem:

- Escala maior e relativas menores (menor natural, menor harmónica e menor melódica) estabelecidas na aula anterior;
 - Escala maior em terceiras (introduzida no fim do ano);
 - Arpejo maior, da Sétima da Dominante (este último introduzido a meio do ano) e arpejo menor;
 - Respetivas inversões dos diferentes arpejos;
 - Escala cromática com articulações diferentes;
- Quatro estudos dos livros de técnica (dois estudos de Prati e dois estudos de Lacour: estudos melódicos e técnicos) e/ou peça.

O material didático desenvolvido pelo Aluno C está enumerado na Tabela 19.

⁸⁰ Executar notas sem interrupções nem silêncio entre elas (Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa, n.d.).

Tabela 19: Material didático desenvolvido ao longo do ano pelo Aluno C.

Material Didático		
Período	Livros	Peças
1.º	- 23 <i>Mini-Puzzles</i> – Hubert Prati - 50 <i>Études Faciles & Progressives</i> – Guy Lacour – vol.1	- <i>Jeune Sax</i> – Michel Delgiudice
2.º	- 23 <i>Mini-Puzzles</i> – Hubert Prati - 50 <i>Études Faciles & Progressives</i> – Guy Lacour – vol.1	-
3.º	- 23 <i>Mini-Puzzles</i> – Hubert Prati - 50 <i>Études Faciles & Progressives</i> – Guy Lacour – vol.1	-

O Aluno C não tinha bons hábitos de estudo e era confrontado em várias aulas pela OC sobre a sua falta de tempo de estudo e/ou má organização do mesmo. À semelhança do Aluno B, o Aluno C procurava conversar constantemente na esperança de reduzir o tempo de aula. Em todas as aulas, começava a tocar de casaco vestido, depois pedia para o retirar e, logo de seguida, pedia para sair e ir ao WC. Chegava várias vezes atrasado à aula por estar distraído no corredor a assistir a conteúdos multimédia no seu telemóvel. Das raras vezes que a OC tinha de sair da sala de aula por poucos minutos, o Aluno aproveitava logo para ir tocar piano ou conversar com a Mestranda, tendo a Mestranda de o motivar a estudar o material que a OC estava a lecionar. Para além da falta de estudo, o Aluno C esquecia-se constantemente do material necessário para a aula e chegou a esquecer-se de datas de avaliações e audições.

Apesar da falta de estudo notória, o Aluno apresentava boas capacidades para aprender e, considerando o pouco tempo que dedicava ao estudo, tinha uma boa fluência de leitura. Infelizmente, tendia a tocar tudo rápido de mais para as capacidades que tinha no momento, o que seria facilmente resolvido com um estudo mais regular. O Aluno C preferia estudar o material com metrónomo mais perto do andamento real em vez de começar num andamento mais lento e aumentado incrementalmente. O Aluno era chamado à atenção pela OC relativamente ao ajustamento do metrónomo às suas

capacidades e ao facto de que tocar não é equivalente a estudar, pelo que o Aluno C se deveria concentrar e planear o seu trabalho.

Durante as aulas, o Aluno C também demonstrou tensão em tocar as notas mais graves do registo do saxofone, tendo sido pedido que tentasse relaxar os braços/pulsos. A sua postura corporal era muitas vezes corrigida, porque tinha o vício de inclinar o corpo para trás enquanto tocava, o que o tornava muito tenso a tocar as notas mais graves do instrumento. Foi pedido ao Aluno para tocar com as costas encostadas à parede para que tomasse consciência deste ponto a melhorar e, conseqüentemente, resolvê-lo, mas facilmente desistiu do exercício por vaidade, ou seja, por não querer despentear o cabelo. Para o trabalho de articular, era-lhe pedido que respirasse bem, pois a sua coluna de ar nem sempre era suficiente para conseguir articular com qualidade. A falta de trabalho autónomo refletia-se na falta de resistência, dado que o Aluno se cansava facilmente na aula. Também tinha dificuldades em mandar um correto fluxo de ar e em articular, fazer *staccato*⁸¹. Os livros de estudo obrigavam-no a trabalhar este aspeto como, por exemplo, o estudo n.º 24 de Lacour. Durante muito tempo teve um fraco desempenho que melhorou, contudo, graças às aulas *online*. Como tinha a sua Encarregada de Educação por perto, o seu sentido de responsabilidade aumentou. Quando o Aluno trabalhava autonomamente, conseguia ter um bom aproveitamento em aula, sendo de lamentar o facto de não o ter feito com mais frequência.

4.2.4 – Aluno D

As aulas de 90 minutos do Aluno D decorriam na seguinte ordem:

- Escala maior e relativas menores (menor natural, menor harmónica e menor melódica) estabelecidas na aula anterior;
 - Escalas maiores em terceiras;
 - Arpejo maior, da Sétima da Dominante, arpejo menor e da Sétima da diminuta (este último introduzido a meio do ano);
 - Respetivas inversões dos diferentes arpejos;

⁸¹ Execução de notas curtas, de forma destacada (Priberam, n.d.-b).

- Escala cromática com articulações diferentes;
- Quatro estudos dos diferentes livros de técnica (estudos melódicos e técnicos) e/ou peça.

As aulas de 45 minutos serviam para trabalhar técnica (escala e/ou estudos) ou para trabalhar a(s) peça(s) em estudo, com auxílio dos materiais elencados na Tabela 20.

Tabela 20: *Material didático desenvolvido ao longo do ano pelo Aluno D.*

Material Didático		
Período	Livros	Peças
1.º	- <i>50 Études Faciles & Progressives</i> – Guy Lacour – vol.2 - <i>Dix Huit Exercices ou Etudes</i> – Marcel Mule - <i>Vingt-Cinq Exercices Journaliers</i> – H. Klosé	- <i>Histoires</i> – Jacques Ibert
2.º	- <i>Dix Huit Exercices ou Etudes</i> – Marcel Mule - <i>Vingt-Cinq Exercices Journaliers</i> – H. Klosé - <i>24 Petites Études Mélodiques</i> – Gilles Senon	- <i>Rapsodie Occitane</i> – Maurice Faillenot
3.º	- <i>Dix Huit Exercices ou Etudes</i> – Marcel Mule - <i>Vingt-Cinq Exercices Journaliers</i> – H. Klosé - <i>24 Petites Études Mélodiques</i> – Gilles Senon	- <i>Rapsodie Occitane</i> – Maurice Faillenot

O Aluno D tinha grandes dificuldades de concentração e de construção de um hábito de estudo regular. Apresentava facilidades técnicas, mas tendia a tocar demasiado depressa para as capacidades que tinha no momento. Parecia que o discente dava mais importância à velocidade com que tocava o repertório do que à estabilidade rítmica e à performance, perdendo a interpretação, as dinâmicas, entre outros. Ao tocar com metrônomo, tendia a tocar mais depressa que o aparelho. Apresentava alguma falta de consistência da coluna de ar, o que foi trabalhado com os estudos técnicos e melódicos.

As dificuldades de concentração do Aluno D eram tão grandes que este pedia constantemente para a OC repetir indicações e instruções por não compreender à primeira. A sua falta de estudo contribuiu para um desempenho escolar fraco. Paradoxalmente, graças às suas capacidades, o Aluno D teria sido capaz de apresentar

um trabalho significativamente melhor. Na altura de tocar as suas peças com o pianista acompanhador, o discente tinha imensas dificuldades, tanto no seu texto, como na compreensão da parte do acompanhamento, não conseguindo manter uma pulsação regular. Isto resumia-se à falta de estudo e contacto com as peças.

O Aluno D demorava muito tempo a ler os materiais. Por exemplo, escrevia o nome das notas por cima de alguns estudos quando tinha dificuldades em vez de marcar a zona como passagem de dificuldade para estudar em casa com mais atenção. Não sabia encontrar os problemas nos estudos e resolvê-los: sempre que se enganava, ou voltava atrás ou passava por cima, ignorando o trecho que devia ser trabalhado e resolvido. A OC alertou-o várias vezes para a sua falta de trabalho/estudo, preparação para as aulas e gestão do tempo de estudo. A Professora sempre o encorajou a estimular as suas capacidades. Apesar de ter sido o seu 1.º ano nesta escola, tinha uma responsabilidade acrescida pois o ano em que se encontrava correspondia a uma fase de desenvolvimento de requisitos técnicos e interpretativos que requeria um trabalho focado e direccionado para o ingresso ao ensino superior. Considerou-se mais proveitoso o Aluno realizar o 2.º módulo de saxofone no 3.º período e realizar o 3.º módulo no início do ano letivo seguinte, aproveitando o tempo para solidificar as peças e a técnica.

4.2.5 – Aluno E

As aulas de 90 minutos do Aluno E decorriam na seguinte ordem:

- Escala maior e relativas menores (menor natural, menor harmónica e menor melódica) estabelecidas na aula anterior;
 - Escala maior em terceiras;
 - Arpejo maior, da Sétima da Dominante, arpejo menor e da Sétima da diminuta (introduzido a meio do ano);
 - Respetivas inversões dos diferentes arpejos;
 - Escala cromática com articulações diferentes;
- Quatro estudos dos diferentes livros de técnica (estudos melódicos e técnicos) e/ou peça.

As aulas de 45 minutos serviam para trabalhar técnica (escala e/ou estudos) ou para trabalhar a(s) peça(s) em estudo. Os materiais usados estão enumerados na Tabela 21.

Tabela 21: *Material didático desenvolvido ao longo do ano pelo Aluno E.*

Material Didático		
Período	Livros	Peças
1.º	<ul style="list-style-type: none"> - <i>50 Études Faciles & Progressives</i> – Guy Lacour – vol.2 - <i>Dix Huit Exercices ou Etudes</i> – Marcel Mule - <i>Vingt-Cinq Exercices Journaliers</i> – H. Klosé 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Suite Brève</i> – Marc Berthomieu - <i>Poème</i> – Marcel Perrin
2.º	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Dix Huit Exercices ou Etudes</i> – Marcel Mule - <i>Vingt-Cinq Exercices Journaliers</i> – H. Klosé - <i>24 Petites Études Mélodiques</i> – Gilles Senon 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Suite</i> - Paul Bonneau
3.º	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Dix Huit Exercices ou Etudes</i> – Marcel Mule - <i>Vingt-Cinq Exercices Journaliers</i> – H. Klosé - <i>24 Petites Études Mélodiques</i> – Gilles Senon 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Suite</i> - Paul Bonneau

O Aluno E demonstrava ter uma rotina de estudo regular, aparecendo normalmente antes da aula para aquecer e preparar o trabalho a mostrar em aula. Tinha uma capacidade de leitura um pouco débil, mas, graças ao seu trabalho e ao seu empenho, ultrapassava facilmente o problema. Era focado e esforçava-se para trazer sempre trabalho realizado/melhorado. Mostrou uma boa evolução, embora se esperasse um pouco mais de rendimento devido ao ano em que se encontrava; simultaneamente, estava em fase de adaptação ao método de trabalho usado na escola. Se continuar determinado e trabalhador, conseguirá concluir o curso com um bom nível para ingressar no ensino superior. No entanto, o discente apresentava algumas dificuldades rítmicas, trabalhadas constantemente com o trabalho técnico e com os estudos. Consequentemente, tinha algumas dificuldades com a agógica nas peças trabalhadas. Durante as aulas chegou a ser corrigida a postura dos braços/pulsos devido a demasiada tensão a tocar as notas mais graves. A OC alertou o Aluno para o facto de que, durante o estudo, é importante começar por encontrar os erros/problemas para só depois resolvê-los. O Aluno nem sempre compreendia o que falhava na sua interpretação. À semelhança do Aluno B, tinha dificuldades em respirar nas zonas pedidas, tocando sem respirar até não aguentar mais. Este aspeto foi bastante trabalhado em aula com as peças e os estudos executados. Além disso, chegava a encurtecer demasiado o valor das notas

no final das frases para poder respirar. A articulação foi outro aspeto muito trabalhado: a OC lembrava-lhe que o *staccato*, para ser mais leve, precisava de mais ar. Considerou-se mais proveitoso o Aluno realizar o 2.º módulo de saxofone no 3.º período e o 3.º módulo no início do ano letivo seguinte para solidificar a técnica e o repertório.

4.2.6 – Aluno F

As aulas de 90 minutos do Aluno F decorriam na seguinte ordem:

- Escala maior e relativas menores (menor natural, menor harmónica e menor melódica) estabelecidas na aula anterior;
 - Escala maior em terceiras, quartas, quintas, sextas e sétimas;
 - Arpejo maior, da Sétima da Dominante, arpejo menor e da Sétima da diminuta;
 - Respetivas inversões dos diferentes arpejos;
 - Escala cromática com articulações diferentes;
- Quatro estudos dos diferentes livros de técnica (estudos melódicos e técnicos) e/ou peça.

As aulas de 45 minutos serviam para trabalhar técnica (escala e/ou estudos) ou para trabalhar a(s) peça(s) em estudo, detalhadas na Tabela 22.

Tabela 22: Material didático desenvolvido ao longo do ano pelo Aluno F.

Material Didático		
Período	Livros	Peças
1.º	- <i>Dix Huit Exercices ou Etudes</i> – Marcel Mule - <i>24 Petites Études Mélodiques</i> – Gilles Senon - <i>Vingt-Cinq Exercices Journaliers</i> – H. Klosé	- <i>Ballade</i> – Henri Tomasi
2.º	- <i>35 Études Techniques</i> – René Decouais - <i>Vingt-Quatre Études Faciles</i> – Marcel Mule - <i>Quarante-Huit Études</i> – W. Ferling	- <i>Sonata</i> – Paul Creston
3.º	- <i>35 Études Techniques</i> – René Decouais - <i>Vingt-Quatre Études Faciles</i> – Marcel Mule - <i>Quarante-Huit Études</i> – W. Ferling	- <i>Sonata</i> – Paul Creston - <i>Concerto</i> – P. M. Dubois

O Aluno F era um Aluno bastante trabalhador. Tinha algumas dificuldades em termos de leitura rítmica e nem sempre conseguia perceber autonomamente que se enganou. Este nem sempre era rigoroso com a pulsação, principalmente quando não tinha o apoio do metrônomo. As zonas do repertório onde encontrava mais dificuldade eram as cadências, devido à agógica. Apesar disto, o Aluno trabalhou peças do grande repertório de saxofone, repertório este que também é ou pode ser trabalhado no ensino superior.

Apresentou um trabalho regular e organizado e, à semelhança do Aluno E, tentava mostrar uma evolução aula após aula. Durante as aulas presenciais e sobretudo *online*, o Aluno enviava várias gravações do estudo autónomo do seu repertório. F tinha um som doce, pelo que todos os andamentos melódicos lhe assentavam muito bem. Tinha mais dificuldades em produzir um som mais “assertivo”, técnico e rítmico, o que foi trabalhado em repertório, por exemplo, no primeiro e terceiro andamentos da *Sonata* de Paul Creston. O Aluno não tinha um instrumento de gama profissional, o que não é fundamental para a entrada no ensino superior, mas pode afetar negativamente a evolução de F, pois não traz a mesma flexibilidade e a mesma liberdade de um instrumento correspondente ao seu nível de escolaridade. O trabalho da técnica, das escalas e dos intervalos era o mais bem preparado. O Aluno F mostrava, assim, a sua dedicação ao estudo e adaptação ao método de trabalho da OC. O trabalho feito com este Aluno assentava na interpretação do repertório, sobretudo aspetos como vibrato, condução da linha melódica, registo sobreagudo, afinação, articulação e dinâmicas.

F deverá continuar a trabalhar para conseguir encontrar melhor as zonas em que deve ter mais atenção e ganhar novas ferramentas/formas de resolver eventuais lacunas. Ao invés de realizar o último módulo de saxofone no 2.º período, F optou por realizá-lo no 3.º período, para além da PAP, onde apresenta todas as peças trabalhadas no ano letivo.

4.3 – Aulas Supervisionadas/Lecionadas

Este subcapítulo abordará as aulas supervisionadas da Mestranda, dando uma maior ênfase às aulas onde tanto a OC e o OI estavam presentes. Devido a incompatibilidade de horários e inconvenientes provocados pela pandemia do coronavírus SARS-CoV-2 no semestre par, a Mestranda fez as suas duas avaliações de aulas supervisionadas pelo OI e OC ao longo de um único dia e não em dois dias.

A Mestranda levava as suas aulas lecionadas com uma estrutura semelhante à da OC, por ter algum receio de intervir erradamente ou escolher mal os métodos e organização. Ao utilizar a estrutura bem organizada da OC, semelhante ao que os alunos estavam habituados, evitava um maior nervosismo por parte dos alunos que tinham, em aula, um saxofonista profissional cuja presença não era habitual (OI). Além disso, as aulas lecionadas iam ao encontro do trabalho que os mesmos estavam a desenvolver, sendo uma mais-valia tanto para os alunos como para a Mestranda. Assim sendo, a ordem era a mesma: técnica (escalas), estudos e/ou peças e método para o Aluno de iniciação.

No primeiro semestre as aulas supervisionadas pela OC foram aulas completas para cada aluno. Já no segundo semestre, as aulas foram divididas em fragmentos ao longo de várias aulas, a conselho da OC, de forma a haver um contacto mais regular da Mestranda com os alunos. Quando lecionava, a Mestranda optou por promover a continuidade dos modelos de ensino observados na prática da Professora Cooperante, de forma a ser coerente e ensinar de uma forma a que os alunos estivessem habituados. A Mestranda chegou a ajudar o Aluno F fora do horário letivo e outros alunos quando estes chegavam mais cedo à aula, sem supervisão.

A Mestranda teve contacto com os dois regimes de ensino, *online* e presencial, devido à situação pandémica. A Mestranda sentiu muito nervosismo e apreensão nas aulas *online*, por se sentir incapaz de transmitir algum conhecimento, devido à latência e má ligação de internet, não podendo fazer, “em tempo real”, exercícios com metrónomo com os alunos, principalmente com os mais novos. Sentiu algumas dificuldades e o seu nervosismo, também por ser a primeira vez em que era avaliada, transmitiu-se para os alunos. Aquando das aulas presenciais, houve um maior sentido de confiança, pois podia acompanhar os alunos em tempo real e apoiá-los de uma forma diferente, pois a abordagem à aula muda completamente de um ambiente virtual para um ambiente presencial. *Online*, havia problemas constantes com o áudio (microfones) e ligação com alguns dos alunos (a chamada ia constantemente abaixo, principalmente com B). Foi, para a Mestranda, uma experiência difícil: por um lado, deu-lhe conhecimentos e estratégias para dar aulas *online* ao longo do seu percurso profissional, caso haja necessidade; por outro lado, permitiu que a Mestranda tivesse consciência das limitações do ensino de música à distância, o que lhe permitiu constatar uma preferência pelo ensino presencial. No que diz respeito às limitações, as aulas *online* não permitiam um acompanhamento tão direto com o aluno, devido ao facto de a informação,

principalmente sonora, chegar uns segundos depois de ser emitida, dificultando o trabalho com o metrónomo, na regulação da pulsação rítmica, por exemplo.

A Mestranda tinha uma boa relação com os alunos que, desde cedo, tentaram criar amizade e se habituaram à sua presença. O objetivo era que aproveitassem ao máximo o tempo de aula, mas, por vezes, a Mestranda notou que um aspeto a melhorar, da sua parte, era a gestão de tempo aquando do planeamento das aulas. Embora todos os momentos fossem aproveitados ao máximo com a maior eficácia possível, a Mestranda constatou que, por vezes, não calculava corretamente a duração dos exercícios.

4.3.1 – Aluno A

A primeira aula onde o OI também supervisionou a Mestranda a lecionar foi em contexto *online* (Tabela 23). Como mencionado anteriormente, este tipo de ensino à distância foi o mais difícil para a Mestranda, o que afetou o seu desempenho por se encontrar particularmente nervosa e insegura num contexto a que muitos docentes, com mais ou menos experiência profissional, não estavam habituados.

Tabela 23: Plano de aula do Aluno A aquando da 1.ª visita do OI à EC.

Conteúdos	Objetivos	Metodologia	Recursos educativos
- <i>Saxo Tempo</i> – Capítulo 20	- Desenvolver sonoridade - Desenvolver regularidade e coordenação de dedos	- Executar exercício/peça do início ao fim - Executar exercício/peça por secções	- <i>Saxo-Tempo</i> de J. Fourmeau & G. Martin - Estante - Lápis - Metrónomo

A mesma teve dificuldades em solucionar o problema de ensinar com latência, sentindo-se, por vezes, impotente face a limitações tecnológicas. Pedia ao Aluno que realizasse os exercícios e, depois, tentava comentar por meio de aspetos positivos e críticas construtivas relativas a aspetos a melhorar. O Aluno A não tinha metrónomo, o que deixou a Mestranda preocupada, pois, quando o discente não conseguia respeitar a pulsação ou algum ritmo, a Mestranda não sabia como exemplificar/auxiliar: não poderia colocar o seu metrónomo nem tocar/cantar com o aparelho e/ou ao mesmo

tempo que o Aluno A, pois a latência não permitiria uma execução em tempo real. A ligação da Mestranda estava muito frágil, tendo desconectado várias vezes da chamada por falta de uma boa ligação de internet. Nem sempre conseguia ouvir o exercício por completo, ou porque o som do saxofone era denso de mais para o microfone ou porque o vídeo/som bloqueava e passava, pouco depois, tudo o que foi perdido a uma velocidade superior à realidade. Os exercícios foram bem executados, mas o desenvolvimento das peças estava mais frágil.

Já a segunda vez em que foi supervisionada pelo OI, a Mestranda sentia-se muito mais à-vontade em lecionar por se encontrar em ensino presencial. Colocou-se ao lado do Aluno para lhe transmitir mais conforto e apoio, teve sempre consigo o saxofone para o caso de ser necessário tocar para ou com o Aluno e, estando ao lado do discente, era-lhe mais fácil mostrar de onde queria que este tocasse e reparar na sua digitação e postura. A Mestranda tentou conversar e brincar com o Aluno de forma construtiva, fazendo-o rir/sorrir para que este se sentisse mais à-vontade. A Mestranda também procurou adequar o seu tom de voz e vocabulário à faixa etária em questão.

Tabela 24: Plano de aula do Aluno A aquando da 2.ª visita do OI à EC.

Conteúdos	Objetivos	Metodologia	Recursos educativos
- Saxo Tempo – Capítulo 22	- Desenvolver, sonoridade, respiração e emissão sonora - Desenvolver regularidade e coordenação de dedos - Desenvolver noção de pulsação das divisões/métrica ternária	- Executar exercício/peça do início ao fim - Executar exercício/peça por secções	- Saxo-Tempo de J. Fourmeau & G. Martin - Estante - Lápis - Metrónomo

A aula presencial (Tabela 24) foi bastante mais produtiva. Corrigiu-se imediatamente a postura do Aluno, pois tinha a correia demasiado larga. Notou-se, logo no início, que o discente tinha a palheta partida, pelo que a qualidade sonora poderia ser comprometida. Os exercícios foram sempre executados com metrónomo. Havia um ritmo em particular que o Aluno não estava a conseguir cumprir, pelo que a Mestranda lhe pediu para cantar. A Mestranda acompanhou-o, o que se refletiu num melhor desempenho na

passagem mais complexa. Para trabalhar as dinâmicas, que se sentiam demasiado subtilmente, a Mestranda pediu para o Aluno exagerar as mesmas e exemplificou o exercício para facilitar a assimilação, também porque o Aluno parecia mais desconcentrado e/ou cansado. Foi uma estratégia eficaz, porque A mostrou logo outra intensão ao tocar com a ajuda da imitação.

4.3.2 – Aluno B

A relação entre o Aluno B e a Mestranda era positiva. Sempre que B via a Mestranda, cumprimentava-a e conversava com ela tanto em sala de aula como nos corredores.

Tabela 25: Plano de aula do Aluno B aquando da 1.ª visita do OI à EC.

Conteúdos	Objetivos	Metodologia	Recursos educativos
<ul style="list-style-type: none"> - Escala de Ré maior - Arpejo maior e inversões - Relativas menores - Arpejo menor e inversões - Escala cromática 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver respiração, afinação e emissão sonora - Desenvolver noção de pulsação das divisões/métrica ternária - Desenvolver regularidade e coordenação de dedos - Desenvolver capacidade de interpretação - Explorar dinâmicas e articulação 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar registo e técnica 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>50 Études Faciles & Progressives</i> de G. Lacour - Estante - Lápis - Metrónomo
<ul style="list-style-type: none"> - Estudo n.º 19 de Lacour 		<ul style="list-style-type: none"> - Executar estudo do início ao fim - Executar estudo por secções 	

A aula *online* assistida pelo OI (Tabela 25) não correu como esperado. O Aluno notou o nervosismo da Mestranda e chegou a dar-lhe palavras de apoio. A Mestranda teve dificuldades em regular o tempo de aula, não conseguindo cumprir com o plano. Foi efetuada uma seleção da escala e do estudo que o Aluno andava a estudar para apresentar em aula à OC, de forma a ser um reforço de estudo. O estudo, em ternário composto, serviu para tentar trabalhar o fluxo de ar, as dinâmicas e as respirações. O Aluno não conseguia suportar uma boa coluna de ar para aguentar com as grandes frases e principalmente para conseguir fazer uma articulação com mais qualidade. Foi-lhe

pedido que tocasse o estudo uma vez do início ao fim para a Mestranda conseguir compreender que secções deveriam ser mais trabalhadas. Também foi pedido que o Aluno sentisse a pulsação com a subdivisão à tercina, ao invés da semínima com ponto, para ser mais fácil acompanhar o metrônomo. A Mestranda nem sempre notou que havia notas enganadas, dificuldade acrescida nas aulas dos Alunos mais velhos. A qualidade da videochamada era débil, tendo havido, várias vezes, desconexões de ligação tanto de B como da Mestranda. Mais uma vez, houve problemas de áudio por parte do Aluno, o que aumentou a insegurança da Mestranda, ainda que estes inconvenientes estivessem fora do seu controlo por circunstâncias de força maior.

Tabela 26: Plano de aula do Aluno B aquando da 2.ª visita do OI à EC.

Conteúdos	Objetivos	Metodologia	Recursos educativos
- Estudo n.º 22a de Prati	- Desenvolver respiração, afinação e emissão sonora - Desenvolver noção de pulsação das divisões/métricas binária e ternária	- Executar estudo do início ao fim - Executar estudo por secções	- 23 <i>Mini-puzzles</i> de Humbert Prati - 50 <i>Études Faciles & Progressives</i> de G. Lacour - Estante
- Estudo n.º 21 de Lacour	- Desenvolver regularidade e coordenação de dedos - Desenvolver capacidade de interpretação - Explorar dinâmicas e articulação	- Executar estudo do início ao fim - Executar estudo por secções	- Lápis - Metrônomo

Na segunda avaliação da Mestranda (Tabela 26), B faltou, afirmando que se esquecera da aula e não trouxera o instrumento, atitude atípica para o Aluno. Porém, quando lecionado pela Mestranda, o Aluno respeitava-a e tentava sempre cumprir com o pedido.

4.3.3 – Aluno C

A relação entre mestrando e aluno era boa. C sempre falou de forma educada e a Mestranda, quando o via antes da aula, tentava aconselhar e garantir que este não se esquecia do material. Apesar de ouvir a Mestranda, C não se importava com não trazer

o material necessário nem com as possíveis consequências, distraído-se facilmente e mudando o tema da conversa para outras artes que eram do seu interesse. Era o Aluno que mais demonstrava preocupação com a avaliação da Mestranda, pensando que o seu desempenho poderia afetá-la negativamente, situação que lhe era sempre esclarecida.

Tabela 27: Plano de aula do Aluno C quando da 1.ª visita do OI à EC.

Conteúdos	Objetivos	Metodologia	Recursos educativos
<ul style="list-style-type: none"> - Escala de Si b maior - Arpejo maior e inversões - Relativas menores - Arpejo menor e inversões - Escala cromática 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver respiração, afinação e emissão sonora - Desenvolver noção de pulsação das divisões/métrica ternária - Desenvolver regularidade e coordenação de dedos - Desenvolver capacidade de interpretação - Explorar dinâmicas e articulação 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar registo e técnica 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>50 Études Faciles & Progressives</i> de G. Lacour - Estante - Lápis - Metrónomo
<ul style="list-style-type: none"> - Estudo n.º 25 de Lacour 	<ul style="list-style-type: none"> - Executar estudo do início ao fim - Executar estudo por secções 		

Na primeira aula lecionada com supervisão do OI (Tabela 27) foi escolhida a escala que o Aluno estudava em aula como forma de aquecimento e preparação. Foi corrigida a postura, pois a boquilha estava ligeiramente torcida para um lado ao invés de estar centrada. A Mestranda voltou a ter dificuldades em cumprir com o que tinha planeado. Foi pedido que o Aluno tocasse o seu estudo do início ao fim, trabalhado posteriormente por secções, dando-se mais atenção às dinâmicas, pedindo que estas fossem exageradas, e ao respeito pela articulação solicitada. A Mestranda limitou-se a cumprir com o texto que estava no estudo, mas poderia ter utilizado exercícios diferentes para trabalhar as passagens que causavam mais problemas ao Aluno C. Como a aula foi *online*, a Mestranda sentiu dificuldades em explicar vários exercícios sem apontar diretamente para a partitura do Aluno, pelo que exemplificou cantando, para melhor assimilação.

A segunda aula com a presença do OI (Tabela 28) correu, na opinião da Mestranda, melhor. O Aluno voltou a sentir-se responsável pela nota/avaliação da Mestranda, mas foi-lhe logo esclarecido que seria uma aula normal e não precisava de se preocupar.

Tabela 28: Plano de aula do Aluno C aquando da 2.^a visita do OI à EC.

Conteúdos:	Objetivos:	Metodologia:	Recursos educativos:
- Estudo n.º 23 de Prati	- Desenvolver respiração, afinação e emissão sonora - Desenvolver noção de pulsação das divisões/métricas binária e ternária	- Executar estudo do início ao fim - Executar estudo por secções	- 23 <i>Mini-puzzles</i> de Humbert Prati - 50 <i>Études Faciles & Progressives</i> de G. Lacour
- Estudo n.º 25 de Lacour	- Desenvolver regularidade e coordenação de dedos - Desenvolver a capacidade de interpretação - Explorar dinâmicas e articulação	- Executar estudo do início ao fim - Executar estudo por secções	- Estante - Lápis - Metrónomo

Sempre que era lecionado pela Mestranda, o Aluno C respeitava o que esta tinha a dizer e tentava atender ao pedido. A Mestranda colocava-se sempre ao lado dos alunos enquanto lecionava, mostrando que estava dedicada ao que estavam a fazer e tentando criar conforto e segurança nos discentes. Caso reparasse que algum se sentia constrangido ou atrapalhado com a proximidade física da Mestranda, afastava-se para ver se a performance era alterada.

Nesta aula foi pedido que tocasse o estudo técnico do início ao fim, exercício que, posteriormente, foi trabalhado por partes. O Aluno teve dificuldades em manter a pulsação, tocando mais rápido que o metrónomo. Foram trabalhadas as passagens que lhe traziam mais dificuldade num andamento mais lento, para que cumprisse com o texto sem a necessidade de “correr”, mesmo que implicasse reduzir o andamento. Optou-se pelo estudo melódico utilizado na última avaliação. Este foi estudado por partes, começando pelo fim. Aproveitou-se os trechos parecidos para estudo, mas

também para demonstração de que, sempre que uma ideia musical se repetia, o Aluno não podia tocar da mesma forma, dado que algo tinha de mudar, como, por exemplo, a dinâmica. A Mestranda chegou a tocar para o Aluno para exemplificar o que pretendia.

4.3.4 – Aluno D

O Aluno D, sempre que encontrava a Mestranda, quer em sala de aula ou pelos corredores da escola, cumprimentava-a e conversava com a mesma. Respeitava-a e era educado, querendo sempre conversar sobre diversos assuntos, curiosidades e dúvidas. À semelhança do Aluno C, sentia-se preocupado e responsável pela performance da Mestranda na sua avaliação, querendo sempre tentar descobrir de antemão o que iria ser abordado na aula supervisionada.

Na escolha do repertório a trabalhar na sua primeira avaliação (Tabela 29), a Mestranda foi ambiciosa e escolheu um estudo desafiante, para que o Aluno tivesse mais tempo de trabalho acompanhado em relação às suas dificuldades. Esta escolha foi arriscada, pois a Mestranda não conhecia o livro de estudos em questão e não conseguiu preparar-se devidamente a tempo. O trabalho foi mais rítmico que melódico, a Mestranda não conseguiu reparar em algumas notas erradas pelo que a OC, no fim da aula, teve de alertar o Aluno para que estudasse melhor o material, dado que ainda continha muitas notas enganadas. Apesar de o ensino à distância ter sido mais desafiante para a Mestranda, as aulas dos alunos do nível secundário foram mais fáceis de realizar, dada a sua facilidade em compreender assuntos mais complexos e a sua autonomia, naturalmente maior do que a de alunos que frequentam ciclos mais baixos.

Voltaram a ocorrer problemas de conexão, sobretudo de áudio. A Mestranda, mesmo se quisesse exemplificar, tinha receio de eventuais problemas na ligação de transmissão de som, pelo que optou apenas por comentar e cantar. Muitas vezes, quando a Mestranda ensinava D, concentrava-se nos locais corretos a respirar e na tentativa de organizar as partes a que o Aluno deveria prestar mais atenção.

Tabela 29: Plano de aula do Aluno D aquando da 1.ª visita do OI à EC.

Conteúdos:	Objetivos:	Metodologia:	Recursos educativos:
<ul style="list-style-type: none"> - Escala de Sol maior - Arpejo maior e de sétima dominante e inversões - Relativas menores - Arpejo menor e inversões - Escala cromática 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver respiração, afinação e a emissão sonora - Desenvolver noção de pulsação das divisões/métricas binária e ternária - Desenvolver regularidade e coordenação de dedos - Desenvolver capacidade de interpretação - Explorar dinâmicas e articulação 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar registo e técnica 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>24 Petites Études Mélodiques</i> de G. Senon - Estante - Lápis - Metrónomo
<ul style="list-style-type: none"> - Estudo n.º 2 de Senon 		<ul style="list-style-type: none"> - Executar estudo do início ao fim - Executar estudo por secções 	

Na 2.ª aula em que o OI esteve presente (Tabela 30), a Mestranda optou por, mais uma vez, trabalhar o livro de estudo que não conhecia com grande pormenor, para poder trabalhar diferentes aspetos num estudo melódico e noutra técnico. No início da aula foi corrigida a postura do Aluno pois este tinha a correia demasiado larga, impedindo a correta posição do saxofone e da boquilha em relação ao corpo.

O estudo de Senon serviu para trabalhar a direção de frase, as dinâmicas e as respirações, particularmente ritmos e notas que ainda não estavam assimilados. A Mestranda voltou a não reparar em notas erradas, tendo a OC de intervir quando achou pertinente. Os finais de frase foram o aspeto mais trabalhado, pois o Aluno “largava” a última nota bruscamente, seguidos dos crescendos e diminuendos na parte final do estudo. Foi pedido ao Aluno para tentar exagerar as dinâmicas.

Tabela 30: Plano de aula do Aluno D quando da 2.ª visita do OI à EC.

Conteúdos	Objetivos	Metodologia	Recursos educativos
- Estudo n.º 3 de Senon	- Desenvolver respiração, afinação e emissão sonora - Desenvolver noção de pulsação das divisões/métrica binária - Desenvolver regularidade e coordenação de dedos - Desenvolver capacidade de interpretação	- Executar estudo do início ao fim - Executar estudo por secções	- <i>24 Petites Études Mélodiques</i> de G. Senon - <i>Dix Huit Exercises ou Etudes</i> de M. Mule - Estante - Lápis - Metrónomo
- Estudo n.º 3 de Mule	- Explorar dinâmicas e articulação	- Executar estudo do início ao fim - Executar estudo por secções	

4.3.5 – Aluno E

Tal como os seus pares, E tinha uma boa relação com a Mestranda, sendo educado e respeitador. Procurava, mais do que os outros, saber a opinião e a perspetiva da mesma.

Na aula supervisionada *online* (Tabela 31), foi escolhido um estudo em que o Aluno apresentava algumas dificuldades, designadamente, manter uma pulsação regular pelo facto de não respirar nos locais corretos. Foram trabalhadas as respirações para o Aluno conseguir separar as frases e tentar acalmar e regular a pulsação. No fim da aula, a OC alertou tanto a Mestranda quanto o Aluno para o facto de que tinham sido estudadas passagens com notas enganadas, mencionando-as de forma que o Aluno organizasse o seu estudo autónomo.

Tabela 31: Plano de aula do Aluno E aquando da 1.ª visita do OI à EC.

Conteúdos	Objetivos	Metodologia	Recursos educativos
<ul style="list-style-type: none"> - Escala de Fá maior - Arpejo maior e de sétima dominante e inversões - Relativas menores - Arpejo menor e inversões - Escala cromática 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver respiração, afinação e emissão sonora - Desenvolver noção de pulsação das divisões/métrica binária - Desenvolver regularidade e coordenação de dedos - Desenvolver capacidade de interpretação - Explorar dinâmicas e articulação 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar registo e técnica 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Vingt-Cinq Exercices Journaliers</i> de H. Klosé - Estante - Lápis - Metrónomo
<ul style="list-style-type: none"> - Estudo n.º 4 de Klosé 		<ul style="list-style-type: none"> - Executar estudo do início ao fim - Executar estudo por secções 	

Na aula presencial (Tabela 32) foram trabalhados dois estudos melódicos com base num método de estudo com que a Mestranda não tinha tanta familiaridade. A Mestranda voltou a não reparar em algumas notas erradas. O trabalho centrou-se em respirações e articulações com a ajuda da exemplificação. Também se abordou a direção de frase, de forma a criar uma lógica ao Aluno com a esperança de lhe facilitar o trabalho autónomo.

Tabela 32: Plano de aula do Aluno E aquando da 2.ª visita do OI à EC.

Conteúdos	Objetivos	Metodologia	Recursos educativos
- Estudo n.º 3 de Senon	- Desenvolver respiração, afinação e emissão sonora - Desenvolver noção de pulsação das divisões/métrica binária	- Executar estudo do início ao fim - Executar estudo por secções	- <i>24 Petites Études Mélodiques</i> de G. Senon - <i>Dix Huit Exercises ou Etudes</i> de M. Mule
- Estudo n.º 4 de Mule	- Desenvolver regularidade e coordenação de dedos - Desenvolver capacidade de interpretação - Explorar dinâmicas e articulação	- Executar estudo do início ao fim - Executar estudo por secções	- Estante - Lápis - Metrónomo

4.3.6 – Aluno F

O Aluno F tinha uma boa relação de respeito e trabalho com a Mestranda, procurando-a muitas vezes para pedir opinião e aconselhamento. Como o Aluno tinha como objetivo o ingresso no ensino superior, procurava descobrir diferentes pontos de vista e métodos de trabalho. Na primeira avaliação com a presença do OI (Tabela 33), foi o primeiro Aluno a ser lecionado. Infelizmente, a Mestranda transmitiu o seu nervosismo ao Discente, que, por sua vez, já se encontrava ansioso por ter presente o OI, que não costumava assistir às suas aulas, o que foi agravado por ser um professor de referência que iria encontrar nas provas de ingresso. Quando foi pedida a escala, o Aluno realizou uma diferente, e a Mestranda não reparou.

Quanto ao estudo, este foi escolhido pois o Aluno “corria” em vez de manter uma pulsação regular. Sendo que era a primeira aula em que a Mestranda seria avaliada, sentia-se bastante confusa, sem saber como trabalhar o texto com F. Optou, então, por trabalhar as dinâmicas e um pequeno momento em que o ritmo não era respeitado. Sentiram-se problemas de ligação entre Mestranda e discentes.

Tabela 33: Plano de aula do Aluno F aquando da 1.ª visita do OI à EC.

Conteúdos	Objetivos	Metodologia	Recursos educativos
<ul style="list-style-type: none"> - Escala de Fá maior - Arpejo maior e de sétima dominante e inversões - Relativas menores - Arpejo menor e inversões - Escala cromática 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver respiração, afinação e emissão sonora - Desenvolver noção de pulsação das divisões/métrica ternária - Desenvolver regularidade e coordenação de dedos - Desenvolver capacidade de interpretação 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar registo e técnica 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Quarante-huit Études</i> de W. Ferling - Estante - Lápis - Metrónomo
<ul style="list-style-type: none"> - Estudo n.º 11 de Ferling 	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar dinâmicas e articulação 	<ul style="list-style-type: none"> - Executar estudo do início ao fim - Executar estudo por secções 	

Na aula presencial (Tabela 34), optou-se por um estudo e um andamento de uma das peças que F apresentaria em exames e provas de entrada, aproveitando-se o momento de maior tensão para trabalhar o repertório, pois o OI estava presente.

Tabela 34: Plano de aula do Aluno F aquando da 2.ª visita do OI à EC.

Conteúdos	Objetivos	Metodologia	Recursos educativos
- Estudo n.º 18 de Ferling	- Desenvolver respiração, afinação e emissão sonora	- Executar estudo do início ao fim	- <i>Quarante-huit Études</i> de W. Ferling
- Sonata de Creston	- Desenvolver noção de pulsação das divisões/métricas binária e ternária	- Executar estudo por secções	- Estante
	- Desenvolver regularidade e coordenação de dedos		- Lápis
	- Desenvolver a capacidade de interpretação		- Metrónomo
	- Explorar dinâmicas e articulação	- Executar peça por secções	

O estudo foi trabalhado por meio de uma ênfase nas dinâmicas e o terceiro andamento da *Sonata* serviu para trabalhar as acentuações e síncopas⁸². Foi pedido que F não tocasse os *mordendos*⁸³ no início do exercício. O Aluno já tinha a obra bem trabalhada, pelo que a preocupação foi garantir o controlo da pulsação/ritmo e aperfeiçoar a interpretação.

4.4 – Atividades Escolares

Durante a PESEVM, o mestrando tem de cumprir horas estipuladas de contacto em estágio, sendo um dos parâmetros a observação ativa e/ou participação cooperativa em atividades escolares (“eventos exteriores às aulas, que envolvem a instituição e a

⁸² Nota que começa num tempo considerado fraco e se prolonga no(s) tempo(s) seguinte(s) considerado(s) mais forte(s) ou de igual importância em comparação ao início da nota (Cebolo, p. 89), por outras palavras, notas cujas acentuações ficam nas partes fracas do compasso.

⁸³ “Ornamentos melódicos formados por duas ou quatro Notas cujos extremos não ultrapassem Graus Conjuntos em relação à Nota Principal” (Cebolo p. 206).

comunidade”), por exemplo, audições, concertos, *masterclasses* e provas de avaliação (A. R. Nunes, 2018, p. 53). Na UC de PES I, o número de horas não foi cumprido, sendo que faltaram quatro horas, devido à falta de atividades desenvolvidas por causa da pandemia. Para conseguir cumprir com o número de horas na PES II, a Mestranda assistiu a provas de outros instrumentos, para além das de saxofone.

Tabela 35: *Distribuição do tempo em atividades escolares.*

Data	Atividade	Data	Atividade
22/12/2020	Audição do 1.º Período (vídeo <i>online</i>)	08/06/2021	Prova recital de canto, flauta transversal e saxofone
13/01/2021	Prova Recital de Saxofone	09/06/2021	Prova técnica de trompete, flauta transversal e saxofone
14/01/2021	Prova Técnica dos Saxofones	17/06/2021	Acompanhamento do Aluno F nas provas de acesso local na Universidade de Évora
15/01/2021	Prova de Música de Câmara (Sexteto de Saxofones)	20/07/2021	Prova de Aptidão Profissional do Aluno F

Nas provas recitais, os alunos apresentavam as peças trabalhadas durante o período/módulo e, nas provas técnicas, era sorteado, no momento, uma escala para o aluno tocar, de acordo com a estrutura normalmente utilizada nas aulas. Os discentes, além disso, preparavam quatro estudos, mas só dois eram avaliados: um escolhido pelos mesmos e outro sorteado pelo júri.

4.5 – Análise Crítica da Atividade Docente

O presente subcapítulo sintetizará a reflexão da atividade docente da Mestranda ao longo da PES, descrita no Capítulo 4 do presente relatório. Serão ainda mencionados os aspetos positivos e os aspetos a serem trabalhados pela Mestranda, com base nas práticas educativas com os alunos.

Aspetos positivos:

- Estabelecimento de uma boa relação com todos os alunos: paralelamente a uma amizade profissional, os alunos procuraram cumprir sempre com os pedidos da Mestranda e nunca houve faltas de respeito por parte de nenhum aluno;
- Esforço para estar atenta às aulas da OC, aprender o máximo, absorver e entender os conselhos e compreender as diferentes escolhas e decisões;
- Consideração do bem-estar dos alunos, o que se traduziu, por exemplo, no facto de as aulas terem sido preparadas em conformidade com os métodos a que estes estavam habituados. A Estagiária, quando lecionava, procurava deixar o aluno o mais à-vontade possível para aumentar a possibilidade de aprendizagem;
- Atitude de reflexão perante as sugestões/avaliações, curiosidade e pesquisa, numa tentativa de melhorar a sua prática e encontrar soluções adequadas aos desafios que surgiam;
- Brio, interesse, motivação e dedicação, dado que a Mestranda procurou sempre dar o seu melhor.

Aspetos a melhorar:

- Em concordância com os comentários construtivos dos Orientadores, ser mais proativa e intervir em mais momentos oportunos;
- Transmitir mais energia, entusiasmo e reforço positivo aos alunos. O nervosismo, a falta de confiança e o perfeccionismo geram autocontrolo e racionalização, o que, do ponto de vista dos alunos, passa uma imagem calma, até monótona, e sem energia;
- Procurar cultivar uma maior confiança interna e externa, evitando desculpar-se constantemente aos alunos;
- Melhorar a organização e a gestão de aula, através de uma distribuição mais rigorosa e realista do tempo de aula e um reajustamento da gestão de objetivos;
- Ser mais simples, direta e rápida na criação de soluções para os alunos mais novos que se preocupam apenas com tocar arbitrariamente;
- Dosear as informações transmitidas aos alunos para que não fiquem “bloqueados” ou “sobrecarregados”, até porque existem limites para a quantidade de informação conseguimos reter num dado período de tempo;

- Fazer mais pausas durante a aula para recuperar a concentração do aluno, deixá-lo “recarregar baterias” e ter em atenção o seu bem-estar;
- Prestar uma maior atenção enquanto os alunos tocam para não deixar passar erros no texto musical, o que foi, frequentemente, objeto de chamadas de atenção por parte da OC;
- Conhecer melhor o material que escolhe trabalhar em aula.

5 – Conclusão

A Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música é o estágio obrigatório para a conclusão do Mestrado em Ensino de Música, ministrado pela Universidade de Évora, permitindo a profissionalização para a docência. O referido estágio foi, portanto, o principal objeto da Secção I do presente relatório.

Foi caracterizada a Escola Cooperante, a Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, através de uma contextualização histórica e uma apresentação do meio envolvente, da estrutura, da organização, da oferta formativa e dos ideais da EAMCN. O objetivo foi dar a conhecer esta escola de referência de Ensino Vocacional que, desde a sua criação como primeira instituição de ensino público de música oficial, promoveu o crescimento de inúmeros músicos de renome, beneficiando da presença de um corpo docente com um elevado grau de exigência e excelência.

A PESEVM contribuiu para o crescimento da Mestranda, preparando-a aos poucos para o mercado de trabalho. Nas aulas observadas, os alunos estudavam em simultâneo vários livros de estudos, de forma a conseguirem abordar diversos aspetos musicais e técnicos. Apesar de as aulas apresentarem uma estrutura semelhante, com a divisão do trabalho técnico, execução dos estudos e repertório de cada período, eram adaptadas às necessidades de aprendizagem de cada aluno. Pelo facto de ter tido contacto com um profissional já experiente, a Orientadora Cooperante, a Mestranda conseguiu observar um método de trabalho diferente, muito organizado e estruturado, de que muito conseguiu usufruir e aprender.

Um fator importante reforçado durante a PES foi a importância de criar uma relação de proximidade com os alunos de forma a criar um ambiente favorável ao desenvolvimento da motivação para o estudo do instrumento, respeito e confiança por parte de ambos e à existência de comunicação assertiva e eficaz. Para além da pedagogia, a forma como abordamos os alunos deve ser diferente consoante a idade e a personalidade. Ao longo do ano letivo foi possível observar diferentes estados de espírito, comportamento, personalidades, necessidades de aprendizagem, métodos de trabalho e abordagens de ensino e adaptação, o que contribuiu para uma reflexão enriquecedora por parte da estagiária. O docente deve sempre lembrar-se de que está a trabalhar com seres humanos, cada um com as suas particularidades, pelo que é importante conhecer seus os

interesses e zelar pelo seu bem-estar, aproveitando pequenos pedaços de pausa de aula para tal, mas também para relaxar e voltar a ganhar a concentração. O docente deve ainda reconhecer as dificuldades dos alunos e adotar estratégias para que estes as consigam ultrapassar.

O estágio proporcionou grandes aprendizagens graças à oportunidade de observar novas técnicas e metodologias de ensino. A observação e interação direta com a OC e a partilha de conhecimentos, histórias e ensinamentos contribuíram positivamente para a formação da Mestranda.

Lecionar enquanto se é observado pelos orientadores pode ser intimidante, mas garante qualidade e comentários construtivos sobre aspetos em que refletir e a trabalhar. Começar num ambiente mais controlado é benéfico para a orientação do futuro docente, que tem a oportunidade de pôr em prática o que aprendeu ao longo do mestrado, mas com possibilidade de *feedback* contínuo e preparatório. Esta experiência permitiu criar bases para um método de ensino próprio em constante reflexão e aprimoramento.

Neste sentido, é de reforçar a importância de procurar melhorar constantemente o método de ensino, através de reflexão, análise e discussão das atividades do docente de modo a compreender que escolhas pedagógicas são as mais acertadas para os diferentes alunos, havendo flexibilidade na escolha do repertório, adaptado às necessidades de cada discente. Para tal, também é importante que o docente se mantenha atualizado, por exemplo, através de formação contínua e leituras. A Mestranda ganhou confiança ao longo do estágio e melhorou a preparação e a organização de aulas para o início da sua atividade enquanto docente.

Secção II - Investigação

A presente secção procura investigar formas de aumentar a fluência em leitura e percepção rítmica do saxofonista, passando por propor o uso de ferramentas de estudo apropriadas ao aumento da mesma, destacando o uso do *Contextual Interference Effect*.

1 – Introdução e Descrição do Projeto de Investigação

Passar-se-á a descrever o presente projeto, destacando-se as motivações de escolha do objeto de estudo, os objetivos da investigação, metodologias/métodos e técnicas utilizadas e como se enquadram no tema escolhido.

1.1 – Motivações para a Escolha do Objeto de Investigação

Ao longo da experiência pessoal da Mestranda enquanto estudante, esta foi notando que vários dos seus colegas tinham mais facilidade na leitura melódica (altura das notas) do que na leitura rítmica. Na disciplina de Formação Musical, frequentemente, era dada prioridade à correta leitura de notas por parte de professores e alunos, em detrimento do rigor rítmico. Como formadora em bandas filarmónicas amadoras, tinha a impressão de que os músicos conseguiam realizar diversos ritmos em exercícios isolados, mas, quando essas figuras apareciam em novos contextos, *e.g.* peças e estudos, aparentavam ter dificuldade em compreender que o ritmo que aparecia na partitura já tinha sido aprendido e tocado anteriormente, acabando por “bloquear” na sua reprodução. Os ritmos mais complexos que criavam problemáticas na fluência de leitura rítmica eram, segundo a Mestranda, as síncopas e as quiáleras. Mesmo durante o estágio da PESEVM, os alunos observados mostravam dificuldades na manutenção de uma pulsação regular em conformidade com o metrónomo e na leitura/fluência rítmica.

Antes da realização do presente trabalho, a Mestranda não conhecia métodos de ensino que abordassem a resolução de dificuldades de fluência rítmica, mas tinha a noção de que os alunos não dispunham das ferramentas necessárias para resolver por si próprios, em estudo autónomo, lacunas de fluência de leitura e leitura rítmica. Em relação a este tema, a Mestranda só encontrou uma tese de doutoramento pela Universidade de Évora, mas para outro instrumento (N. M. A. Silva, 2017), e uma tese de mestrado pela Escola Superior de Música de Lisboa sobre a dificuldade do sentido rítmico (Merrelho, 2016).

Portanto, a presente investigação resultou da necessidade de encontrar ferramentas que tornem os alunos mais autónomos, flexíveis e adaptativos em tarefas complexas.

A Mestranda, durante o seu estudo autónomo e quando ensinava, utilizava uma forma de desconstruir ritmos complexos em trechos mais fáceis, utilizando este método para si e para os seus alunos, aumentando gradualmente a dificuldade do ritmo até chegar ao seu estado original. Descobriu, mais tarde, que a técnica que utilizava poderia ser uma variação do *Contextual Interference Effect*⁸⁴, que optou por estudar com maior cuidado. Foi encontrada pouca literatura sobre o tema em língua portuguesa, principalmente em contexto musical, o que revelou uma necessidade de maior investigação sobre o assunto.

1.2 – Objetivos da Investigação

É objetivo da presente investigação encontrar ferramentas de estudo úteis para a resolução de dificuldades rítmicas que impedem um aluno de saxofone de tocar fluidamente. Nesse sentido, pretende-se responder às seguintes questões:

1. Como aumentar o nível de fluência em leitura musical/rítmica?
2. Poderá a forma como aprendemos um idioma estar relacionada com a forma como aprendemos a linguagem musical?
3. Como aprender e praticar manter uma pulsação regular?
4. Qual a origem das dificuldades rítmicas dos alunos?
5. Que estratégias poderão ser utilizadas para a sua resolução?
6. Como utilizar e interligar os diferentes sentidos de cognição/percetivos (visual, auditivo e cinestésico) para relacionar os valores rítmicos com a sua duração e ilustração/signo na leitura rítmica?
7. Que ferramentas de estudo são mais apropriadas para o aumento da fluência em leitura e perceção rítmica no saxofone?
8. Será o *Contextual Interference Effect* um método de estudo eficiente, ou seja, uma boa ferramenta de apoio ao estudo?

⁸⁴ Fenómeno de aprendizagem, em que a interferência criada durante a prática é benéfica para a aprendizagem. Esta técnica é aprofundada em 2.4.4 – *Contextual Interference Effect*.

9. O uso desta técnica aumenta a fluência rítmica?
10. Será que docentes e alunos de saxofone conhecem e utilizam esta técnica?

Deseja-se, com estas questões, aprofundar conhecimentos sobre o método *Contextual Interference Effect* e encontrar soluções para resolver problemas relacionados com o ritmo e a sua perceção que, devido ao seu carácter abstrato e sensorial, tornam-se difíceis de ensinar/solucionar.

1.3 – Metodologias da Investigação

A metodologia de investigação procura esclarecer os procedimentos escolhidos para a realização da investigação, nomeadamente o planeamento de investigação, o método de recolha dos dados e o seu tratamento. Optou-se pela pesquisa bibliográfica e pelo uso de inquérito por questionário como recolha de dados combinada, utilizando tanto o método qualitativo como quantitativo.

A revisão de literatura deu-se através do levantamento e cruzamento de informações de teses, artigos, relatórios de estágio, livros e *sites* sobre as temáticas que melhor contextualizavam o objeto de investigação, com ênfase nas palavras-chave “linguística”, “linguagem”, “música”, “cognição musical”, “teoria de aprendizagem musical” e “*Contextual Interference Effect*”. Evitou-se utilizar artigos que se relacionassem com autismo, dislexia, amusia, entre outros problemas devido à apresentação de variáveis específicas para o estudo. Neste relatório procurou-se correlacionar a forma como aprendemos uma linguagem com a forma como aprendemos a linguagem musical, o que permitiu compreender e contextualizar ferramentas de estudo que podem ser benéficas para a resolução de problemas de leitura rítmica. Esta abordagem mais geral permitiu, por sua vez, explorar teorias de aprendizagem musical de pedagogos importantes e teorias de aprendizagem motora e, posteriormente, transitar para o *Contextual Interference Effect* e hipóteses e teorias associadas.

O inquérito, intitulado *Uso do Contextual Interference Effect como Ferramenta de Estudo no Saxofone*, foi enviado para várias escolas oficiais de música e universidades de Portugal e destinava-se a professores e alunos de saxofone. O objetivo do inquérito foi compreender a relevância e validade do tema de pesquisa na comunidade de saxofonistas nacionais. Foi utilizada a plataforma *Google Forms* como forma de colheita e análise dos resultados.

2 – Revisão Bibliográfica

Neste capítulo comparar-se-á a forma como aprendemos uma linguagem com a forma como aprendemos música, relacionando conceitos como memória, leitura e imitação – processos fundamentais na aprendizagem de uma linguagem e cuja informação permitirá compreender o uso e interligação dos diferentes sentidos (visual, auditivo e cinestésico) – de forma a compreender como podemos desenvolver a fluência rítmica. Serão abordadas algumas ferramentas de estudo e a perspectiva sobre teorias de aprendizagem musical de alguns pedagogos musicais importantes, como Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950), Zoltán Kodály (1882-1967), Edgar Willems (1890-1978) e Edwin Gordon (1927-2015). Finalizar-se-á com o aprofundamento sobre a aprendizagem motora e respetivas hipóteses/teorias, destacando-se o *Contextual Interference Effect*. Assim, o presente capítulo contextualizará e apresentará o tema do objeto de estudo selecionado.

2.1 – Aprendizagem Linguística, Aprendizagem Musical e Cognição

Procurou-se comparar a aprendizagem linguística com a musical para se poder compreender se há interligações e se existe maneira de aproveitar as parecenças para o ensino da leitura musical, tendo em conta as implicações para a educação. O objetivo de qualquer docente é orientar os seus alunos e fazer com que estes desenvolvam as suas capacidades e se tornem autónomos. Para tal, importa descobrir formas de aprendizagem e ensino alternativas, para que o docente se consiga adaptar a diferentes tipos de alunos (Fireman, 2018).

Música e linguagem estão intimamente relacionadas (Santiago, 2018). Santiago (2018) aborda a temática afirmando que tanto música como linguagem são domínios substantivos da performance humana e uma necessidade social e comunicativa que revela o modo mais imediato da nossa essencialidade social e comunicativa. Ambas se influenciam mutuamente em vários níveis, desde sons e melodias até semântica e sintaxe (Barbosa, 2018; Santiago, 2018). As capacidades musicais, tal como na linguagem, envolvem diferentes capacidades, tais como aurais, cognitivas e técnicas. A construção destes tipos de linguagem contém semelhanças, por exemplo, nos processos de audição, perceção e produção de som (Lin et al., 2010). Admitindo que linguagem e música são formas de comunicação, importa reforçar que o desenvolvimento da

comunicação se desdobra em sequências de aprendizagem cuja estrutura temporal se baseia na experiência da repetição e regularidade variantes (Freire, 2010).

2.1.1 – Linguagem

A “linguagem é uma atividade complexa que envolve a decodificação do sinal visual ou auditivo” e “o acesso lexical, como também a análise sintática, semântica e pragmática da informação” (C. Rodrigues, 2001, p. 136). A música também contém esta organização hierárquica, criando diferentes modos acústicos através de “gramática” própria, complexidade e hierarquia semântica, sendo um sistema que tem por base a combinação de padrões de alturas (Pederiva, 2010).

Tal como na linguagem, a criança necessita de ser estimulada a utilizar os elementos musicais e os seus códigos. A leitura musical estimula o desenvolvimento da percepção, memória e *audiação*⁸⁵, para além de estimular pelo menos três sentidos: o visual, o aural e o cinestésico (Fireman, 2018).

2.1.2 – Cognição

A cognição é a capacidade de processar informações e transformá-las em conhecimento, portanto, um processo fundamental para a formatação de qualquer conteúdo do saber. O processo cognitivo, desenvolvido desde a infância até ao envelhecimento, consiste numa sequência de eventos necessários, tendo por base um conjunto de capacidades mentais e/ou cerebrais, através, por exemplo, da percepção, atenção, associação, memória, juízo, pensamento e linguagem que são processos psicológicos usados no pensamento, realizam o reconhecimento, a organização e a compreensão das informações provenientes dos sentidos e processam o mesmo conteúdo que retemos em relação às nossas experiências (Significados, n.d.; Wikipédia, 2021h). “A capacidade cognitiva é a capacidade que um indivíduo tem de interpretar, assimilar e se relacionar com os estímulos do ambiente que o cerca e com a sua própria essência” (Significados, n.d.).

⁸⁵ *Audiação*: “tradução proposta na versão portuguesa da obra *Music Learning Theory* de E. Gordon (...) para o termo *audiation*” (Caspurro, 2007, p. 6). O termo “significa a capacidade de ouvir e compreender musicalmente quando o som não está fisicamente presente” (Caspurro, 2007, p. 6).

Dos sentidos, o mais primitivo a ser desenvolvido é a audição. Segundo alguns estudos, existem demonstrações que o feto já tem capacidade de ouvir os sons que o cercam no ventre materno, conseguindo lembrar-se de padrões sonoros que ouviu na vida uterina, reconhecendo depois, após nascer, a voz da progenitora (Fonseca, 2018; Rocha, 2010). Segundo Santiago (2018), as bases da conduta musical iniciam-se no útero materno, como o ritmo do batimento cardíaco da mãe, o fluxo e refluxo da sua execução sanguínea e os sons que se originam no seu sistema digestivo. Este autor defende que esta periodicidade introduz o feto a um ambiente sonoro musical humano, importante para a percepção temporal e moldando a musicalidade e as bases rítmicas. O mesmo afirma que, aproximadamente a partir das 30 semanas de gestação, a nossa capacidade de ouvir está formada. O feto também consegue captar os sons do ambiente extrauterino, por exemplo, a música e a fala que o circundam, iniciando o processo de aprendizagem dos ritmos da língua materna, reconhecendo vozes e músicas e sendo influenciado por elas (Santiago, 2018).

A cognição demonstra ser importante no desempenho das capacidades motoras, no que diz respeito, por exemplo, aos processos de tomada de decisão, antecipação, planeamento, regulação e interpretação do desempenho motor. Parece possível, conseqüentemente, extrapolar esta a importância da cognição na prática e/ou no estudo (Lee et al., 1994).

2.1.2.1 - Ritmo

O ritmo é um aspeto fundamental da linguagem e da música. Existe uma interação mútua entre os domínios/processos cognitivos de domínio geral, como a coordenação motora, a atenção e a memória (Barbosa, 2018). Segundo Barbosa (2018), existem evidências que sugerem que o ritmo linguístico de uma cultura influencia o seu ritmo musical. A fala e o ritmo musical partilham uma estrutura prosódica hierárquica e são transmitidos culturalmente (Santiago, 2018). Esses conhecimentos são decorrentes do entendimento semiológico da música; os vários sentidos trabalham juntos para que os indivíduos construam representações mentais a partir dos mais diversos tipos de informação (Fireman, 2018). A estrutura rítmica de uma canção seja falada ou cantada tem parencas com a fala, sendo capaz de interferir na mesma. Cummins (2009, *Rhythm as an affordance for the entrainment of movement*) (cit. por C. A. Santos & Medeiros, 2010) afirma que há ritmo em tudo o que fazemos, incluindo na fala. O ritmo é um mecanismo coordenativo responsável por gerar estabilidade numa organização

temporal do comportamento de indivíduos (C. A. Santos & Medeiros, 2010). Segundo Merrelho (2016), o ritmo é um conceito omnipresente na natureza, estando presente no vento, nas marés, no bater do nosso coração e na respiração, pautando-se por padrões rítmicos regulares.

2.1.2.2 - Memória

A nossa percepção exige um enorme e contínuo esforço da memória e é condição necessária à aprendizagem (R. F. Rodrigues, 2008; Vieira, 2018). As nossas ações nunca são completamente novas nem são completamente as mesmas, pois, desde o momento em que nascemos, começamos a aprender competências de comunicação, movimento e pensamento que estão ligadas a experiências passadas. As nossas experiências passadas fornecem a base para classificar, armazenar, recuperar e/ou atualizar conhecimentos. (F. M. Cruz, 2004; Rose, 2006). Usamos conceitos familiares em contextos desconhecidos e adquirimos os meios necessários para os transferir para uma nova ação (por exemplo, o reconhecimento de escalas numa peça).

O uso da repetição no estudo e na aprendizagem é um atributo inextricável nas performances da música, da linguagem e da aprendizagem em geral (Santiago, 2018). Para que o processo de memorização ocorra é necessário que recebamos informação dos nossos sentidos (tato, audição, visão, paladar e olfato) e que haja diferentes dimensões de codificação que acabam por tornar a aprendizagem e a performance mais coerentes (Galvão, 2006). No trabalho de percepção musical, a imitação é uma ferramenta fundamental para o processo de aprendizagem. Cada tipo de memória pode ser desenvolvido por meio de um tipo específico de imitação que promove, por sua vez, uma forma de processamento da informação musical. Há potencialidade em conceber a imitação como ferramenta para o desenvolvimento da memória no contexto da percepção musical (Freire, 2010; *Memorização*, n.d.). Enquanto músicos, utilizamos diferentes tipos de memória, por exemplo (Otutumi, 2011, p. 13):

- Memória auditiva: consiste em “imaginar os sons da peça, antecipar eventos e avaliar simultaneamente o progresso da performance”;
- Memória visual: “permite visualizar as imagens das páginas e aspectos envolvidos com o tocar, por exemplo, a lembrança das posições das mãos, dedos, a aparência dos acordes tocados e padrões” (por exemplo, no piano);

- Memória cinestésica: “possibilita execução de complexas sequências motoras de forma automática (mecânica)”.
- Memória analítica: consiste em conhecer a estrutura da peça (Freire, 2010).

2.1.2.3 - Imitação

“Ato ou efeito de imitar, de fazer à semelhança de” (Porto Editora, n.d.-b) ou fazer exatamente a mesma coisa que outra pessoa, a imitação é uma técnica fundamental para o processo de aprendizagem e pode ser considerada um dos procedimentos pedagógicos básicos utilizados no processo de aprendizagem musical (Freire, 2010). Segundo Santiago (2018), “o desenvolvimento da comunicação desdobra-se em sequências de aprendizagem cuja estrutura temporal está fundada na experiência da repetição e da regularidade” (p. 11).

O processo de imitação consiste na repetição de uma determinada informação. Os vários tipos de memória podem ser trabalhados por meio de um tipo específico de imitação que promove uma forma de processamento da informação musical. A imitação dos neurónios espelho⁸⁶ acontece por imitação imediata, por exemplo quando uma pessoa tenta cantar algo que não conhece ao mesmo tempo que outra pessoa está a cantar – a pessoa tenta acompanhar a outra quase simultaneamente. A imitação pode ser utilizada em diferentes atividades e o seu uso é comum na prática musical (Freire, 2010).

Já na infância, os bebés aprendem e ganham motivação para responder aos adultos e aos padrões que estes lhes repetem constantemente, necessários para a perceção da fala, como o contorno melódico das frases, variações no timbre e ritmo (Santiago, 2018). Gordon, que será abordado em 2.2.4 – *Edwin Gordon*, estabelece o processo de imitação de padrões melódicos e rítmicos como elemento fundamental da aprendizagem em que serão estabelecidos os procedimentos de instrução musical. A imitação poderá ser feita por notas individuais, intervalos musicais, acordes/arpejos, linhas melódicas curtas, frases musicais e até peças musicais completas (Freire, 2010).

⁸⁶ Neurónio espelho: “é um neurónio que dispara tanto quando um animal realiza um determinado ato, como quando observa outro animal (normalmente da mesma espécie) a fazer o mesmo ato”. “O neurónio imita o comportamento” do outro “como se estivesse o próprio a realizar essa ação” (Wikipédia, 2020b).

O uso da demonstração seguida de imitação é um método comum usado na aprendizagem motora. Este tipo de estudo é chamado de aprendizagem observacional (*observational learning*) e tem mostrado ser um método viável para praticar capacidades motoras, sobretudo mais complexas e difíceis de descrever apenas pelo uso de palavras, sendo preciso demonstrar/exemplificar para maior eficácia (Wulf & Mornell, 2008). Segundo Wulf & Mornell (2008), alunos mais avançados dependem de uma mistura de demonstração e uso de metáfora para perceberem como uma determinada frase é executada. Os mesmos afirmam que, embora a prática observacional não seja tão eficaz quanto a prática física, utilizar os dois tipos de prática pode ser melhor do que utilizar apenas a prática física. Aliás, “[d]emonstrar uma competência motora para os alunos da classe é uma das ferramentas fundamentais no ensino”⁸⁷ (Lee et al., 1994, p. 329). Tanto a observação de profissionais como a de pares são benéficas: a primeira fornece uma imagem de movimento “ideal” e a segunda procura a observação e o encorajamento do diálogo. No campo musical, um exemplo de observação é ouvir ou assistir a *masterclasses* e concertos (Wulf & Mornell, 2008). Além disso, a interação direta com outros alunos pode fazer com que o indivíduo estabeleça metas mais ambiciosas do que normalmente faria, como superar a outra pessoa (Wulf & Mornell, 2008).

2.1.2.4 - Feedback

Segundo Rose (2006), o desempenho musical é uma combinação de capacidades motoras que foram adquiridas, armazenadas e mantidas, através de um feedback auditivo-motor usado para monitorizar o progresso. Um dos métodos mais utilizados nas aulas de música é a instrução individual, dominada pela crítica construtiva do professor em relação ao desempenho do aluno através do uso de feedback verbal. Este feedback pode interferir com a capacidade de o aluno processar o seu feedback intrínseco (Wulf & Mornell, 2008).

⁸⁷ Tradução feita pela Mestranda. Do original: “Demonstrating a motor skill to class of students is one of the fundamental tools in teaching”.

Convém mencionar que o feedback consiste em informações que os indivíduos recebem sobre o desempenho de uma dada capacidade motora. Essas informações podem ser fornecidas durante ou após a apresentação (Kaipa, 2012). Quando um indivíduo realiza uma tarefa motora, recebe automaticamente um feedback “inerente” ou “intrínseco à tarefa” através dos seus canais sensoriais, por exemplo, visão, audição e propriocepção⁸⁸ (Wulf & Mornell, 2008). Uma grande extensão do controle motor e da aprendizagem é alcançada por informações recebidas através dos nossos canais sensoriais (Wulf & Mornell, 2008).

Propriocepção ou cinestesia, visão e audição são geralmente consideradas as principais fontes de feedback durante o processo de aprendizagem motora (Kaipa, 2012). Segundo Wulf & Mornell (2008), existem dois tipos de feedback: (1) o feedback aumentado, dado por uma fonte externa para além daquele intrínseco ao próprio indivíduo e (2) feedback simultâneo, por exemplo cantar ao mesmo tempo que o aluno, contar alto, bater palmas e conduzir o campo de visão do aluno. O feedback mais utilizado é posterior à conclusão de um movimento; o simultâneo ou imediatamente posterior, segundo a investigação, tende a ser mais prejudicial para a aprendizagem, porque interrompe o processamento do desempenho, resultando em representações mentais mais pobres. Assim, o aluno não aprende a julgar o seu próprio desempenho e a estabilidade de movimento necessária para a aprendizagem motora é reduzida (Wulf & Mornell, 2008). Henninger (2007, *The effects of constant and intermittent verbal feedback on complex skill development*) descobriu que o feedback intermitente é mais eficaz do que o constante nas aulas de instrumento (Stambaugh & Demorest, 2010).

A *Guidance Hypothesis* (“Hipótese de Orientação”) é uma hipótese sobre a credibilidade do feedback, criada por Schmidt em 1991, mediante a qual o feedback guia o aluno para o movimento correto, mas, quando usado em demasia, pode tornar-se prejudicial (Winstein et al., 1994). Quando o feedback é fornecido com muita

⁸⁸ Propriocepção: capacidade de sentir a posição e o movimento do corpo. Através do conhecimento proprioceptivo, somos capazes de sentir a posição do nosso corpo e membros no espaço sem ter que olhar para eles (Kaipa, 2012). Percepção ou sensibilidade da posição, deslocamento, equilíbrio, peso e distribuição do próprio corpo e das suas partes (Priberam, n.d.-a).

frequência, os alunos tendem a tornar-se dependentes à medida que negligenciam o processamento dos seus próprios feedbacks intrínsecos, sendo este efeito particularmente pronunciado quando o feedback é fornecido simultaneamente ao movimento ou imediatamente depois. Como consequência os alunos não desenvolvem os seus próprios mecanismos de deteção e correção de erros que lhes permitiriam ter um desempenho eficaz quando o feedback aumentado é retirado. Considerando que a aprendizagem de capacidades simples normalmente beneficia com a redução do feedback, há algumas evidências de que feedbacks mais frequentes podem ser necessários para a aprendizagem de capacidades complexas – o feedback frequente parece ser menos prejudicial para a aprendizagem de tarefas complexas porque o feedback geralmente não é tão prescritivo quanto em tarefas simples. Portanto, a probabilidade de o aluno se tornar dependente de feedback aumentado e negligenciar o processamento de feedback intrínseco pode ser reduzida na aprendizagem de capacidades complexas.

Estas implicações podem ser utilizadas na pedagogia musical – pedir a opinião do aluno sobre a sua performance antes de o docente partilhar a sua incentiva o aluno a refletir e aprender, desenvolvendo também o seu espírito crítico (Wulf & Mornell, 2008). O feedback aumentado (como o recebido de um professor) nem sempre estará disponível. Isto sugere que o esforço cognitivo na tentativa de aprender a interpretar o próprio feedback intrínseco, em combinação com o feedback aumentado, pode ter uma influência poderosa na aprendizagem (Lee et al., 1994). Kaipa (2012) também refere que o feedback adiado é melhor que o feedback imediato, visto que o feedback imediato bloqueia a análise dos alunos sobre o seu feedback inerente, essencial para o desenvolvimento de capacidades de deteção de erros. O feedback dado pelo professor deve complementar a avaliação do desempenho do aluno e não substituí-la (Ugrinowitsch & Benda, 2011).

2.1.3 – Leitura à Primeira Vista

A leitura musical, tal como a textual, envolve uma série de códigos próprios que são decodificados, organizados e transformados em movimentos que resultam em produção sonora. Ler à primeira vista é reproduzir rigorosamente música de uma notação que não foi vista nem ouvida anteriormente (Fireman, 2018). A leitura de partituras envolve uma série de informações que devem ser conhecidas antecipadamente, como

tonalidade/armadura de clave, fórmula de compasso e andamento para estabelecer uma pulsação adequada (Fireman, 2018). Segundo Wiseheart et al. (2017), a aprendizagem musical é uma capacidade complexa que requer o uso simultâneo de muitos componentes, incluindo a leitura de notas musicais apresentadas visualmente, a conexão mental dessas notas a uma saída de movimento motor relevante e um som desejado, comparando o feedback auditivo com o som desejado e ajustando a saída do movimento cinestésico para diminuir a discrepância entre sons reais e desejados.

É preciso considerar a música como uma linguagem com um sistema próprio de códigos e significados que estabelece um canal de comunicação entre o músico e o ouvinte (Fireman, 2018). Na leitura à primeira vista, deparamo-nos com “surpresas” no decorrer do solfejo. Portanto, importa fazer uma breve revisão/análise antes do início do exercício para prever desafios. Com a experiência, as dificuldades são superadas com maior facilidade e a leitura torna-se mais fluente (Bortz, 2010). A memória faz parte da leitura à primeira vista, pois nesta atividade aparentemente realizada sem consulta prévia, parte da performance depende de um bom desenvolvimento mnemónico⁸⁹. A memória está em praticamente todas as nossas atividades (Fireman, 2018).

Podem ocorrer erros na leitura, mas as nossas decisões são influenciadas pelos conhecimentos anteriores. À medida que lemos os trechos, obtemos feedback sonoro e a memória contribui para que a condução da leitura seja mais fluente mesmo sem termos consciência disso, havendo assim o desenvolvimento da percepção musical e desenvolvimento cinestésico (Fireman, 2018). Segundo Outumi (2011), geralmente, os melhores leitores necessitam de menos e menores fixações visuais para assimilar e codificar o material para a execução pois conseguem armazenar mais informação numa fixação. Os leitores mais experientes ou habilidosos percorrem o texto desconhecido, procurando informações e voltando a lugares não reconhecidos de imediato, enquanto os menos proficientes olham para cada nota consecutivamente e ainda cometem erros. Outumi (2011) aborda o facto de que, na leitura de textos, não lemos todas as palavras e letras; aliás, concentramo-nos mais no centro e nos limites das palavras, o que aponta

⁸⁹ Mnemónica: “arte de facilitar as operações de memória por meios artificiais, ligando ideias e factos difíceis de reter a factos e a ideias mais familiares e mais simples, mnemotecnica” (Porto Editora, n.d.-f).

para uma leitura por unidades de significado e não por peças, segmentos nem elementos isolados, também nas partituras. Por exemplo: “se você consegue ler esta frase significa que a sua leitura é por unidade” (Fireman, 2018, p. 98). A dedução (conhecimento prévio do sujeito, vivência e familiaridade com o material, o que se relaciona com a memória) torna-se um fator importante para a extração de informação coerente. Para além da dedução, o cérebro humano procura padrões que permitam processar várias informações ao mesmo tempo, como escalas e acordes (Otutumi, 2011). O reconhecimento de padrões melódicos torna-se mais rápido com a experiência (Fireman, 2018). A leitura à primeira vista desenvolve capacidades mnemónicas, perceptivas, cinestésicas e de resolução de problemas (Fireman, 2018).

A complexidade do material pode influenciar diretamente na velocidade e precisão da performance (Otutumi, 2011). Otutumi (2011) aconselha vários aspetos a ter em conta antes da leitura à primeira vista, tais como compositor e obra (reconhecimento de estilo, forma e época); indicação de tempo/andamento; tonalidade e fórmula de compasso; dinâmicas e indicações de expressão; se há ou não mudanças de andamento; existência ou não de repetições; eventuais passagens rítmicas complexas. Segundo Otutumi (2011), problemas de precisão rítmica (na leitura à primeira vista) podem ser enfrentados através de palmas nos ritmos ou outras formas de movimentos corporais, desenho de linhas verticais que alinham notas, leitura com metrónomo ou recurso midi, escrevendo a contagem na partitura ou tocando em situações de acompanhamento ou conjunto ao vivo. Deduz-se que quanto mais adiantada a visão do leitor, mais tempo terá para planear a execução e resolução dos problemas seguintes (Fireman, 2018).

2.2 – Teorias de Aprendizagem Musical

Foram investigadas abordagens metodológicas de pedagogos musicais reconhecidos, como Émile Jacques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Edgar Willems e Edwin Gordon.

2.2.1 – Émile Jacques-Dalcroze

Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950), natural de Viena, foi um importante pedagogo do século XX e um “precursor dos chamados métodos ativos na área da educação musical” (Wikipédia, 2021c). No seu método, denominado Eurytmia, deu ênfase ao ritmo, pois notou que era uma das principais dificuldades dos seus alunos no Conservatório de Música de Genebra. Naquela altura, nas escolas primárias e secundárias, a música era ensinada como um passatempo (Oliveira, 2017). O pedagogo acreditava que o ritmo era

o elemento musical que era percebido e experimentado com maior facilidade pelas crianças, atribuindo a dificuldade rítmica a um desequilíbrio do sistema nervoso (Oliveira, 2017). A sua teoria foi influenciada pela pedagogia de Carl Orff⁹⁰ e tinha como objetivo a “expressão e consciencialização do ritmo natural de cada indivíduo, antes da abordagem de ritmos externos” (Picchia et al., 2013, p. 81; Wikipedia, 2022).

Para Émile Jacques-Dalcroze, a experiência vem antes da teoria, pela representação corporal dos elementos musicais e da expressão musical através do corpo que estabelece relações entre “espaço, tempo e energia” (Picchia et al., 2013, p. 81). Os alunos estudavam as nuances da música nos estudos de Plástica Animada a partir dos elementos tempo, espaço e energia, que permitiam explorar todas as possibilidades dos movimentos corporais face aos sonoros (Picchia et al., 2013). Segundo Picchia et al. (2013), Dalcroze enumerou três elementos comuns à plástica corporal e musical: dinâmica, o estudo das nuances da força e da suavidade; divisão de tempo, que trabalha a agógica e nuances do andamento; e divisão do espaço, complementar ao tempo.

Para este pedagogo, o corpo humano é o primeiro instrumento. Segundo Rose (2006), “Mursell, Seashore, Gordon e Deutsch fizeram afirmações semelhantes de que até mesmo o treino aural pode ser aperfeiçoado pelas imagens produzidas através da percepção de capacidades cinestésicas ou motoras”⁹¹, fornecendo imagens necessárias para a memória musical (Rose, 2006, p. 12). O método de Dalcroze consiste em três elementos importantes, nomeadamente (Wikipedia, 2022b):

- Eurrítmica, *i.e.* expressão musical pelo movimento, trabalhando a concentração, expressão de nuances, expressividade e integração social (Picchia et al., 2013);
- Solfejo, em que é utilizado o sistema de solfejo tónico fixo (Picchia et al., 2013);
- Improvisação, através do uso do movimento, da voz e de instrumentos.

⁹⁰ Carl Orff (1895-1982) foi um compositor e pedagogo alemão, dos mais destacados do século XX, que contribuiu para o ensino musical com o *Método Orff* e com a criação de um conjunto de instrumentos musicais utilizados em sala de aula conhecido por *instrumental Orff* (Lambert, 2016; Wikipédia, 2022g).

⁹¹ Tradução feita pela Mestranda. Do original: “Mursell, Seashore, Gordon, and Deutsch made similar claims that even aural training can be enhanced by the imagery produced through kinaesthetic or motor skill perception”.

A sua proposta metodológica prevê uma série de exercícios de treino corporal/cinestésico a partir da audição de figuras rítmicas. O aluno compreende as figuras de tempo simples (ex.: mínimas e semínimas), ouvindo e movimentando o corpo sem perder a pulsação, passa depois para células rítmicas mais complexas e conclui a aprendizagem com a apresentação visual da figura de tempo (Oliveira, 2017).

2.2.2 – Zoltán Kodály

Zoltán Kodály (1882-1967) foi um importante compositor, etnomusicólogo, educador, pedagogo, linguista e filósofo húngaro (Wikipédia, 2022e). Foi uma das personalidades mais relevantes do século XX na cultura húngara (Kodályhub, n.d.). Ao longo da sua vida adulta, Kodály interessou-se pelos problemas de muitos tipos de educação musical e escreveu uma grande quantidade de material sobre métodos de ensino, bem como composições de peças para crianças (Wikipédia, 2022e). O programa de educação musical húngaro desenvolvido na década de 1940 tornou-se a base para o método de Kodály e estabeleceu um conjunto de princípios que foram assumidos pelos pedagogos, principalmente na Hungria, após a Segunda Guerra Mundial (Wikipédia, 2022e). Nessa época, os etnomusicólogos húngaros deram mais importância à cultura popular tradicional, tendo realizado muita investigação. Acreditavam que a música tradicional era um meio de reconstrução da identidade húngara e a música folclórica era uma herança do povo e de diferentes experiências culturais, tendo objetivos como alfabetizar musicalmente a população (Jordão et al., 2012).

O Método Kodály não foi escrito pelo mesmo mas sim pelos seus seguidores, que utilizaram o material produzido pelo pedagogo nas suas pesquisas e práticas pedagógicas no campo do ensino da música (Wikipédia, 2022d). Segundo Araújo (2010), Kodály utilizou vários materiais já existentes na sua metodologia, nomeadamente: o solfa, inventado na Itália; o solfejo tónico, criado em Inglaterra; as sílabas-ritmo⁹² de França; e a manossolfa⁹³, adaptada da abordagem do pedagogo e congregacionista inglês John Curwen (1816-1880) (Wikipedia, 2022c).

⁹² O texto silábico era usado para a aprendizagem de leitura rítmica: eram atribuídas sílabas a cada figura musical para auxiliar nas dificuldades iniciais de aprendizagem (Mateiro & Ilari, 2012).

Kodály defendia que a música pertencia a todos e a alfabetização musical era um direito. Criou métodos acessíveis e adaptáveis a diferentes realidades e contextos e desenvolveu uma proposta de educação musical dirigida a todos (Jordão et al., 2012; Siqueira & Ribeiro, 2017). A sua investigação começou em 1905 com o apoio de Béla Bartók⁹⁴ e procurou reunir e popularizar a música folclórica da Hungria (Goulart, 2000). Na perspetiva de Kodály, o aluno é ativo e o centro do processo de ensino. Este deve experimentar, explorar, criar e participar, para que o seu envolvimento com a música desenvolva a sensibilidade de escuta e crítica (Siqueira & Ribeiro, 2017). O ensino da música é baseado em solfejo, leitura e escrita musical, treino auditivo e prática vocal em grupo (Jordão et al., 2012; Siqueira & Ribeiro, 2017). Kodály utilizava a música folclórica e o canto no seu processo de ensino, pois considerava que a música folclórica dava sentido às relações entre linguagem e música e o canto era o melhor início para a educação musical. Também afirmava que o canto precedia o instrumento e que o aluno só passaria a aprender um instrumento musical quando tivesse as primeiras noções de som formadas (Goulart, 2000). O canto, como fundamento da cultura musical, é a primeira etapa a ser trabalhada, pois a voz é o sinal mais imediato de comunicação com a música. Este método enfatiza o canto coral como meio de expressão musical e exercício para o desenvolvimento emocional e intelectual, permitindo o contacto com parâmetros musicais como pulsação, ritmo, forma e melodia (Wikipédia, 2022d).

A escala pentatónica a manossolfa eram o ponto de partida na prática, para permitirem uma conscientização da distância intervalar entre notas e uma melhor afinação (Jordão et al., 2012). Segundo Kodály, no início da aprendizagem musical, é melhor trabalhar com a escala pentatónica, porque as crianças não conseguem ouvir nem reproduzir os meios tons e a escala pentatónica não possui este intervalo (Goulart, 2000). Outras

⁹³ “O Solfejo mímico ou manossolfa é uma associação de gestos manuais com a altura das notas” (Wikipédia, 2022d). Cada nota recebe um gesto específico, permitindo que a pessoa visualize a altura musical e observe como as notas “sobem” e/ou “descem” (Wikipédia, 2022d).

⁹⁴ Béla Bartók (1881-1945): compositor, pianista, professor e investigador musical húngaro, considerado um dos maiores compositores do seu país. Foi importante pela sua investigação sobre música folclore e pela recolha, registo e catalogação de “milhares de canções e peças instrumentais da Europa Central e Oriental, da Turquia e da Argélia” (Wikipédia, 2022f).

alternativas são a leitura relativa e o “Dó móvel” no solfejo (solfejo baseado na tónica, introduzindo aos poucos o conceito de função harmónica) (Goulart, 2000).

2.2.3 – Edgar Willems

Edgar Willems (1890-1978) foi um artista belga, músico autodidata e pedagogo no ensino musical. Desde cedo, demonstrou interesse em todas as manifestações artísticas (Mendoza, 2015). Estudou a relação entre o ser humano e a música, estabelecendo relações entre o som e a natureza humana a partir de aspetos afetivos e mentais e criou, a partir destas relações, uma teoria de aprendizagem musical (Jordão et al., 2012; Mendoza, 2015). Willems defende uma profunda conexão entre a natureza humana, a música e a audição, associando campos humanos (sensoriais, afetivos e mentais) e elementos musicais (ritmo, melodia e harmonia) e reconhecendo uma dualidade entre o polo material e polo espiritual – o primeiro abrange o som e o segundo envolve a arte (C. G. da S. Alves, 2015). Acredita ainda que a educação musical é para todos, sem exceção, e que a aprendizagem musical começa antes do nascimento, desde o momento em que o bebé se encontra no ventre da sua mãe (Jordão et al., 2012; Mendoza, 2015). Willems reforça, deste modo, a importância do meio familiar, onde a criança ouve as primeiras melodias.

O ritmo e o som são considerados elementos pré-musicais, que pertencem à natureza, ao universo e ao próprio ser humano (Mendoza, 2015). Estes elementos pré-musicais são trabalhados através de exercícios e materiais auditivos especiais e de movimentos corporais naturais como marchar, correr, saltar e girar (Mateiro & Ilari, 2012). Segundo Willems, a educação musical deve ser acessível a todas as crianças, cujo papel na aprendizagem é ativo, e a música é o centro da atividade musical. Willems associa gestos à altura do som e propõe que o processo auditivo é baseado em escuta (exercício auditivo), reprodução (exercício vocal) e reconhecimento (memória auditiva) (Mendoza, 2015). O seu método é progressivo e defende que a prática deve anteceder a teoria: por exemplo, é necessário ouvir música, cantar, estimular movimentos corporais e improvisar antes de começar a aprendizagem teórica, esta última estabelecida aos poucos (Jordão et al., 2012), como é possível verificar na citação abaixo.

“A outra grande característica da proposta pedagógica de Edgar Willems é sua metodologia: considerando que a música é uma língua, seu aprendizado deve seguir as mesmas etapas do aprendizado de uma língua materna, ou seja, a

impregnação, a experimentação, a consciência, o conhecimento, a criação. Observar como uma criança aprende a falar mostra claramente que a teoria vem em grande parte depois da experimentação e da prática, em outras palavras: improvisação!” (FI-Willems, 2022)

Edgar Willems desenvolveu uma proposta de ensino de música para todas as crianças a partir dos três anos de idade. Dava ênfase ao estudo auditivo pois considerava que a audição era a base da musicalidade (Jordão et al., 2012). Neste processo, entende que é importante desenvolver nas crianças (independentemente dos seus dotes) o amor pela música, através dos meios pedagógicos adequados (Cristóvão, 2016). Este pedagogo queria promover o desenvolvimento intelectual, sensorial e afetivo das crianças. Relacionou aspetos da música (ritmo, melodia e harmonia) com as necessidades do ser humano (físicas, afetivas e psicológicas), valorizando o que a natureza proporciona ao Homem – a voz e o movimento (Cristóvão, 2016).

O ritmo está interligado com o movimento, inato ao ser humano, e o canto e a canção são considerados o melhor meio para trabalhar a musicalidade, pois exercitam todos os elementos relacionados com o Homem e a música – o ritmo, a melodia e a harmonia (Cristóvão, 2016). O professor deve selecionar canções com os objetivos que pretende alcançar (trabalhar intervalos, notas, escalas e ritmo, por exemplo), desenvolvendo também a sensibilidade musical e a afinação. O método de Willems pretende que o aluno seja acompanhado de forma individual, para que o professor observe as suas dificuldades e o ajude a evoluir. A formação do ouvido é central nesta teoria e o canto desempenha o papel mais importante no início da aprendizagem. O professor deve usar canções populares, simples, que treinem diferentes intervalos e ritmos, incentivem o improviso e preparem o aluno para o início da prática instrumental (Cristóvão, 2016). Tanto Kodály como Willems concordam que a música deve ser experimentada, sentida e cantada antes da teoria musical e utilizam a manossolfa (Jordão et al., 2012).

2.2.4 – Edwin Gordon

Edwin Elias Gordon (1927-2015) foi um investigador americano em Psicologia e Pedagogia da Música, autor, professor, editor, contrabaixista e conferencista (The Gordon Institute for Music Learning, 2022; Wikipédia, 2021d). A sua investigação contribuiu para o estudo das aptidões musicais, das teorias da aprendizagem da música, do ritmo, dos padrões tonais e do desenvolvimento musical em bebés e crianças. Era

mestre pela Escola de Música de Eastman, mestre em Educação pela Universidade de Ohio e doutorado pela Universidade de Iowa (Gordon, 2000). Foi o autor de seis testes de aptidão musical conceituados, vários livros, artigos e monografias de investigação, destacando-se *Learning Sequences in Music, Skill, Content and Patterns* e *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children and Preparatory Audiation* (The Gordon Institute for Music Learning, 2022; Wikipédia, 2021d).

Em termos de investigação, Gordon concentrou-se no desenvolvimento musical dos bebês, desde o nascimento até aos 18 meses e dos 18 meses aos 3 anos. Defendia que a idade mais importante para a aprendizagem musical começava no nascimento terminava nos nove anos, afirmando também que a criança deve ter, desde cedo, acesso ao vocabulário musical e que cabe aos adultos (pais e professores) expô-la a melodias e incentivá-la a cantar: se o nível de aptidão musical com que a criança nasce não for constantemente incrementado por um bom ambiente musical, essa aptidão diminuirá (Cristóvão, 2016; Gordon, 2000). Este pedagogo comparava o processo de aprender a língua materna e o processo de aprendizagem musical, reforçando que ambos acontecem por imitação e exposição, pelo que, no ensino da música, é extremamente importante expor a criança a diferentes experiências (Cristóvão, 2016).

Segundo o autor, quando uma teoria de aprendizagem musical é posta em prática, bebês, crianças, adolescentes e adultos começam a interagir com a música do mesmo modo que interagem, no dia-a-dia, com pessoas, experiências, linguagem e ideias (Gordon, 2000). Uma teoria de aprendizagem musical explica como e quando aprendemos música, permitindo um ensino da música mais apropriado e eficiente, bem como uma melhor compreensão do mesmo. Gordon faz um paralelo entre música e linguagem, defendendo que a música traz em si uma série de elementos associados à comunicação, pois a música inclui e transmite informações, sensações e tarefas semelhantes às da linguagem (Fireman, 2018). Gordon admite que a música não se caracteriza como uma linguagem, mas que “audiar é um processo de atribuir significado à música, do mesmo modo que pensar é atribuir significado à fala” (Fonseca, 2018, p. 139). “Descobriu-se que o pensamento se processa em partes diferentes do cérebro, conforme pensamos em linguagem logográfica ou alfabética. Analogamente, em música, audiamos padrões tonais e rítmicos (logografismos), mas pensamos em alturas e durações individuais dos sons (o alfabeto da música)” (Gordon, 2000, p. 4).

Ao criar uma teoria sobre a aprendizagem musical, Gordon reformulou uma série de conceitos e criou novos termos como *audiation*, cujo equivalente na língua portuguesa é *audiação* (Gordon, 2000). A audiação tem lugar quando assimilamos e compreendemos na nossa mente a música que acabámos de ouvir executar, ou que ouvimos executar num determinado momento do passado (Gordon, 2000). “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” (Gordon, 2000, p. 4).

Gordon acreditava que todos os alunos são capazes de aprender música e uma teoria de aprendizagem musical define a sequência para aprender música. Além disso, aprendemos de fora para dentro, do geral para o específico. Cabe aos pais e aos professores ajudarem a criança a desenvolver as suas competências musicais: escutar, cantar, mover, criar, improvisar, ler e escrever (Gordon, 2000). O primeiro objetivo deverá ser desenvolver a audiação tonal e rítmica dos alunos, ou seja, a capacidade de ouvir e audiar fenómenos rítmicos e melódicos. O aluno deve aprender a escutar e executar música e só depois aprender a ler a notação musical, pois este método começa “pelos ouvidos e não pelos olhos” (C. B. Cruz, 1995). Os professores e a família são os responsáveis pela inserção do vocabulário da audiação musical, através, por exemplo, de estímulos sonoros como obras de diferentes estilos musicais e épocas. Através da audiação, os alunos atribuirão, aos poucos, significado à música que ouvem e que executam/improvisam/compõem (Cristóvão, 2016).

O pedagogo criou seis estádios e oito tipos de audiação, apresentados na Tabela 36, que representam os modos de desempenho, através dos quais se realiza a compreensão ou atribuição de significado. Contrariamente aos tipos de audiação, os diferentes níveis que constituem os estádios de audiação são organizados sequencialmente. Os estádios de audiação estão organizados sequencial e hierarquicamente e representam os vários níveis de desenvolvimento ou de consciência musical. Os oito tipos de audiação distribuem-se por seis estádios e, com a exceção do estádio 1, todos os estádios são constantes em todos os tipos (Caspurro, 2007, p. 22).

Tabela 36: Tipos de audição e estádios de audição.

Tipos de Audição			Estádios de Audição	
Tipo 1	Escutar	Música familiar ou não-familiar	Estádio 1	Retenção momentânea
Tipo 2	Ler	Música familiar ou não-familiar	Estádio 2	Imitação e audição de padrões tonais e rítmicos e reconhecimento e identificação de um centro tonal e dos macrotempos
Tipo 3	Escrever	Música familiar ou não-familiar ditada	Estádio 3	Estabelecimento da tonalidade e da métrica, objetiva ou subjetiva
Tipo 4	Recordar e executar	Música familiar memorizada	Estádio 4	Retenção, pela audição, dos padrões tonais e rítmicos organizados
Tipo 5	Recordar e escrever	Música familiar memorizada	Estádio 5	Relembração dos padrões tonais e rítmicos organizados e audiados noutras peças musicais
Tipo 6	Criar e improvisar	Música não-familiar, durante a execução, ou em silêncio	Estádio 6	Antecipação e predição de padrões tonais e rítmicos
Tipo 7	Criar e improvisar	Leitura de música não-familiar		
Tipo 8	Criar e improvisar	Escrita de música não-familiar		

Nota: Gordon, 2000, pp. 29 e 34.

O método Gordon tem muitas pareanças com os métodos Suzuki, Orff, Kodály e Dalcroze visto que o objetivo principal é criar uma base sólida de competências auditivas através da entoação, do movimento e da aprendizagem de diversos padrões rítmicos e melódicos antes da introdução da notação e da teoria.

2.3 – Prática Musical e Ferramentas de Estudo

Para se tornar um músico profissional é necessário um estudo autónomo individual deliberado de longo prazo, sendo este um dos fatores mais importantes no desenvolvimento da *expertise* musical. O aprendiz deverá ter uma constante atividade de resolução de problemas, por meio de criação de objetivos, planeamento e avaliação de resultados (Galvão, 2006).

2.3.1 - Autorregulação e Metacognição

Como professores, procuramos estratégias de ensino eficientes que levem à realização do aluno e ao seu sucesso na aquisição, retenção e transferência de conhecimento. Esse sucesso pode depender em grande parte das estratégias utilizadas pelos docentes. Considerando a quantidade substancial de tempo investido para nos tornarmos proficientes ou especialistas num instrumento, é importante compreender como aprender e praticar melhor (Rose, 2006). A autorregulação da aprendizagem fornece uma estrutura para compreender porque e como os estudantes de música praticam, sendo a autorregulação um processo construtivo ativo através do qual os alunos definem metas e tentam monitorizar, regular e controlar a sua cognição, a sua motivação e o seu comportamento no desenvolvimento de seus objetivos, incluindo, por vezes, a alteração de estratégias de aprendizagem. Este processo é guiado e limitado por características pessoais e contextuais (Fonseca, 2018). O planeamento da prática inclui estruturar ou organizar a ordem dos eventos a serem praticados, bem como gerir o tempo de maneira eficaz para alcançar os objetivos (Fonseca, 2018).

Segundo Galvão (2006), a literatura psicológica indica que os estados de alta concentração mental duram 30 a 45 minutos. O estado de fadiga mental pode ser atingido após uma hora de trabalho mental intenso e, em crianças, esse tempo é menor. Tendo em conta que a cultura musical defende que, quanto mais alguém pratica, melhor se torna, convém recordar que há limites psíquicos e físicos para a quantidade de prática. O mesmo autor aborda outras pesquisas que sugerem um máximo de 4 horas de estudo diário para ser sustentado a longo prazo. Aliada à falta de concentração, surge a falta de motivação como impedimento ao estudo, pois “tocar um instrumento implica adiamento de gratificação” (Galvão, 2006, p. 170), daí a importância da autorregulação no processo de aprendizagem. Os docentes devem, por exemplo, incentivar os alunos a usarem diferentes abordagens para a prática, como iniciar uma peça num andamento lento e aumentar gradualmente o tempo; analisar uma nova peça antes de a tocar; fazer anotações nas partituras; definir metas específicas para cada sessão; fazer intervalos entre as práticas diárias, ou seja, duas ou mais sessões curtas em vez de uma sessão mais longa; praticar com metrónomo e observação, análise e planeamento, com destaque para a resolução de problemas (Fonseca, 2018).

A metacognição consiste em conhecimentos que as pessoas possuem sobre os seus próprios pensamentos e processos. Existem dois elementos básicos para o funcionamento metacognitivo: (1) o conhecimento metacognitivo é a consciência sobre os processos e competências necessários para a realização de uma determinada tarefa; e (2) o controlo cognitivo ou automonitorização cognitiva que consiste no julgamento sobre a eficácia das estratégias propostas inicialmente e, se necessário, a alteração ou o estabelecimento de novas estratégias (Fonseca, 2018). Músicos especialistas possuem capacidades metacognitivas bem desenvolvidas que abrangem questões técnicas, de interpretação, execução, aprendizagem, concentração, planeamento, monitorização e avaliação, enquanto músicos menos experientes mostram menos conhecimentos metacognitivos, pois, por exemplo, a quantidade e a estrutura das suas práticas tendem a ser determinadas por compromissos externos, como exames e audições (Fonseca, 2018). Nos estágios iniciais de aprendizagem, os novatos têm problemas em identificar partes mais difíceis e tendem a praticar simplesmente tocando a música, desconhecendo os seus erros e dificuldades (Fonseca, 2018). É importante que o docente apoie e supervise o aluno na estruturação da prática. Segundo Fonseca (2018), a prática supervisionada pode ser mais eficaz do que a prática sem supervisão.

2.3.2 – Ferramentas de Estudo

O músico, tal como o desportista, utiliza o seu corpo ao tocar e, para chegar a uma grande *expertise* e desenvolver a capacidade motora fina, terá de treinar os movimentos corporais e a cinestesia para se adaptar ao instrumento através do desenvolvimento técnico e de mudanças nas capacidades motoras (Fireman, 2018). A prática serve para a promoção e execução fluente de capacidades físicas, cognitivas e musicais complexas que permitem um desempenho fluente, coerente e controlado (Fonseca, 2018).

A aprendizagem de um instrumento musical requer uma quantidade significativa de esforços independentes e não supervisionados. Segundo Chen et al. (2018), o papel vital do professor é ajudar o aluno a melhorar na arte da prática independente (Chen et al., 2018). A forma como praticamos e preparamos o momento de estudo é de extrema importância. Segundo Fonseca (2018), a maioria dos jovens músicos não tem uma prática regular e uma abordagem estruturada, sendo o mais comum tocarem as peças de forma direta, corrida e sem um plano. É necessário que os alunos desenvolvam um repertório de resolução de problemas (R. A. T. Santos, 2010). Fonseca (2018) menciona

que vários estudos revelam que a maioria dos jovens músicos não é tão hábil a estruturar as suas sessões de estudo como os músicos mais experientes e profissionais. É importante promover uma melhoria na prática e, conseqüentemente, em todo o desempenho (Fonseca, 2018).

A quantidade de prática pode não significar a qualidade do desempenho. Para o desenvolvimento cognitivo na prática musical, associado à aquisição de experiência e perícia musical, podem ser utilizadas estratégias com vista a um estudo mais eficaz: fixar metas; preparar a peça mentalmente ou analisar em silêncio a partitura; mapear (tocar toda a peça e depois marcar os pontos mais problemáticos ou complexos); usar o solfejo; marcar anotações e observações na partitura; praticar e refinar pequenas secções através do treino repetitivo; variar o tempo; pesquisar informações sobre a peça, o compositor e trabalhos teóricos sobre a obra; gravar o estudo; e ouvir gravações de diferentes interpretações da obra selecionada (Fonseca, 2018; Vieira, 2018). Quanto mais complexas as peças e/ou as passagens, menores as secções selecionadas para estudar/trabalhar e, conforme o decorrer da prática, estas unidades de estudo tornar-se-ão mais longas (Fonseca, 2018). Na análise de novo repertório, o aluno pode manipular estratégias básicas, como determinar a digitação apropriada (*e.g.* para fraseio, timbre ou afinação), rever estruturas rítmicas, delimitar frases ou decidir o andamento, as dinâmicas e o direcionamento. Pode ainda criar um diário de estudo por questões de autorregulação, inserindo metas claras para a sua prática (R. A. T. Santos, 2010). Finalmente, existem estudos que indicam que a prática com distribuição tende a ser mais benéfica do que o estudo em massa, o que será abordado em 2.4.3.1 – *Variabilidade da Prática/Condições de Prática* e 2.4.4 – *Contextual Interference Effect*.

2.4 – A Aprendizagem Motora e o *Contextual Interference Effect*

Um conjunto de movimentos pretendidos é programado e ensaiado durante horas de prática deliberada a fim de ser armazenado na memória. Ao executar a peça, o músico não pensa em cada detalhe dos movimentos. Por exemplo, na leitura à primeira vista, a memória não depende das horas de prática, mas na experiência do intérprete no seu instrumento (Fireman, 2018). Uma prática apropriada e o conhecimento de estratégias de aprendizagem podem ser incorporadas no ensino musical com o intuito de auxiliar estudantes a tornarem-se aprendizes autónomos e eficazes pela compreensão da relação

entre tempo empregado na prática e realização efetiva, assim como da natureza e importância da motivação (Fonseca, 2018).

Como o músico necessita, tal como o desportista, de horas de prática para desenvolver a capacidade motora, achou-se pertinente abordar e compreender como se realiza a aprendizagem motora e a sua importância, o que vai ao encontro do tema do presente relatório: o *Contextual Interference Effect*, uma das teorias da aprendizagem motora.

2.4.1 – Aprendizagem Motora

A investigação sobre aprendizagem motora, o estudo científico de como as pessoas adquirem e refinam o movimento, tem-se debruçado sobre o efeito de diferentes práticas no desenvolvimento de capacidades motoras em ambientes básicos e aplicados há mais de um século (Stambaugh & Demorest, 2010). A execução do desempenho instrumental é, em grande parte, uma capacidade motora, pois não poderia haver performance sem aspetos motores da execução. Portanto, parece haver uma relação entre aprendizagem motora e prática musical. Aliás, muitos estudos de aprendizagem motora examinaram como os tipos de prática usados pelos novatos afetam a aquisição e retenção de capacidades (Stambaugh & Demorest, 2010).

Segundo Kaipa (2012), o termo “aprendizagem motora” implica que a aprendizagem (1) é permanente, (2) pode ser observada diretamente, (3) não é afetada pelas variáveis de desempenho e (4) é normalmente avaliada por testes de retenção e/ou transferência. Segundo Wulf & Mornell (2008), os estudos sobre aquisição de competências motoras realizam os seus testes em duas fases: a primeira diz respeito a uma prática na qual os participantes praticam em diferentes condições experimentais e a segunda consiste na realização de testes de retenção ou transferência em condições semelhantes para todos os participantes. Normalmente, o teste de retenção consiste em executar uma tarefa motora após um intervalo de tempo durante o qual o indivíduo não praticou a tarefa e o teste de transferência avalia até que ponto a prática de uma capacidade generalizada pode passar para outras capacidades (Kaipa, 2012).

2.4.1.1 – Importância da Aprendizagem Motora

A aquisição de capacidades motoras depende inerentemente da forma como se pratica a tarefa motora (Caramiaux et al., 2018). O processo de aprendizagem motora é essencial para aprender novas capacidades (e.g. um bebé aprender a andar) ou reaprender as

capacidades perdidas (*e.g.* um adulto reaprender a andar após um acidente vascular cerebral). A aprendizagem motora refere-se a um conjunto de processos contínuos associados à prática ou experiência que levam a mudanças relativamente permanentes na capacidade de movimento (Wulf & Mornell, 2008). Compreender a forma como as capacidades motoras são aprendidas influencia a forma como podem ser ensinadas eficazmente e ajuda a projetar estratégias mais adequadas (Zipp & Gentile, 2010).

Segundo Kaipa (2012), uma nova capacidade motora é adquirida gradualmente e progride através de três estádios de aprendizagem motora:

- 1) Estádio Cognitivo – o indivíduo tenta entender a tarefa e a respetiva natureza, sendo necessária uma atividade cognitiva considerável, pois o aprendiz, inicialmente, não tem a certeza do que precisa de ser feito. É necessária muita atenção para a produção do movimento e o desempenho durante esta etapa é altamente variável, os movimentos são brutos e muitos erros são cometidos. O aluno consegue estar ciente de que os movimentos estão incorretos, mas tende a não ter a certeza de como os corrigir, estando dependente do feedback na forma de instruções verbais, demonstrações e orientações. Os ganhos de desempenho são elevados durante esta etapa.
- 2) Estádio Associativo – após alcançar o movimento padrão básico, o aluno entra na fase associativa em que o desempenho é menos variável e mais regular. Há menos atividade cognitiva e mais dependência do feedback propriocetivo do que do feedback visual ou auditivo. Os erros são reduzidos, os movimentos são mais refinados, a atenção para produção do movimento é menor e o aprendiz desenvolve a capacidade de detetar os seus erros durante o movimento. Nesta fase, algumas partes do movimento são controladas conscientemente, enquanto outras são executadas automaticamente, sendo que o aluno começa a concentrar-se em aperfeiçoar a sua capacidade. Esta etapa pode durar poucos dias ou meses.
- 3) Estádio Autónomo – esta fase é alcançada após um extenso período de prática e reflete o mais alto nível de proficiência, sendo que nem todos os alunos chegam a esta etapa. O desempenho torna-se consistente e confiável. Os movimentos são automáticos, não requerem esforço cognitivo nem atenção e estão geralmente livres de erros. O aluno já é capaz de detetar os seus erros durante os movimentos e tende a corrigi-los, o que requer uma prática repetida e constante.

A aprendizagem motora, um processo contínuo, não se pode restringir a essas três etapas, que só explicam a aquisição de uma nova capacidade motora. Ao invés de uma mudança abrupta, o aluno avança gradualmente de um estágio para outro (Kaipa, 2012).

A aprendizagem motora é tipicamente definida como uma mudança relativamente permanente na capacidade de produzir tarefas motoras, mas convém notar que certas condições de prática podem ter efeitos temporários ou transitórios sobre o desempenho (ex.: aumento de fadiga ou motivação/desmotivação) sem terem necessariamente efeitos permanentes na própria aprendizagem (Wulf & Mornell, 2008). De um modo geral, os princípios da aprendizagem motora podem ser de dois tipos: (1) princípios relativos à estrutura da prática e (2) princípios relativos à natureza do feedback (Kaipa, 2012). Um regime de prática pode ser estruturado a partir de variáveis como quantidade de prática, distribuição de prática, variabilidade da prática, cronograma de prática (“practice schedule”), fonte de atenção e complexidade da tarefa. A natureza do feedback refere-se a informações associadas à sensação relativa ao movimento (ex.: cinestésico, auditivo) e ao resultado da ação face à meta (Kaipa, 2012). As implicações da falta de investigação sobre capacidades motoras no desempenho musical podem ser observadas casualmente na frustração dos alunos em relação à eficiência prática (Rose, 2006).

2.4.1.2 – Aquisição, Retenção e Transferência de uma Capacidade Motora

A aprendizagem motora é composta por fases distintas (Moliterno et al., 2020), a saber:

- 1) Aquisição: ato de adquirir, praticando repetidamente como realizar uma tarefa;
- 2) Retenção: ato de obter/deter informações previamente aprendidas;
- 3) Transferência: momento em que o indivíduo pode demonstrar se houve ou não melhoria de capacidade, após modificação da tarefa.

No contexto da aprendizagem motora é importante distinguir o desempenho durante a prática e o desempenho durante a retenção e/ou transferência. O desempenho de uma capacidade motora durante o regime de prática é influenciado sobretudo por variáveis de desempenho, *e.g.* o estado de alerta do indivíduo, o ambiente onde pratica e a fadiga causada pela prática (Kaipa, 2012).

2.4.2 – Teorias de Aprendizagem Motora

Dentro do contexto da aprendizagem motora, as teorias servem para explicar o processo exato de aprendizagem. Serão abordadas as teorias que, segundo Kaipa (2012), tiveram

um impacto significativo na compreensão da aprendizagem motora, nomeadamente a Teoria do Circuito Fechado e a Teoria do Esquema da Aprendizagem Motora.

2.4.2.1 –Teoria do Circuito Fechado

Adams, que criou a Teoria do Circuito Fechado (*A Closed-loop Theory of Motor Learning*, 1971), sugeriu que os princípios de desempenho e aprendizagem nas suas experiências poderiam ser aplicáveis noutros movimentos motores. A sua investigação enfatizou a importância do feedback na aprendizagem de uma tarefa motora, sugerindo que a aprendizagem motora avança pelo refinamento gradual de *loops* de feedback perceptivo-motor (Kaipa, 2012).

Nesta teoria são utilizados dois tipos de memória: o traço de memória “utilizado na seleção e na iniciação do movimento” e o traço perceptivo, constituído durante a prática, e que se torna “referência interna da exactidão” (Neuroparatotos, 2012). “Durante a execução de um movimento, o indivíduo compara o feedback recebido pelo traço perceptivo e procede às correções aplicáveis” (QualquerResposta.com, 2021). A cada ensaio prático subsequente, o traço perceptivo orienta o indivíduo a produzir movimentos motores que se assemelham ao objetivo, para que este o possa atingir. Uma das implicações mais importantes da teoria de *loop* fechado é a capacidade de deteção de erros desenvolvida pelos alunos durante a prática. Cada vez que um movimento é feito, o aluno compara a precisão dos seus movimentos com o objetivo do motor-alvo através do feedback fornecido pelo traço perceptivo (feedback intrínseco). A diferença entre o movimento realizado e o movimento de destino é o “erro”. Se houver um grande erro durante os estágios iniciais da prática, o aluno tenta reduzir esses erros durante os ensaios práticos subsequentes, produzindo movimentos motores mais próximos do objetivo. Esse recurso de deteção de erros ajuda eventualmente um indivíduo a aprender uma nova tarefa motora de forma eficiente (Kaipa, 2012). A premissa básica da Teoria do Circuito Fechado é que o feedback orienta o indivíduo a executar tarefas com maior precisão. Quando as pessoas que aprendem novas tarefas são explicitamente informadas sobre o seu desempenho, tendem a ter um melhor desempenho do que as pessoas que não recebem esse feedback. Assim, a função básica do feedback é orientar o aluno iniciante a alcançar o movimento que constitui o objetivo, corrigindo os erros durante a prática, pelo que é crucial instruir o aluno a praticar o mesmo movimento várias vezes até que o execute com atenção e, quanto mais tempo dedicar à prática de um movimento, melhor será para a sua aprendizagem (Kaipa, 2012; Neuroparatotos, 2012).

2.4.2.2 – Teoria do Esquema da Aprendizagem Motora

Insatisfeito com a teoria de Adams, Schmidt formulou a Teoria do Esquema (*A Schema Theory of discrete motor skill learning*, 1975), em alternativa à Teoria do Circuito Fechado (2000). De acordo com a Teoria do Circuito Fechado, quando um indivíduo tenta aprender um movimento novo e comete um erro, o *loop* de feedback procura que este corrija os seus erros durante a prática subsequente. Todavia, para Schmidt, embora o feedback seja importante para a aprendizagem motora, o ciclo de feedback defendido por Adams não pode explicar a aprendizagem de movimentos motores rápidos. Por isso, propôs que os movimentos motores fossem realizados com base num conjunto de comandos motores pré-definidos, denominados programas motores generalizados, independentes de um *loop* de feedback (Kaipa, 2012).

Programas motores generalizados são os comandos pré-estruturados projetados para executar uma série de movimentos motores se as especificações de resposta forem fornecidas. Por exemplo, um programa motor para chutar uma bola pode ser modificado para ser executado devagar ou depressa com base nas especificações de resposta. Para gerar novos movimentos motores é crucial que o esquema recomponha informações sobre aspetos importantes associados ao movimento motor (Kaipa, 2012). É necessária uma representação na memória para uma classe de movimentos que apresentam características invariantes, à qual são adicionados os parâmetros representados pelas características variantes do movimento (QualquerResposta.com, 2021). De acordo com a Teoria do Esquema da Aprendizagem Motora, o esquema é a regra ou as regras que fornecem as bases para uma tomada de decisão (QualquerResposta.com, 2021). Destacam-se duas particularidades (Franco, 2000): (1) a variabilidade das condições de prática, porque o contributo para a elaboração de esquemas é mais genérico, enquadrando o erro de execução e (2) o papel positivo do erro, negativo na teoria de Adams, mas que permite a formação de regras ou bases que são tidas em conta na construção de esquemas futuros. Para Schmidt (Franco, 2000), um esquema está associado à imagem geradora de movimentos, à memória de longo prazo (esquemas de lembrança) e à memória de curto prazo (esquema de reconhecimento), permitindo ao indivíduo, perante a variabilidade resposta, resistir ao esquecimento (Franco, 2000).

2.4.3 - Tipos de Prática Utilizados na Aprendizagem Motora

A prática é considerada o fator mais importante em aprendizagem motora, pelo que a organização da prática é o fator mais investigado na área. Existem vários tipos de estilos de aprendizagem: visual (espacial), aural (auditivo-musical), verbal (linguístico), físico (cinestésico), lógico (matemático), social (interpessoal) e solitário (intrapessoal) (ComoZed, 2020). Por sua vez, existem dois tipos de prática: mental⁹⁵ (forma de imaginar a realização de uma capacidade motora na ausência de movimento) e física (Póvoas & Junior, 2015; Treinamento24.com, 2018; Ugrinowitsch & Benda, 2011). A forma como organizamos a prática é fundamental para a aprendizagem em geral. A ordem pela qual é praticada uma capacidade motora, como tocar um instrumento ou digitar, pode ter um grande impacto na retenção de memória para essa capacidade (Abushanab & Bishara, 2013). Existem três temáticas de investigação sobre prática física (Póvoas & Junior, 2015; Ugrinowitsch & Benda, 2011), nomeadamente:

- Fragmentação da prática: divisão de uma capacidade a ser ensinada e/ou aprendida por partes;
- Distribuição/espacamento da prática: intervalo entre execuções ou sessões de prática;
 - Prática distribuída: o período de descanso entre tentativas ou grupos de tentativas é relativamente grande;
 - Prática maciça/concentrada: o tempo de prática é maior do que o de pausa e o intervalo de repouso entre tentativas ou grupo de tentativas é muito curto ou inexistente, tornando a prática mais contínua;
- Variabilidade da prática: forma de variar a prática, *e.g.* prática por blocos e prática aleatória.

⁹⁵ Prática mental: recapitulação cognitiva de uma capacidade física na ausência de movimentos físicos, ajudando na aquisição de competências. Para alguns autores, a prática mental é melhor do que a falta da prática (Póvoas & Junior, 2015).

2.4.3.1 – Variabilidade da Prática/Condições da Prática

Vários estudos debruçaram-se sobre o papel das variáveis da prática durante a aquisição de competências motoras, por exemplo, o feedback aumentado que é fornecido a um aprendiz e como as condições da prática são organizadas para a aprendizagem de várias tarefas (Lee et al., 1994). Segundo Lee *et al.* (1994), os resultados da investigação nestas áreas sugerem que os processos cognitivos desempenham um papel importante durante as fases iniciais da aquisição de competências e o esforço através do qual estes processos cognitivos são realizados é influenciado pelas variáveis. Estes autores concluem, assim, que a aprendizagem motora é melhorada quando as variáveis são manipuladas para promover o esforço cognitivo de um aluno (Lee et al., 1994).

Segundo Kaipa (2012), existem quatro condições de prática:

- Prática constante: praticar apenas uma capacidade durante uma sessão de treino (p. ex.: A-A-A-A-A-A-A-A-A), ou seja, praticar o mesmo alvo repetidamente (p. ex.: praticar um lance livre no basquetebol);
- Prática variável: praticar mais de uma variante de um determinado alvo (p. ex.: praticar lançamentos de basquetebol a diferentes distâncias do cesto);
- Prática bloqueada: executar consecutivamente uma capacidade ou um conjunto de movimentos-alvo, sendo que cada tarefa é concluída antes da execução do bloco de outra capacidade (p. ex.: A-A-A-B-B-B-C-C-C) ou antes da execução do bloco de outra variação da mesma capacidade (p. ex.: A-A-A1-A1-A1-A2-A2-A2) (Chen et al., 2018);
- Prática aleatória ou intercalada: praticar múltiplas tarefas simultaneamente, mas alternando, com uma ordem não sistemática (p. ex.: A-C-B-C-A-B-A-B-C) ou variações da mesma capacidade (p. ex.: A1-A2-A1-A2-A1-A1-A2-A) (Lelis-Torres et al., 2017).

A repetição é a estratégia mais utilizada pelos músicos que são incentivados a repetir passagens desafiantes várias vezes seguidas (Chen et al., 2018). Segundo Carter & Grahn (2016), embora a prática bloqueada continue a ser sugerida na literatura pedagógica, o trabalho no campo da Psicologia Cognitiva sugere que eventos repetidos recebem menos processamento, reduzindo o potencial da aprendizagem a longo prazo.

Os novatos tendem a repetir uma certa frase musical até chegarem ao ponto em que uma performance livre de erros se tornou provável (Wulf & Mornell, 2008). Este tipo de

prática parece intuitiva, porque, à medida que uma tarefa é repetida continuamente, começa a ser mais fluente, o que dá a sensação de que este tipo de prática é mais eficaz. Porém, esta sensação de fluência não é boa indicadora de aprendizagem a longo prazo. Muitas vezes, os músicos regressam à sala de prática e percebem que os resultados do estudo da sessão do dia anterior não foram retidos (Chen et al., 2018). Vários estudos, segundo Chen et al. (2018), concluíram que, embora a prática intercalada possa prejudicar mais o desempenho propriamente dito no treino do que a prática bloqueada, aumenta a aprendizagem a longo prazo. A alternância frequente envolve mais esforço de processamento, resultando numa maior aprendizagem a longo prazo (Carter & Grahn, 2016). Foram criadas hipóteses explicativas em estudos comportamentais que assumiram que condições menos repetitivas, como a prática aleatória, parecem exigir maior esforço cognitivo do que condições mais repetitivas (Lelis-Torres et al., 2017).

2.4.4 – Contextual Interference Effect

O *Contextual Interference Effect* (Efeito da Interferência Contextual ou EIC) é um fenómeno de aprendizagem, em que a interferência criada durante a prática é benéfica para a aprendizagem. Esta técnica poderá ser utilizada no estudo do instrumento, de forma a reforçar a aprendizagem motora.

A pedagogia comumente utilizada na instrução musical é a prática em blocos. Esta prática bloqueada induz baixa interferência e a prática aleatória induz alta interferência (Chen et al., 2018; Zipp & Gentile, 2010). Quanto maior a Interferência Contextual (IC), menor o desempenho de prática (aquisição). Contudo, uma maior IC produz uma retenção superior e um melhor desempenho de transferência (Magill & Hall, 1990). Uma forma de se beneficiar deste efeito é a prática aleatória, alternando frequentemente o material que está a ser praticado, ao invés do recurso à rotina tradicional de prática constante e em blocos (Kaipa, 2012).

O conceito de IC foi mencionado pela primeira vez nos anos 60 por Batting (1972, *Intratask interference as a source of facilitation in transfer and retention*), no domínio da aprendizagem verbal, relativamente a uma tarefa de aprendizagem verbal, e através do termo “interferência intratarefa” (*Intratask interference*) (Kaipa, 2012). Este termo refere-se à interferência resultante da realização de várias tarefas ou do treino de várias capacidades dentro do contexto de prática (Pauwels et al., 2014). Até então, predominava a ideia de que a interferência levava à transferência negativa. Batting,

convencido de que, sob as circunstâncias corretas, a interferência poderia resultar em transferências positivas, demonstrou o contrário: quando os materiais devem ser aprendidos adequadamente, mas são particularmente difíceis ou são apresentados em condições de alta interferência, o resultado será de retenção retardada e possivelmente mais eficaz do que no caso de materiais mais fáceis aprendidos em condições sem interferência (Magill & Hall, 1990). Na sua investigação, Batting mostrou regularmente que, na aprendizagem verbal, a facilitação do desempenho durante a retenção e a transferência resultou quando a prática foi organizada de modo que o contexto variasse de ensaio para ensaio (prática aleatória) em oposição à prática repetitiva (prática bloqueada) (Goode, 1986). Numa lista de palavras para memorizar, chegou-se à conclusão de que, se a lista incluir palavras semelhantes, cria mais interferência durante a prática. Essa maior semelhança de itens aumentou a IC e, conseqüentemente, a atividade de processamento. A noção de similaridade de tarefa foi usada na similaridade semântica das palavras que seriam aprendidas a partir de uma lista. Os resultados indicaram que a codificação de palavras semelhantes cria mais interferência durante a prática do que a codificação de palavras diferentes, o que, por sua vez, leva a um aumento da retenção (Boutin & Blandin, 2010a).

Mais tarde, o EIC foi aplicado à aprendizagem de tarefas motoras por Shea e Morgan (1979, *Contextual interference effects on the acquisition, retention and transfer of a motor skill*) (Boutin & Blandin, 2010a), os primeiros a estabelecer esse efeito na aprendizagem motora (Pauwels et al., 2014). Segundo Kaipa (2012), estes investigadores recrutaram 72 estudantes destros para ultrapassarem três obstáculos em três seqüências diferentes. Os participantes foram aleatoriamente atribuídos a um grupo de IC alta (prática aleatória) ou a um grupo de IC baixa (prática bloqueada). Os participantes de prática bloqueada praticavam uma seqüência de ensaios antes de prosseguir para a seqüência seguinte e os participantes do grupo de prática aleatória praticavam todas as três seqüências de forma imprevisível. Os testes de retenção foram realizados após 10 minutos e, depois, 10 dias. Os resultados dos testes de retenção revelaram que os participantes do grupo de prática aleatória cometeram menos erros de seqüência e demonstraram uma reação e um tempo de movimento mais rápidos (Kaipa, 2012). Com base no trabalho original de Batting, Shea e Morgan propuseram que a prática aleatória obriga o aluno a um processamento mais elaborado e distinto, incluindo comparações intertarefas. Como as múltiplas variações de tarefas coexistem na memória

de trabalho (memória operacional de curto prazo), podem ser comparadas e contrastadas a qualquer momento durante a aquisição (Boutin & Blandin, 2010b). Tais comparações não são possíveis sob prática bloqueada porque apenas uma tarefa está presente na memória de trabalho. Nesta lógica, deduz-se que, quanto mais se pratica numa condição aleatória, maiores as oportunidades de se comparar as diferentes representações de movimento que residem na memória de trabalho e que se tornam mais distintas entre si (Boutin & Blandin, 2010b). Embora o efeito tenha sido observado em inúmeras áreas, poucos estudos têm investigado esse fenômeno num contexto de aprendizagem musical, apesar do amplo potencial de aplicação à prática musical (Carter & Grahn, 2016).

Existem vários trabalhos que, ao longo dos anos, demonstraram o paradoxo do EIC na aprendizagem motora de várias capacidades, incluindo linguagens (Nakata & Suzuki, 2019), movimentos motores (Boutin et al., 2013; Boutin & Blandin, 2010a, 2010b; Gabriele et al., 1987; Goode, 1986; Hajihosseini, 2016; Lee et al., 1992; Lin et al., 2010; Pauwels et al., 2015, 2014; Shea et al., 1990; A. B. Silva et al., 2006) e desportos como o *frisbee* (Zipp & Gentile, 2010), o golfe e o basquetebol (Porter & Magill, 2010). Também no ramo da música começam a aparecer estudos sobre o EIC, por exemplo, experiências realizadas com piano (Abushanab & Bishara, 2013; Bangert et al., 2013, 2014; Caramiaux et al., 2018), percussão (Rose, 2006), clarinete (Carter & Grahn, 2016; Stambaugh, 2011) e saxofone e clarinete (Stambaugh & Demorest, 2010). Porém, nem todos os trabalhos de investigação chegaram às mesmas conclusões, por exemplo, Raisbeck et al. (2015) e J. J. dos Santos et al. (2014) que não foram ao encontro dos autores anteriores.

Em 2006, Rose realizou um estudo sobre o EIC com a técnica de percussão de mão direita e esquerda (bimanual) em 120 músicos universitários, inexperientes em percussão, utilizando dez padrões rítmicos diferentes executados com baquetas de percussão. Participaram 25 instrumentistas de sopro da família das madeiras, 37 de metais, 46 cantores, 6 pianistas e 6 instrumentistas da família das cordas (Rose, 2006). Foram criados três grupos diferentes (40 pessoas por grupo): grupo de prática bloqueada, grupo de prática variada e grupo de controle que continha diferentes condições de prática. O grupo em bloco praticava cada padrão oito vezes antes de passar para o padrão seguinte; o grupo aleatório praticava oito vezes os dez padrões de forma intercalada; e ao grupo de controle foram atribuídos 12 minutos para a aquisição das capacidades. Este mesmo grupo foi deixado por sua conta, sem segmentos de prática

implícita, horários ou ordenações (Abrantes, 2017; Rose, 2006). O grupo que praticou de forma intercalada cometeu mais erros nos testes imediatos; mas os resultados foram semelhantes nos testes de retenção e transferência (grupos testados 30 minutos, 1 hora, 6 horas e 24 horas depois) (Abrantes, 2017). O estudo consistiu em quatro fases: um pré-teste, uma fase de aquisição, uma tarefa de retenção e transferência e um pós-teste, que incluiu uma segunda fase de retenção e transferência e tinha como um dos objetivos investigar os efeitos do EIC na aquisição, retenção e transferência de uma capacidade motora musical. A evidência da hipótese de IC residiu apenas na fase de aquisição, porque os participantes variados experimentaram mais erros do que os seus homólogos bloqueados (Rose, 2006).

Stambaugh & Demorest (2010) realizaram um estudo sobre o EIC com 19 alunos de clarinete e saxofone do 7.º ano (7 saxofonistas e 12 clarinetistas). Foram criados três grupos que estudaram três peças simples durante 18 minutos no total. Na prática bloqueada, os participantes passaram os 6 minutos de prática numa música antes de começarem a praticar a próxima; na condição híbrida, os alunos trocaram de música a cada 2 minutos, até completarem os 6 minutos; e os alunos de prática intercalada trocaram de música a cada minuto, até que todas as músicas fossem praticadas no total de 6 minutos (Abrantes, 2017; Stambaugh & Demorest, 2010). Nos testes realizados 24 horas depois, os resultados não foram significativamente diferentes (Abrantes, 2017).

Em 2011, Stambaugh realizou um novo estudo sobre prática intercalada com 41 alunos iniciantes em clarinete, distribuindo-os desta vez por um período de três dias ao invés de realizar o estudo numa única sessão (Abrantes, 2017). O objetivo era investigar os efeitos da prática bloqueada e aleatória sobre a precisão do desempenho, velocidade, equidade temporal e atitude de alunos da banda inicial num ambiente instrucional de grupo (Stambaugh, 2011). Os 41 alunos completaram três sessões de prática e uma sessão de teste de retenção, em que foram realizados três exercícios de sete sons. No final da prática não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos; já na retenção (24 horas depois da prática), o grupo aleatório teve um desempenho significativamente mais rápido do que o grupo bloqueado e este último teve um desempenho significativamente mais lento do que no final da prática. A hipótese de IC previu que o grupo bloqueado teria um melhor desempenho na aquisição, mas o grupo aleatório teria um melhor desempenho na retenção. Os resultados sustentaram

parcialmente a segunda metade desta hipótese, porque o grupo aleatório foi mais rápido na retenção, mas nenhum grupo se destacou na aquisição (Stambaugh, 2011).

Na investigação levada a cabo por Abushanab & Bishara (2013), 25 participantes com formação em piano praticaram melodias em condições de prática de ordem fixa ou aleatória e foram submetidos a um teste de retenção 2 dias depois. Os participantes tinham entre 18 e 49 anos de idade e 1 a 17 anos de formação em piano, sendo que a maioria também tinha formação em instrumentos adicionais ou voz. A apresentação das melodias foi dividida em quatro blocos e cada bloco continha duas melodias apresentadas em ordem fixa ou aleatória (Abushanab & Bishara, 2013). Durante a aquisição, o grupo de prática em bloco tocou mais depressa as melodias, mas, no teste de retenção o grupo de prática aleatória tocou de forma mais veloz (Abushanab & Bishara, 2013). Os participantes fizeram previsões sobre o seu desempenho esperado após cada fase de aquisição e passados dois dias. Além disso, no final de cada dia, manifestaram a sua preferência pela prática fixa ou aleatória. Curiosamente, os julgamentos metacognitivos dos participantes indicaram uma ilusão de competência: acreditavam erroneamente que a prática de ordem fixa resultaria num desempenho de retenção mais rápido. No entanto, a prática de ordem fixa promoveu um desempenho de aquisição mais rápido, enquanto a prática de ordem aleatória resultou num desempenho de retenção mais rápido, sugerindo que a prática de ordem aleatória é mais vantajosa para a retenção a longo prazo de melodias de piano (Abushanab & Bishara, 2013).

Em 2013, Bangert et al. realizou uma investigação com 20 estudantes de música destros que tinham a disciplina de piano como “minor subject”. Estes músicos praticaram um salto de intervalo amplo no piano com a mão esquerda e o desempenho na distância alvo foi testado antes e depois de um treino controlado de 30 minutos. Os participantes foram distribuídos aleatoriamente num dos dois grupos experimentais: o grupo de prática em bloco praticou apenas o intervalo alvo enquanto o grupo de prática variada recebeu treino variável em quatro intervalos diferentes incluindo o alvo (Bangert et al., 2013). A experiência foi realizada num piano digital, a transferência foi testada num intervalo novo para ambos os grupos e a retenção foi avaliada num novo teste 24 horas depois. Os resultados gerais foram ao encontro da hipótese da variabilidade da prática de Schmidt (1975), mas não foi possível observar um EIC. Segundo Bangert et al. (2013), embora os resultados indicassem possíveis vantagens da aprendizagem variável para a consolidação a longo prazo, a aprendizagem constante proporciona resultados

superiores noutros contextos. Com o aumento da complexidade, os alunos parecem beneficiar mais da oportunidade de repetir e refinar as suas respostas em ensaios sucessivos (Bangert et al., 2013).

Bangert et al. (2014), à semelhança do estudo apresentado anteriormente, contou com a participação de 36 estudantes de música destros que treinaram para executar um salto de intervalo grande para a mão esquerda num piano digital. Todos os participantes estudaram piano como “minor subject” e foram distribuídos aleatoriamente num de três grupos experimentais: o grupo aleatório praticou quatro intervalos diferentes incluindo o alvo, o grupo em bloco praticou apenas o intervalo alvo e o terceiro grupo realizou uma prática espaçada apenas do alvo, intercalada com períodos sem tocar (Bangert et al., 2014). O desempenho foi testado 24 horas após prática. Todos os grupos tiveram níveis de erro e intervalo de retenção semelhantes antes e depois da sessão de treino. O EIC não pôde ser observado em relação às taxas de erro. A proposta dos autores era a seguinte: mantendo o mesmo número de itens diferentes entre grupos, variar a ordem relativa dos itens dentro do cronograma para alcançar diferentes graus de interferência contextual (por exemplo, aleatório, serial, bloqueado). O aumento gradual da IC dentro do cronograma demonstrou afetar positivamente o resultado (Bangert et al., 2014).

Em 2016, Carter & Grahn efetuaram um estudo que contou com a participação de 10 clarinetistas com um mínimo de quatro anos de experiência no instrumento (Abrantes, 2017). Tocaram a exposição de um concerto e um excerto técnico com prática bloqueada (12 minutos por peça) e outro excerto e outra exposição de concerto praticados de forma aleatória (3 minutos por peça, alternando até que um total de 12 minutos de prática fossem concluídos em cada peça). As sessões de treino duraram um total de 12 minutos por cada peça ou exercício. A classificação foi realizada por três músicos profissionais que avaliaram os resultados utilizando uma escala percentual. Chegaram à conclusão de que os participantes que recorreram à prática intercalada obtiveram melhores classificações e, num questionário realizado após os testes, os participantes referiram que o seu estudo normal se relacionava com uma baixa IC e que a prática intervalada não era utilizada no seu dia-a-dia. Apesar de reconhecerem que a prática intercalada era mais eficaz, continuaram a preferir o treino em bloco (Abrantes, 2017; Carter & Grahn, 2016). No geral, sempre que houve diferença de classificação entre as condições, as peças praticadas no cronograma intercalado foram mais bem classificadas do que aquelas praticadas no cronograma bloqueado, embora os resultados

tivessem variado entre avaliadores. Os questionários dos participantes também revelaram que o cronograma de prática intercalada teve efeitos positivos sobre fatores como definição de metas, concentração e identificação de erros. Em conjunto, estes resultados sugerem que um horário de prática intercalado pode ser mais eficaz do que a repetição contínua num contexto de aprendizagem musical. Enquanto estudos anteriores utilizaram estímulos musicais curtos que variavam entre 7 notas e 8 medidas e sessões práticas relativamente curtas, com um máximo de 6 minutos por estímulo, este estudo recorreu a estímulos musicais mais longos retirados de fontes musicais preexistentes (por exemplo, exposições de concertos e exercícios técnicos) e ainda duplicou o tempo de prática dedicado a cada estímulo musical para 12 minutos (Carter & Grahn, 2016). Os dados do questionário realizado aos participantes revelaram que a maioria utilizava uma prática em bloco no seu estudo diário e considerava o horário intercalado mais útil do que o bloqueado. Ainda assim, a maior parte dos participantes continuou a preferir a prática bloqueada, devido ao aumento da sensação de fluência após a repetição, proporcionando uma impressão enganosa de aprendizagem (Carter & Grahn, 2016).

Em 2018, Caramiaux et al. contou com a participação de 48 iniciantes, sem formação musical, que praticaram uma sequência musical simples de oito tons num teclado digital com uma mão. Todos os participantes eram destros não-músicos, o que significa que nunca tinham realizado quaisquer cursos ou aulas particulares para aprender a tocar um instrumento musical nem aprendido um instrumento sozinhos. Os participantes foram distribuídos aleatoriamente por 4 grupos de teste, ou seja, 12 pessoas por grupo: o grupo de tempo curto em bloco; o grupo de tempo curto aleatório; o grupo de tempo longo em bloco; e o grupo de tempo longo aleatório (Caramiaux et al., 2018). Cada ensaio consistia em ouvir a gravação auditiva da sequência num ritmo fixo e executar a sequência no piano ao ritmo da gravação. Realizaram 6 ensaios práticos em cada ritmo e um total de 144 ensaios. Os investigadores analisaram o papel das variações temporais numa tarefa motora musical na aprendizagem de não-músicos e na transferência de sequências de movimento cronometradas. Os resultados indicaram que a IC parece ter um pequeno benefício na precisão do tempo e na transferência de sequências. Porém, o EIC não se aplica à variabilidade temporal e motora e o benefício limitado da quantidade e do cronograma da variabilidade de tarefas na prática sobre a transferência de aprendizagem motora para novos tempos e novas sequências pode relacionar-se com a experiência dos participantes (Caramiaux et al., 2018).

Na linha de Abrantes (2017), “[d]evido à pouca quantidade de estudos realizados em música que tenham obtido resultados conclusivos, torna-se clara a necessidade de mais pesquisa nesta área com ciclos de estudo e intervalos mais longos entre o treino e os testes de retenção e transferência” (p. 22).

Habitualmente, o saxofonista tende a utilizar o estudo em bloco: repetição constante de um texto musical no seu todo ou em frações, num andamento lento, seguido de aumentos sucessivos e graduais de pulsação até ao andamento pretendido. Esta preferência pode relacionar-se com melhorias de desempenho mais notórias durante a prática, comparativamente a práticas mais exigentes em que as tarefas são alteradas frequentemente. Os professores tendem a assumir que as melhorias de desempenho relativamente rápidas mais observadas em práticas repetitivas do que em práticas variadas refletem aprendizagens mais eficazes. Os próprios alunos superestimam as condições de prática bloqueada (Wulf & Mornell, 2008), por exemplo: (a) durante a aula, quando o aluno toca bem imediatamente após a instrução e (b) durante a prática, após várias repetições sem erros. Em ambos os casos pode haver a ilusão de que a aprendizagem ocorreu, mas este sucesso aparente pode ser sinal de armazenamento temporário de capacidade motora na memória de curto prazo e não necessariamente o sinal de retenção na memória de longo prazo, muito menos a evidência de uma representação mental elaborada que permitirá a mesma tarefa numa situação futura ou a variação no contexto de outra composição musical (Wulf & Mornell, 2008). A prática bloqueada parece intuitiva: à medida que uma tarefa é repetida continuamente, começa a parecer mais fluente, levando alunos e professores a pensar que a repetição bloqueada é eficaz. Acontece, no entanto, que a fluência imediata e ganhos recebidos durante a prática não são bons indicadores de aprendizagem a longo prazo (Abushanab & Bishara, 2013). Dado o desejo de resultados imediatos na sala de prática e no ambiente instrutivo, pode haver resistência à implementação de uma técnica que reduza os ganhos de desempenho na prática, embora os efeitos a longo prazo sejam superiores.

Para utilizar o EIC, é necessário ter em consideração a idade dos indivíduos, o seu nível de competência e o seu estilo de aprendizagem (Magill & Hall, 1990). Segundo Chen et al. (2018), a aplicação de técnicas de EIC em alunos de saxofone parece mais aconselhável para alunos de nível avançado do que para alunos de iniciação. Kaipa (2012), por sua vez, refere que existem estudos que sugerem que os efeitos benéficos da prática aleatória não podem ser generalizados a todas as tarefas motoras. Restringir a

variabilidade de tarefas complexas durante a aprendizagem inicial é benéfico porque fornece uma oportunidade para o aluno estabilizar a sua topologia de movimento como resultado da repetição. Restringir a variabilidade da tarefa durante a aprendizagem precoce dos movimentos do corpo também pode beneficiar os adultos que são novatos nessas tarefas, criando condições de prática regulares (Zipp & Gentile, 2010). No entanto, a prática aleatória tende a ser mais eficaz do que a prática bloqueada quando se trata da aprendizagem de capacidades relativamente simples, para as quais o esforço de memória é relativamente baixo, ou quando os indivíduos são experientes e exigências da tarefa já são menores. Além disso, depois de padrões avançados de movimento terem sido dominados, a prática aleatória pode ser mais adequada para a manutenção do nível de habilidade, aumentando a capacidade de memória de longo prazo (Wulf & Mornell, 2008). Zipp & Gentile (2010) menciona Farrow & Maschette (1997, *The effects of contextual interference on children learning forehand tennis groundstrokes*) para afirmar que crianças com 8/9 anos beneficiavam melhor do estudo em bloco e apenas crianças com 10/12 anos tiveram vantagens em estudar de forma aleatória. Com pouca experiência prévia, as crianças mais novas ainda estão num estágio inicial de aprendizagem de movimentos considerados complexos, podendo não lucrar com práticas aleatórias (Zipp & Gentile, 2010). Na música, as tarefas praticadas tendem a ser relativamente complexas e há indícios de que a prática aleatória pode perder o seu efeito positivo se as tarefas forem muito exigentes e ou se o intérprete tiver pouca ou nenhuma experiência nessas tarefas (Wulf & Mornell, 2008).

Considerando as diferentes vantagens e desvantagens, convém ainda mencionar que a prática intercalada também pode ser benéfica para a saúde dos músicos. Segundo Hoppmann & Patrone, (1989, *A review of musculoskeletal problems in instrumental musicians*), lesões por esforço repetitivo são observadas em mais de 60% dos músicos e o afastamento de práticas excessivamente repetitivas pode ajudar a reduzir a prevalência desse transtorno, através da variedade física, evitando os constantes movimentos repetitivos necessários na prática bloqueada (Carter & Grahn, 2016). Os professores devem, portanto, sugerir práticas que alternam entre unidades de trabalho bloqueadas e aleatórias (Wulf & Mornell, 2008).

2.4.4.1 – Hipóteses e Efeitos Semelhantes

Várias hipóteses foram apresentadas para explicar teoricamente o EIC, por exemplo, a Hipótese de Elaboração, a Hipótese de Reconstrução do Plano de Ação, a Hipótese de

Variabilidade da Prática, a Teoria de *Schemas*, a Teoria de Aprendizagem em Duas Fases e a Hipótese da Dificuldade Desejável (Pauwels et al., 2014). As primeiras duas hipóteses são as mais proeminentes para a explicação do EIC na aprendizagem motora (Pauwels et al., 2014), pois a superioridade assumida da prática aleatória baseou-se nas mesmas (Boutin & Blandin, 2010a; J. J. dos Santos et al., 2014).

2.4.4.1.1 – Hipótese de Elaboração

A Hipótese de Elaboração ou Hipótese de Processamento Elaborativo (*The Elaboration Hypothesis*), apresentada por Shea & Morgan (1979, *Contextual interference effects on the acquisition, retention, and transfer of a motor skill*), sugere que diferentes tarefas praticadas em conjunto residem simultaneamente na memória de trabalho, gerando uma oportunidade de comparação e contraste entre os diferentes itens e uma codificação mais elaborada e distinta para cada um (Carter & Grahn, 2016; Wulf & Mornell, 2008).

A prática aleatória (IC alta) promove o uso de estratégias de processamento de informações múltiplas e variáveis, o que leva a representações mais distintas e elaboradas na memória do que a prática bloqueada (IC baixa), em que apenas uma tarefa está presente na memória de trabalho (Pauwels et al., 2014; Wulf & Mornell, 2008). Na prática aleatória, o aluno compara variações de tarefas, vincando semelhanças e diferenças na memória enquanto, durante a prática bloqueada, há pouca atividade reconstrutiva, visto que as informações necessárias já residem na memória de trabalho, e o indivíduo pratica a mesma variação da capacidade, sem oportunidade para comparar e contrastar diferentes variações (Boutin & Blandin, 2010b; Kaipa, 2012).

2.4.4.1.2 – Hipótese de Reconstrução do Plano de Ação

A Hipótese de Reconstrução (*The Reconstruction Hypothesis*), proposta por Lee & Magill (1983, *The locus of contextual interference in motor-skill acquisition*), afirma que os planos de ação seriam esquecidos por causa de ensaios alternados após a prática aleatória (Pauwels et al., 2014). Esta hipótese enfatiza o esquecimento e o processamento subsequente de informações específicas entre ensaios consecutivos de uma tarefa (Boutin & Blandin, 2010a). Sugere ainda que mudar de uma tarefa para outra pode induzir ao esquecimento do plano de ação da tarefa anterior. É a reconstrução dos planos de ação no retorno às tarefas anteriores que leva a uma representação mais forte da memória (Carter & Grahn, 2016), pois a interferência criada pela prática aleatória

leva ao esquecimento (parcial) do plano de ação ou do programa motor entre ensaios (Magill & Hall, 1990).

Segundo Wiseheart et al. (2017), a reconstrução do plano de ação é ativada quando uma tarefa motora deixa a memória de trabalho, pelo que o plano de ação tem de ser recuperado da memória de longo prazo antes que a ação possa ser realizada. Esta reconstrução não é necessária em condições de prática bloqueada, pois o plano de ação já está na memória de curto prazo. Já na prática aleatória, as repetidas reconstruções do plano de ação são responsáveis pelas vantagens de aprendizagem face à prática bloqueada (Wulf & Mornell, 2008).

2.4.4.1.3 – Hipótese de Variabilidade da Prática

A Hipótese de Variabilidade da Prática (*Variability of Practice*) refere-se à aquisição de um determinado movimento de destino através de metas variadas, ao invés de repetições fixas do alvo. Demonstrou ter efeitos benéficos na transferência para uma nova tarefa e na consolidação de capacidades (Bangert et al., 2014). Tanto esta hipótese como a IC preveem uma melhor transferência e retenção, mas um pior desempenho durante a fase inicial de aquisição (Bangert et al., 2013).

2.4.4.1.4 – Teoria de Schemas

Schmidt criou, em 1975, a Teoria do Esquema (*A schema theory of discrete motor skill learning*), propondo que apenas a quantidade e a variabilidade da prática são fatores para o sucesso da transferência quando a nova tarefa de transferência está na mesma classe de movimento do que a tarefa praticada (Magill & Hall, 1990). Esta teoria considera um esquema como um código abstrato para uma classe de movimentos com um padrão comum: a aprendizagem do esquema é gradual e nasce de um protótipo central a partir de uma série de experiências específicas dentro de uma classe motora. Os esquemas são, portanto, guiões, significados ou representações que delineiam conhecimento e experiências na memória (Bangert et al., 2014; Rose, 2006).

As nossas experiências passadas são a base para classificar e armazenar conhecimentos. Esse conhecimento é posteriormente lembrado para tarefas necessárias ou transferências para novos contextos. Usamos conceitos familiares em contextos desconhecidos e adquirimos os meios necessários para transferir conhecimento para uma nova ação (Rose, 2006). Por exemplo, podemos formar o esquema para um cão com base na raça

do nosso animal de estimação e acomodamos outras raças, tamanhos e cores nosso esquema à medida que conhecemos novos tipos de caninos. Embora essas representações sejam modificadas e expandidas ao longo do tempo para acomodar novas ideias ou transferências, também são definidas por limitações. Através da experiência, percebemos que as qualificações para um canino não se limitam a quatro pernas e uma cauda e que um gato, por exemplo, é um animal completamente diferente (Rose, 2006). Schmidt transferiu esta ideia para o domínio das capacidades motoras que também resultam da dependência do cérebro de um plano motor generalizado e do conhecimento construído a partir dos esquemas. Os músicos, por exemplo, podem aprender com sucesso um plano motorizado para uma escala maior, existindo, no entanto, várias maneiras de se lembrarem das escalas (esquemas) (Rose, 2006).

2.4.4.1.5 – Teoria de Aprendizagem em Duas Fases/Teoria das Duas Fases

A Teoria das Duas Fases (*learning stage model/stages of learning model*), proposta por Gentile (1972, *A working model of skill acquisition with application to teaching*), sugere que os alunos necessitam inicialmente de repetição, como a prática bloqueada, para a exploração de padrões de movimento, para que, durante a tentativas e erro, seja desenvolvido um padrão de movimento básico para alcançar o objetivo de ação da tarefa a ser aprendida (Porter & Magill, 2010). Esta primeira fase serve para a obtenção da ideia do movimento, discriminando os aspetos ambientais reguladores e não reguladores, o que é necessário para atingir a meta da capacidade e o padrão de movimento adequado (Meira, 2018). A segunda etapa, descrita como fase da fixação e diversificação, há três objetivos: (1) desenvolver a capacidade de adaptação do padrão de movimento, (2) aumentar a regularidade com que atinge o objetivo da capacidade e (3) aprender a desempenhar a tarefa com menos esforço (J. F. P. Lopes, 2020).

De acordo com esta teoria, o objetivo do movimento do indivíduo varia consoante o tipo de capacidade a aprender: se for fechada, é necessário fixar o padrão do movimento adquirido (consistência) durante a primeira fase; se for aberta, é preciso diversificar o padrão básico do movimento (adaptação) para uma adaptação rápida às condições da capacidade que estão em constante alteração (J. F. P. Lopes, 2020; Meira, 2018).

2.4.4.1.6 – Hipótese da Dificuldade Desejável

Segundo Porter & Magill (2010), outros autores concordaram com a teoria de Gentile, como Magill (2011, *Motor learning and control: Concepts and applications*) e Jeffreys

(2006, *Motor learning – applications for agility*), e propuseram que uma progressão de IC baixa a IC alta é benéfica para a aprendizagem de tarefas complexas ou relacionadas com desporto. Outra teoria referida por Porter & Magill (2010), na linha da Teoria das Duas Fases, foi concebida por Bjork (1994, *Memory and metamory considerations in the training of human beings*; 1999, *Assessing our own competence: Heuristics and illusions*) com base nas “dificuldades desejáveis” (“desirable difficulties”) (Porter & Magill, 2010).

Esta teoria defende que um desafio regular a um nível adequado durante a prática cria um ambiente de aprendizagem ideal, desafiando o aluno sistematicamente e de um modo progressivamente mais difícil à medida que o aluno se torna mais qualificado (Porter & Magill, 2010). A introdução de dificuldades, por exemplo, a alteração das condições de treino e a redução do feedback, piora o desempenho durante o treino, mas proporciona uma melhor retenção. Condições de treino exigentes podem levar a uma postura mais ativa e participativa (J. F. P. Lopes, 2020). Na teoria de Robert Bjork, apesar de serem benéficas a longo prazo, estas dificuldades desejáveis causam mais erros durante o processo de aquisição, que aparenta ser ineficaz (Abrantes, 2017).

Abrantes (2017) afirma que, perante uma tarefa difícil, reduzir a dificuldade funcional, como diminuir a velocidade da pulsação ou treinar as várias componentes de uma tarefa motora separadamente, diminui a dificuldade global da tarefa e que, inversamente, perante uma tarefa motora fácil, aumentar a dificuldade funcional pode trazer benefícios no que toca à aprendizagem. Segundo o mesmo autor, a inserção da IC aumenta a dificuldade funcional de uma tarefa, pois não altera a tarefa em si mas as condições de treino, sugerindo que “a prática intercalada deve ser preferencialmente usada em tarefas motoras simples, em fases avançadas do treino de tarefas complexas, ou com adultos ou indivíduos experientes” (Abrantes, 2017, p. 16).

2.4.4.2 – Exemplificação Prática do Uso do *Contextual Interference Effect* como Ferramenta de Estudo

Como observado anteriormente neste documento, o uso da Interferência de Contexto pode ser benéfica no estudo do instrumento, servindo a presente secção para ilustrar exemplos de utilização. Será aproveitada uma das peças estudadas pelo aluno F, nomeadamente a *Ballade* de Henri Tomasi. Os exercícios demonstrados são apenas

sugestões ilustrativas de como trabalhar com o EIC, pelo que não existe nenhuma ordem sequencial específica para tratar determinada passagem musical.

Antes de começar a sessão de estudo, o aluno deverá identificar, isolar e resolver pela seguinte ordem: identificar em que passagens tem mais dificuldades ou que passagens quer melhorar, isolar e trabalhar as passagens selecionadas separadamente e, por fim, resolvê-las podendo alterá-las e criar os seus próprios exercícios.

Usando como exemplo a primeira página da peça *Ballade* de Henri Tomasi, podemos identificar algumas passagens a trabalhar, como ilustra pela Figura 1. Estas passagens serão estudadas isoladamente, sendo retiradas do seu contexto original. Os trechos musicais podem ser estudados alternadamente (p. ex. passagem 1, 3, 2, 1, 2, etc.), mas, na opinião da Mestranda, o ideal é dedicar 10 a 15 minutos a cada passagem, criando interferência na própria passagem, antes de passar aleatoriamente para a próxima.

Figura 1: Primeira página da peça “Ballade” com exemplos de passagens para estudo isolado.

Ouvrage protégé - PHOTOCOPIE INTERDITE même partielle (loi du 11-03-1957) constituerait contrefaçon (code pénal art. 425)

BALLADE

pour Saxophone et Orchestre ou Piano

SAXOPHONE ALTO Mi \flat HENRI TOMASI

Andantino 60 = ♩ (environ) 8 1 7 2 Sans lenteur
p sempre espress.

cresc. poco a poco

3

4 Poco più mosso 80 = ♩ (environ) 11

5 Souple $\text{♩} = \text{♩}$ (poco rubato) ~Passagem 1
mf

Passagem 2

Passagem 3 6

f molto espress.

Cédez Rit.
sempre dém.

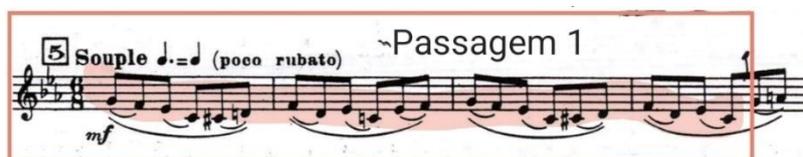
Paris. ALPHONSE LEDUC, Éditions Musicales
Copyright by Alphonse Leduc & Co 1918 A. L. 19.808

Tous droits d'exécution, de transcription et d'adaptation réservés pour tous pays.

Nota: Tomasi, Henri. *Ballade* [Partitura para Saxofone]. Leduc.

Usando a primeira passagem selecionada como exemplo (Figura 2), o aluno poderá começar por estudar a passagem com andamentos diferentes, podendo tocar exageradamente lento, utilizando o metrônomo para marcar a pulsação a 50 batimentos por minuto, podendo tocar de seguida mais rápido, como a 70 batimentos por minuto.

Figura 2: Primeira passagem selecionada da peça "Ballade".



Nota: Tomasi, Henri. *Ballade* [Partitura para Saxofone]. Leduc.

Para além das mudanças de andamento, o aluno também poderá alterar a dinâmica, tocando em *forte*, depois *mezzo piano*, etc. Se o exercício for bem realizado, o aluno poderá passar à próxima alteração; caso contrário, poderá repetir, pois esforçar-se-á para manter a concentração para realizar bem o exercício. As articulações também poderão ser alteradas, como apresentado nas Figuras 3, 4 e 5.

Figura 3: Exemplo de alteração de tempo, dinâmica e articulação da passagem 1.



Figura 4: Exemplo de alteração de tempo, dinâmica e articulação da passagem 1.

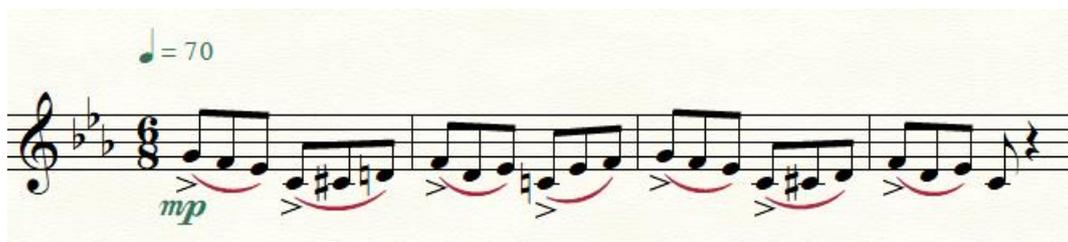


Figura 5: Exemplo de alteração de tempo, dinâmica e articulação da passagem 1.



O próprio ritmo pode ser alterado, como demonstrado pelas Figuras 6 e 7.

Figura 6: Exemplo de alteração de ritmo e articulação da passagem 1.



Figura 7: Exemplo de alteração de ritmo e articulação da passagem 1.



O aluno poderá ainda isolar notas, tocando apenas as notas onde bate a pulsação para sentir as zonas mais fortes do compasso (Figura 8) ou saltando notas (Figura 9).

Figura 8: Exemplo de tocar as notas principais da passagem 1.

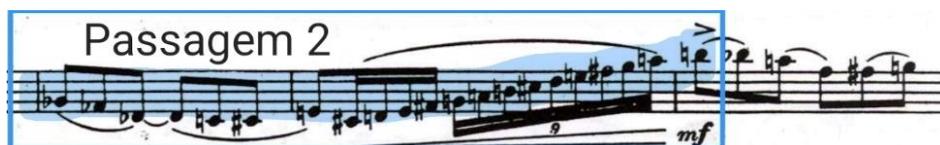


Figura 9: Exemplo de tocar algumas notas da passagem 1.



Uma possibilidade adicional é regressar, posteriormente, à passagem original de maneira a compreender o que ainda poderá ser trabalhado.

Figura 10: Segunda passagem selecionada da peça "Ballade".



Nota: Tomasi, Henri. *Ballade* [Partitura para Saxofone]. Leduc.

Usando a Passagem 2 como exemplo (Figura 10), a subida encontrada nesse segundo compasso, para consolidar a digitação, poderia ser estudada da seguinte forma: sustentar a primeira nota e aos poucos ir adicionando as seguintes. À medida que uma nota é adicionada a mesma fica em suspensão, como ilustrado na Figura 11.

Figura 11: Exemplo de modificação da passagem 2.



O músico tem assim liberdade de criar os seus exercícios para consolidar os trechos musicais que quer trabalhar, adaptando-se ao que achar mais adequado para si. Estas mudanças obrigam a estarmos constantemente atentos e esta contínua atenção permite mais tempo de contacto e interiorização da peça a ser estudada.

3 – Estudo de Caso: Inquérito por Questionário

Neste capítulo observar-se-á o caso de estudo de docentes e discentes portugueses de saxofone e far-se-ão observações face às respostas obtidas pelo questionário intitulado *Uso do Contextual Interference Effect como Ferramenta de Estudo no Saxofone*.

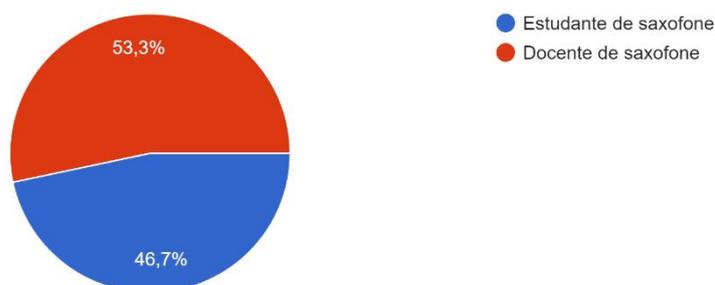
A partir do conhecimento e da perceção do EIC pelo público-alvo, este inquérito tem como objetivo compreender a relevância e a validade do tema desta investigação sobre a comunidade de saxofonistas nacionais. A recolha de dados foi feita através da plataforma *Google Forms*. O questionário foi enviado a várias escolas de Ensino Artístico, Conservatórios e Universidades de Música do país, tendo sido selecionadas cinco instituições por cada região de Portugal – Norte, Centro, Lisboa, Alentejo, Algarve e Regiões Autónomas (Madeira e Açores). Os inquéritos foram enviados a 3 de março de 2022 e as respostas foram recolhidas a 1 de setembro de 2022. Caso fossem submetidos menos de 20 questionários por parte de docentes e alunos passados três meses, o método de envio passaria a recorrer a outros métodos de partilha, nomeadamente através do recurso a redes sociais, o que aconteceu, pelo que acabaram por ser selecionados mais Conservatórios, Escolas e Universidades.

3.1 – Análise dos Resultados

Responderam ao questionário um total de 30 pessoas: docentes (23,3%) e 14 alunos (46,7%) (Figura 12).

Figura 12: Distribuição do total de respostas ao questionário entre estudantes e docentes de saxofone.

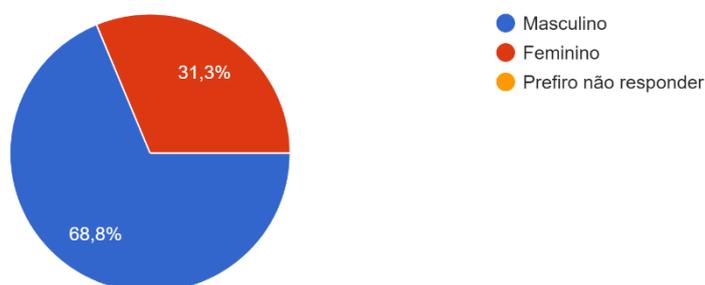
Para responder a este questionário, opte por umas das opções.
30 respostas



3.1.1 – Questionário Realizado aos Docentes

Figura 13: Distribuição das respostas dos docentes por género.

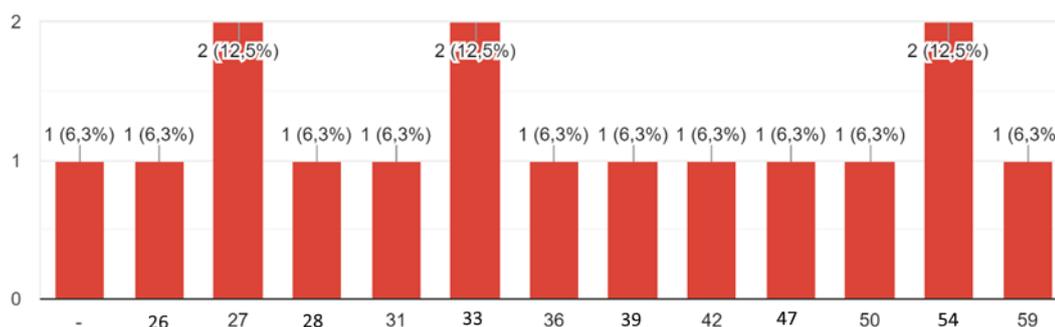
1. Género
16 respostas



Onze docentes (68,8%) eram do sexo masculino e 5 do sexo feminino (31,3%), como representado na Figura 13.

Figura 14: Distribuição das idades dos docentes inquiridos.

2. Idade
16 respostas

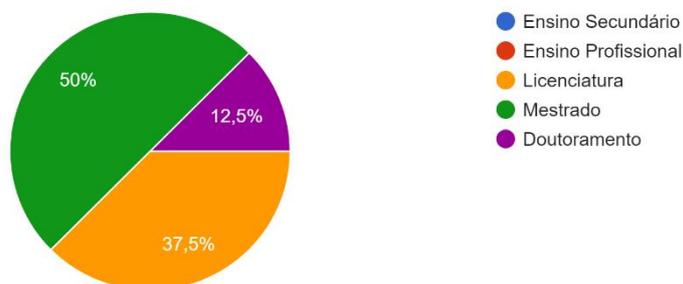


A Figura 14 demonstra que todos os docentes que responderam a esta pergunta (93,8%) se encontravam na faixa etária de adulto (entre 20 e 59 anos), num intervalo de idades entre 26 e 59 anos. Um docente (6,3%) decidiu não expor a sua idade.

Figura 15: *Habilitações literárias dos docentes.*

3. Habilitações literárias

16 respostas



Seis docentes (37,5%) eram detentores de licenciatura, 8 (50%) de mestrado e 2 (12,5%) de doutoramento, como demonstrado na Figura 15.

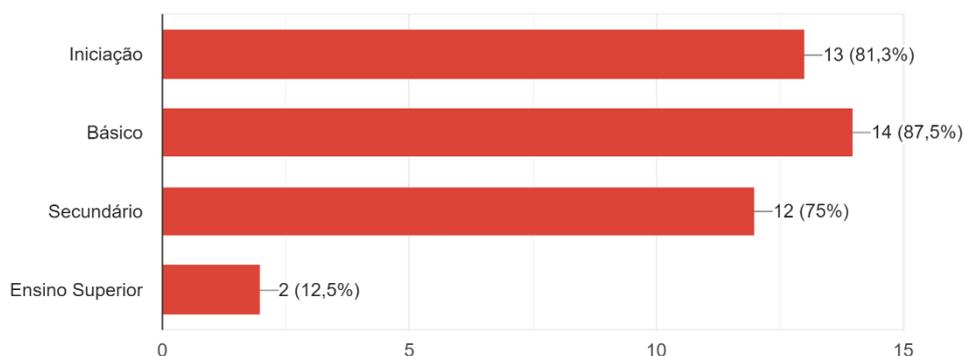
Em relação à quarta pergunta, sobre o local da atividade letiva, as respostas foram as seguintes: ensino artístico/escola/academia/conservatório (12 respostas); universidade (2 respostas); e aulas privadas (1 resposta). Um docente decidiu não expor onde lecionava.

Em termos regionais, 2 escolas estavam no norte, 4 no centro, 4 em Lisboa, 2 no Alentejo e duas não foram identificadas.

Figura 16: Níveis de estudo em que os docentes inquiridos lecionam.

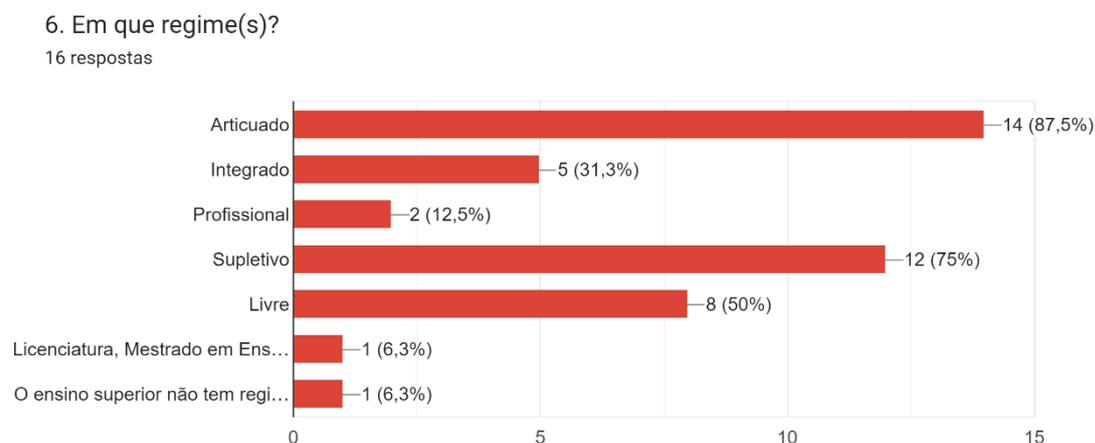
5. Que nível(eis) de estudo leciona?

16 respostas



Apenas dois docentes lecionavam no ensino superior, enquanto os restantes lecionavam em iniciação, básico e secundário, como ilustrado na Figura 16.

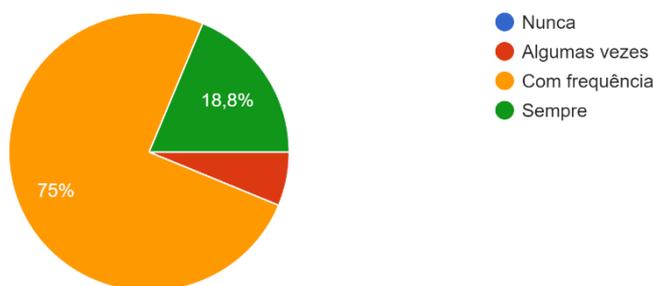
Figura 17: Regimes lecionados pelos docentes inquiridos.



Tirando os dois docentes que lecionavam no ensino superior (Licenciatura, Mestrado em Ensino, Mestrado e Doutoramento), sem regime associado, os restantes distribuíram-se pelos diferentes regimes, em mais do que um (Figura 17).

Figura 18: Frequência da abordagem por segmentos, por parte dos docentes, com os alunos.

1. Aborda com o aluno, em contexto de sala de aula, os estudos e peças por segmentos?
16 respostas

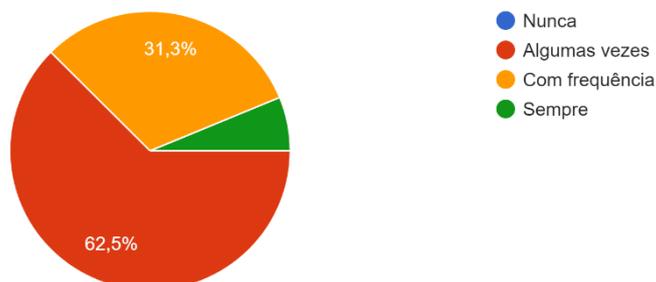


Como é possível observar na Figura 18, um docente (6,3%) abordava os estudos e peças por segmentos em contexto de aula “algumas vezes”, 12 (75%) faziam-no “com frequência” e 3 (18,8%) “sempre”.

Figura 19: *Frequência de alteração da ordem do estudo dos diferentes segmentos, por parte dos docentes, em aula com os alunos.*

2. Costuma alterar a ordem do estudo dos diferentes segmentos?

16 respostas

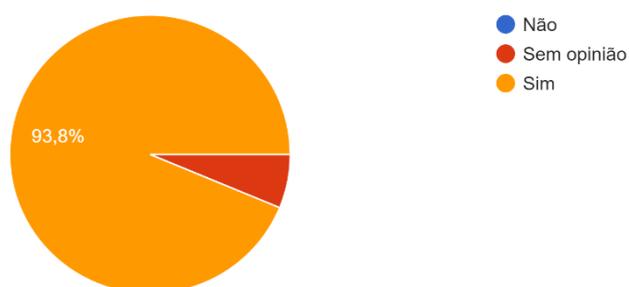


A Figura 19 mostra que 10 docentes (62,5%) alteravam a ordem dos estudos dos diferentes segmentos algumas vezes, 5 (31,3%) com frequência e um (6,3%) sempre.

Figura 20: *Opinião dos docentes relativamente ao impacto da alteração do ritmo de uma passagem complexa no estudo do instrumento.*

3. Considera que alterar o ritmo de uma passagem complexa ajuda no estudo do instrumento?

16 respostas



Um professor (6,3%) não demonstrou opinião sobre a pergunta ilustrada na Figura 20 e 15 (93,8%) consideraram que alterar o ritmo de uma passagem complexa ajuda no estudo do instrumento.

Figura 21: *Opinião dos docentes relativamente à utilidade dos exercícios de alteração do ritmo de uma passagem complexa para a aprendizagem dos alunos.*

4. Considera que estes exercícios (alteração do ritmo de uma passagem complexa) são úteis para a aprendizagem dos alunos?

16 respostas



Todos os 16 docentes concordaram com a utilidade da alteração do ritmo de uma passagem complexa na aprendizagem dos alunos, como ilustra a Figura 21.

Figura 22: *Opinião dos docentes relativamente ao impacto da alteração da articulação e/ou das dinâmicas no estudo de uma passagem complexa.*

5. Considera que alterar a articulação e/ou as dinâmicas pode ajudar no estudo de uma passagem complexa?

16 respostas

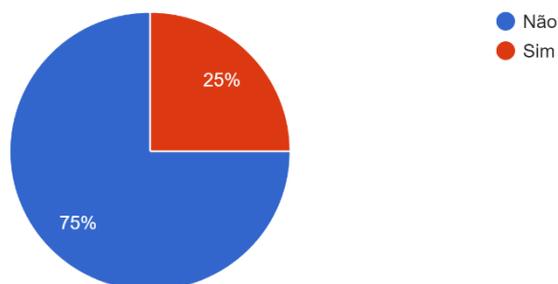


Todos os 16 docentes concordaram com a pergunta representada na Figura 22.

Figura 23: *Conhecimento do termo EIC por parte dos docentes inquiridos.*

6. Já conhecia o termo Contextual Interference?

16 respostas

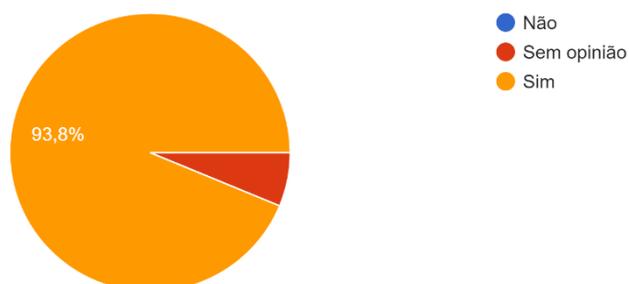


Como retratado na Figura 23, 12 professores (75%) não conheciam o termo EIC e 4 (25%) já o conheciam.

Figura 24: *Opinião dos docentes relativamente à utilidade dos exercícios de IC.*

7. Considera que estes exercícios de mudança de Contextual Interference podem ser úteis?

16 respostas

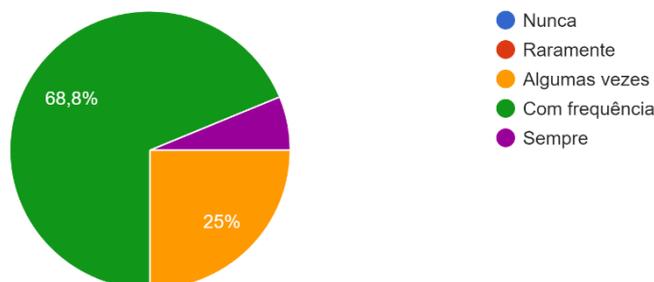


A Figura 24 demonstra que 15 professores (93,8%) consideraram que os exercícios de mudança de IC podem ser úteis. Um docente (6,3%) não apresentou opinião.

Figura 25: *Frequência de utilização de exercícios com IC com os alunos.*

8. Costuma praticar estas formas de estudo com o(s) aluno(s)?

16 respostas

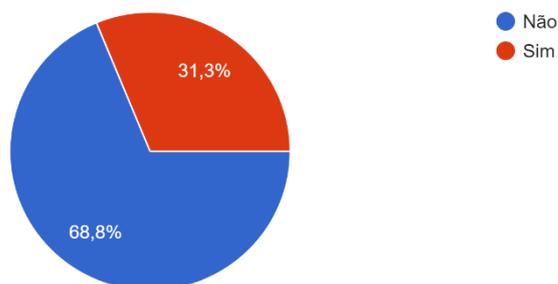


Na oitava pergunta, como demonstrado na Figura 25, 4 docentes (25%) selecionaram a resposta “algumas vezes”, 11 (68,8%) “com frequência” e 1 (6,3%) “sempre”.

Figura 26: *Conhecimento, para além do EIC, de outras técnicas para aplicar a IC, por parte dos docentes inquiridos.*

9. Além das supramencionadas técnicas de Contextual Interference Effect, conhece e costuma aplicar outras formas de Contextual Interference?

16 respostas



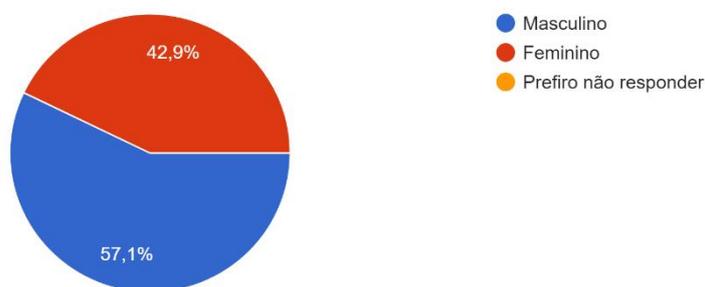
A Figura 26 demonstra que 11 docentes (68,8%) não conheciam nem aplicavam outras formas de IC, contrariamente aos restantes 5 (31,3%). Foi pedido, a quem respondeu afirmativamente à pergunta anterior, que especificasse as outras formas de IC conheciam e aplicavam e as respostas foram as seguintes:

- “Alterar a ordem do estudo”; “(...) tocar de trás para a frente, altero os ritmos das passagens, as articulações, coloco-as a trabalhar as passagens mas a começar nas notas do meio”;
- “Criação de distrações visuais e auditivas no ambiente da sala de aula (...)”;
- “Alterar o andamento (tempo) de uma passagem sem o mencionar ao aluno previamente (...)”;
- “As estratégias são adaptadas a cada aluno, assim todas as que me sejam acessíveis serão usadas”.

3.1.2 – Questionário Realizado aos Estudantes

Figura 27: *Distribuição das respostas dos estudantes por género.*

1. Género
14 respostas

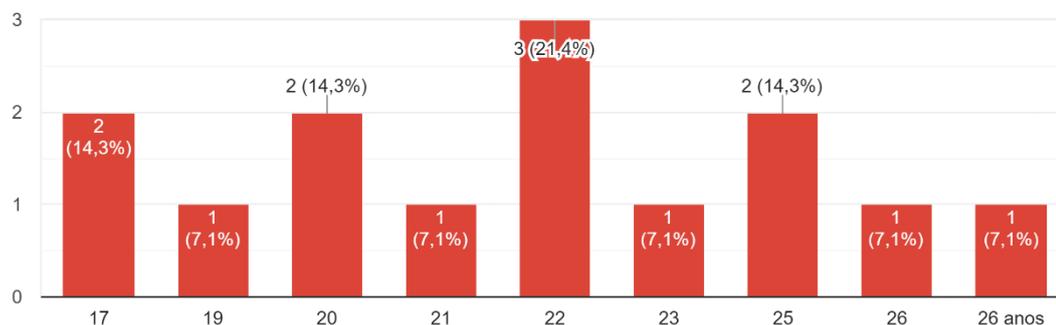


Responderam ao inquérito um total de 14 estudantes, como demonstrado na Figura 27: 6 estudantes do sexo feminino (42,9%) e 8 do sexo masculino (57,1%).

Figura 28: Distribuição das idades dos estudantes inquiridos.

2. Idade

14 respostas

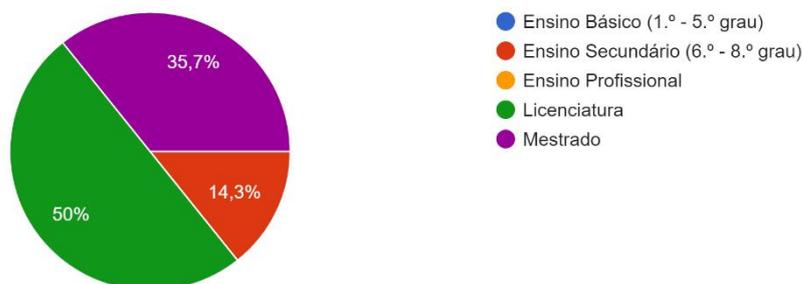


Como representado na Figura 28, 3 alunos eram da faixa etária jovem (até aos 19 anos) e 11 eram adultos (20 aos 59 anos).

Figura 29: Ciclo de estudos que os estudantes frequentam.

3. Ciclo de estudos que frequenta

14 respostas



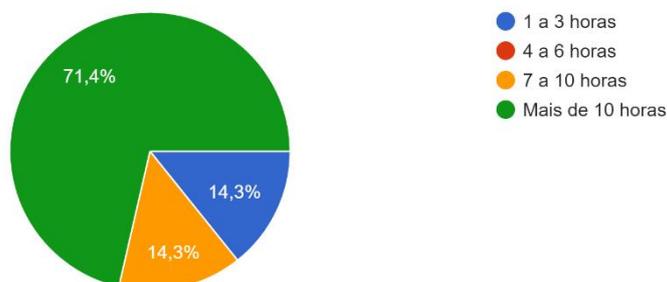
Dos alunos que responderam ao questionário, 2 frequentavam o ensino secundário (14,3%), 7 a licenciatura (50%) e 5 o mestrado (35,7%) (Figura 29).

A quarta pergunta realizada aos estudantes debruçava-se sobre o estabelecimento escolar que frequentavam. As respostas dividiram-se da seguinte forma: conservatório na região de Lisboa (2 alunos); universidade na região de Lisboa (7 alunos); universidade na região do Alentejo (4 alunos); e estrangeiro (1 aluno).

Figura 30: *Número de horas de estudo que os estudantes dedicam semanalmente ao instrumento.*

1. Quantas horas de estudo dedica semanalmente ao instrumento?

14 respostas

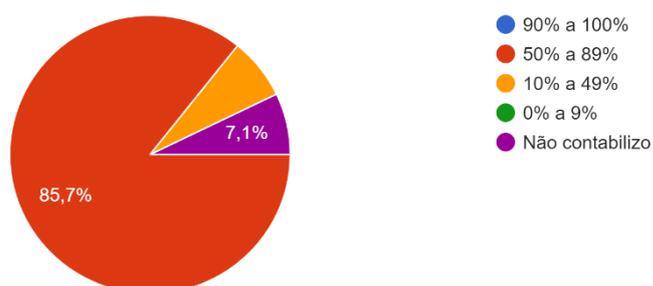


Como ilustrado na Figura 30, 3 alunos (14,3%) mencionaram dedicar 1 a 3 horas, 2 estudantes (14,3%) 7 a 10 horas e 10 (71,4%) mais de 10 horas semanais.

Figura 31: *Percentagem do tempo de estudo que corresponde ao estudo das peças e estudos por segmentos por parte dos alunos.*

2. Do tempo de estudo que tem, qual a percentagem que corresponde ao estudo das peças e estudos por segmentos?

14 respostas

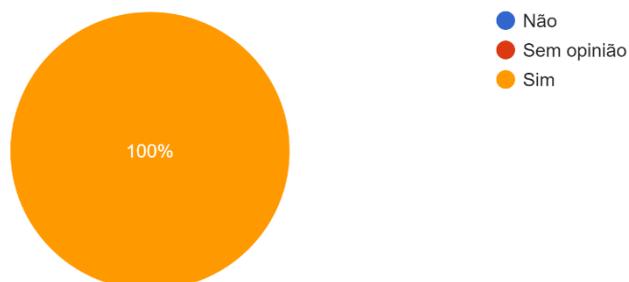


Consoante a pergunta demonstrada na Figura 31, 1 aluno (7,1%) não contabilizava o tempo de estudo das peças e estudos por segmentos, 1 aluno (7,1%) mencionou 10% a 49% do seu estudo e 12 alunos (85,7%) referiram 50% a 89%.

Figura 32: Opinião dos alunos relativamente ao impacto da alteração do padrão rítmico de uma passagem difícil no estudo.

3. Considera que alterar o padrão rítmico de uma passagem difícil ajuda no estudo?

14 respostas

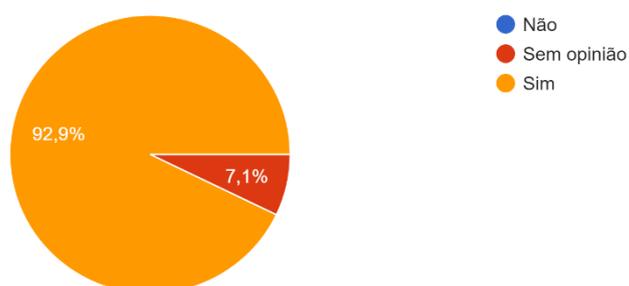


Todos os alunos concordaram, como representado na Figura 32, que alterar o padrão rítmico de uma passagem difícil ajuda no estudo do instrumento.

Figura 33: Opinião dos alunos relativamente à importância dos exercícios de alteração do padrão rítmico.

4. Considera que estes exercícios de alterar o padrão rítmico são importantes?

14 respostas



A Figura 33, que mostra a quarta pergunta realizada aos estudantes, demonstra que um aluno (7,1%) não teve opinião sobre a questão colocada e 13 (92,9%) concordaram.

Figura 34: Opinião dos alunos relativamente ao impacto da alteração da articulação e/ou das dinâmicas no estudo de uma passagem complexa.

5. Considera que alterar a articulação e/ou as dinâmicas ajuda no estudo de uma passagem complexa?

14 respostas

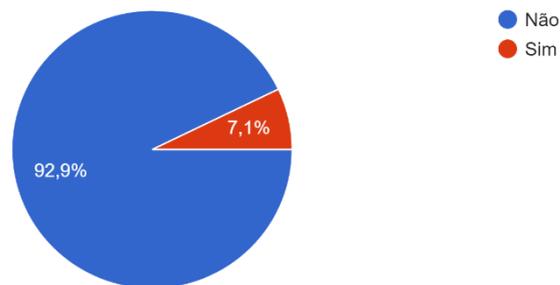


Todos os 14 alunos concordaram com a pergunta ilustrada pela Figura 34.

Figura 35: Conhecimento do termo EIC por parte dos alunos inquiridos.

6. Já conhecia o termo Contextual Interference Effect?

14 respostas



A Figura 35 mostra que 13 alunos (92,9%) não conheciam o termo EIC e que apenas um (7,1%) conhecia o conceito.

No fim do inquérito por questionário, todos os participantes puderam deixar a sua opinião sobre o EIC, a saber:

- "A aplicação em prática do *Contextual Interference Effect* pode, na minha opinião ser, uma efetiva ferramenta na prossecução e resolução de dificuldades

técnicas, na monitorização da evolução do processo de estudo, bem como uma melhoria na gestão do tempo de estudo” (docente);

- “Parece-me uma ótima e útil ferramenta para alterar a nossa visão sobre a forma como estudamos e organizamos o nosso estudo” (aluno);
- “Partilhar este método de estudo com os futuros alunos” (aluno).

3.2 – Discussão

Após apresentação das estatísticas das respostas ao questionário, interpretar-se-ão os resultados obtidos. Apenas participaram 16 docentes e 14 discentes. Houve poucas respostas ao inquérito por questionário, o que não garante a representatividade da amostra. Não houve, por exemplo, respostas de alunos do ensino básico e do ensino profissional; apenas perspectivas de alunos mais velhos ou mais avançados nos ciclos de estudo, tendo estes mais provavelmente um método de estudo mais independente. Já era expectável a baixa adesão na participação do questionário. Aliás, antes da coleta de respostas, era esperado que (1) os professores não conhecessem EIC, mas usassem o mesmo ou uma variação, (2) os docentes comunicassem que o EIC não seria uma boa técnica, por dificultar o estudo, nem o método mais eficaz e (3) a maioria dos estudantes não utilizasse nem conhecesse esta técnica, à exceção de alunos do ensino superior.

Foi observado que, de facto, a maioria dos professores não conhecia o termo EIC, mas utilizava a técnica, incluindo outras formas de interferência. Todavia, ao contrário do previsto, os docentes consideraram que a IC era uma boa técnica. Como esperado, a maioria dos estudantes não conhecia esta técnica, porém utilizavam-na de alguma forma e consideravam-na importante após a apresentação do conceito no inquérito. O facto de os estudantes estudarem peças e estudos por segmentos (Figura 20), considerarem que alterar o padrão de uma passagem difícil ajuda no estudo (Figura 21) e que os exercícios de alterar o padrão rítmico são importantes (Figura 22) pode dar-se pelo facto de todos os alunos que participaram serem do ensino secundário ou superior.

Após realização da experiência, existem, contudo, alguns pontos que poderiam ter sido melhorados. Por exemplo, as perguntas realizadas aos alunos deveriam ter sido mais bem formuladas, notando-se uma maior atenção ao detalhe nas questões colocadas aos docentes. Deveria ter sido perguntado diretamente se os discentes consideravam esta técnica importante, achavam que a utilizavam e realizavam exercícios ou variações. Poderiam ter sido feitas questões para comparar se os discentes e docentes preferiam o

estudo em bloco, o aleatório ou uma mistura. Os alunos mostraram compreender que o EIC pode ser benéfico. Além disso, o questionário permite concluir que alunos e professores utilizam esta técnica até certo ponto. No entanto, o questionário não é, por si só, suficiente para perceber se a dificuldade rítmica provocada pela técnica em estudo pode, por consequência, ser atenuada. Futuramente, de forma a desenvolver o tema, pode ser útil recorrer a uma maior amostra, elaborar perguntas mais específicas, realizar uma experiência de campo para explorar quatro grupos (prática constante com músicos experientes; prática aleatória com músicos experientes; prática constante com músicos inexperientes e prática aleatória com músicos inexperientes) para compreender se existem grandes diferenças entre músicos e se os mais experientes no padrão motor beneficiam mais do que os que não têm experiência musical. Recorrer a uma experiência mais empírica permitirá colmatar a seguinte lacuna: o facto de o questionário ser uma ferramenta isolada que poderia e deveria ter sido utilizada em conjunto com outras ferramentas usadas no estudo da problemática rítmica face ao EIC.

O presente questionário permitiu perceber que há docentes que utilizam esta técnica e já a põem em prática para fazer face ao problema de fluência rítmica observado em alguns músicos. Porém, nem todos os alunos mostraram conhecimento nem preocupação relativamente a essa eventual dificuldade: talvez não saibam gerir o seu estudo, pelo que é importante um maior acompanhamento, não somente em sala de aula; poderá também haver uma falta de estudo autónomo (no questionário, alguns alunos dedicavam, segundo a opinião da Mestranda, pouco tempo ao estudo do instrumento) e de estudo acompanhado, este último importante para que os alunos aprendam a gerir melhor o seu trabalho.

4 – Conclusão

No início deste trabalho foi proposto que o Efeito da Interferência Contextual é uma ferramenta de estudo importante para o estudo do Saxofone e para o desenvolvimento da fluência em leitura e percepção rítmica. Colocaram-se, assim, dez questões às quais este estudo, através da Revisão de Literatura e do Questionário, procurou responder e cujas principais elações foram sistematizadas nesta secção final.

Em relação ao aumento do nível de fluência em leitura musical/rítmica (Questão 1), concluiu-se que diferentes métodos deverão ser aplicados em diferentes fases de aprendizagem. No acompanhamento de alunos iniciantes, a prática é fundamental, sobretudo a prática supervisionada com muita repetição (estudo em bloco) e feedback fornecido pelo docente. Já os alunos com mais experiência beneficiam de uma mistura de estudo em bloco e aleatório. É importante que os estudantes invistam bastante tempo em contacto com a leitura rítmica e melódica. Portanto, a prática aleatória tende a ser mais eficaz na aprendizagem de tarefas mais simples ou quando o nível de experiência é elevado, pelo que o recurso ao EIC deve ser adequado, por exemplo, à idade, ao grau de competência e ao estilo de aprendizagem do aluno.

Quanto à relação entre aprendizagem linguística e aprendizagem musical (Questão 2), as semelhanças são notórias, destacando-se a aprendizagem por imitação, a leitura como descodificação, organização e transformação de códigos em movimentos que produzem som, a necessidade de aprendizagem da escrita (palavras nas línguas e notas na música) e a condição necessária que constitui a memória. Além disso, a tipologia de capacidades linguísticas e musicais, bem como os processos de construção dos dois tipos de linguagem são semelhantes.

Relativamente à aprendizagem e à manutenção de uma pulsação regular (Questão 3), sugere-se a regularidade de estudo com acompanhamento e o uso do movimento corporal. Como abordado por diferentes académicos e teóricos, as estratégias a adotar, por exemplo, marchar a fazer percussão corporal, baseiam-se no corpo. Contudo, importa notar que se torna difícil a percepção, o ensino e a regularidade do ritmo devido ao seu carácter abstrato e sensorial. Novamente, a prática supervisionada com muita repetição e ajuda de feedback, parece ser uma ótima solução, principalmente com alunos em fase inicial.

Supõe-se que a origem das dificuldades rítmicas dos alunos (Questão 4) possa estar na falta de acompanhamento e de estudo. Durante o Estágio foram poucas as oportunidades de realizar testes com os alunos sobre o EIC, tendo em conta que a maioria tinha pouco tempo de experiência/exposição ao método de trabalho da OC. No entanto, em experiência com um ANC em relatório que tinha pelo menos dois anos de aulas com a OC, observou-se uma melhoria graças ao uso de alterações rítmicas (IC) durante o estudo. Curiosamente, os alunos com maiores dificuldades rítmicas corresponderam, em regra, aos que dedicavam menos tempo de estudo ao instrumento e/ou a questões rítmicas, por exemplo, por meio de exercícios de escalas. Habitualmente, os alunos tendem a utilizar o estudo em bloco, segundo a experiência da Mestranda aquando do ensino, da prática e do estágio. Muitos jovens alunos, na experiência da Mestranda, não sabem estudar nem detetar e resolver problemas, limitando-se a tocar as peças do início ao fim sem planeamento, daí a possibilidade de a IC ser pouco utilizada e/ou ensinada devido a esta falta de conhecimento e prática em relação a métodos de estudo. Novamente, convém referir a importância da prática supervisionada e a ilusão provocada pela prática em bloco na aprendizagem a longo prazo. De facto, a imitação, o Efeito da Interferência Contextual e o estudo acompanhado são estratégias possíveis e válidas para a resolução das dificuldades rítmicas dos alunos (Questão 5).

Para a utilização e a interligação dos sentidos de cognição/percetivos (visual, auditivo e cinestésico) com vista a relacionar os valores rítmicos com a sua duração e sua ilustração na leitura rítmica (Questão 6), uma estratégia possível começa pela imitação e repetição, passando posteriormente para a visão, além da prática instrumental, o solfejo, o solfejo rítmico e a percussão corporal, tal como abordado em 2.2 – *Teorias de Aprendizagem Musical*. Relativamente às ferramentas de estudo mais apropriadas para o aumento da fluência em leitura e percepção rítmica no Saxofone (Questão 7), tanto a repetição como o EIC constituem duas das medidas mais relevantes, destacando-se ainda a desconstrução de ritmos complexos em trechos mais fáceis e o aumento gradual da dificuldade do ritmo até chegar ao estado original. Apesar de não ser sempre a estratégia mais eficaz, o EIC é um método de estudo eficiente (Questão 8), sendo uma ferramenta de estudo de qualidade, mas que deve ser complementada com outras ferramentas consoante o aluno, a circunstância e a fase de aprendizagem. Neste sentido, de facto, o EIC pode contribuir para o aumento da fluência rítmica se as condições forem favoráveis (Questão 9). Finalmente, a propósito do conhecimento e da utilização

desta técnica por parte de docentes e discentes (Questão 10), segundo o questionário elaborado e apesar da amostra pouco representativa, parece haver uma tendência para o desconhecimento, mas para a utilização inconsciente do EIC durante as aulas e o estudo.

No que diz respeito à PESEVM, este estágio, obrigatório para a conclusão do Mestrado em Ensino de Música e necessário à profissionalização para a docência, contribuiu para o crescimento pessoal, acadêmico e profissional da Mestranda. Nas aulas observadas, apesar do estudo simultâneo de vários livros de estudos, o que sugeria uma estrutura semelhante, verificou-se uma adaptação permanente às necessidades de aprendizagem de cada aluno. É de sublinhar que a observação de um método de trabalho diferente, organizado, estruturado e desenvolvido por uma profissional experiente foi essencial para o enriquecimento da própria abordagem da Mestranda. Este enriquecimento também foi alimentado pelo convívio, ao longo do ano, com diferentes estados de espírito, idades, comportamentos, personalidades, necessidades de aprendizagem, métodos de trabalho e abordagens de ensino e adaptação. Neste sentido e considerando todas as experiências de ensino e aprendizagem vividas, convém destacar a importância de conhecer as particularidades dos alunos, contribuir para que os alunos ultrapassem dificuldades e trabalhar com rigor, estrutura e exigência, mas também de proporcionar momentos de pausa e relaxamento para estimular a reconcentração. Para além da interação com a OC e respetivos alunos, a lecionação de aulas observadas foi de grande utilidade para a Mestranda, graças aos comentários construtivos tecidos no contexto de um ambiente controlado de formação de um futuro docente. A consequência mais imediata da PESEVM foi o contributo para a criação de uma base sólida para um método de ensino próprio por parte da Mestranda.

Após a elaboração do presente relatório e tendo em conta a experiência pessoal enquanto aluna, formadora e docente, a Mestranda concluiu, em concordância com investigações anteriores, que o Efeito da Interferência Contextual é uma ferramenta de estudo válida para ganhar fluência rítmica e melódica no Saxofone, sempre com base na unicidade de quem aprende. A tese defendida pelo presente trabalho é válida, mas não universal, pois alunos iniciantes ou poucos experientes poderão não beneficiar do uso desta técnica. O melhor será abordar tanto o estudo em bloco como o aleatório, adequando as variações dos modos de estudo à resposta do aluno. Este meio-termo parece ser mais vantajoso, flexível e personalizável enquanto o aluno não tem bases sólidas e de forma a colmatar possíveis lacunas rítmicas.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, L. C. M. (2017). *Utilização de “dificuldades desejáveis” como estratégia de estudo na guitarra*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. <http://hdl.handle.net/10773/21840>
- Abushanab, B., & Bishara, A. J. (2013). Memory and metacognition for piano melodies: Illusory advantages of fixed- over random-order practice. *Memory and Cognition*, 41(6), 928-937. <https://doi.org/10.3758/s13421-013-0311-z>
- Adolphesax.com. (2013, July 12). *Zdenka Kosnarova*. <https://adolphesax.com/en/portugal-zdenka-kosnarova/>
- Almeida, C. D. (2017). *O Edifício do Conservatório Nacional (Lisboa): Estudo Histórico e Arquitectónico* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10400.5/13906>
- Alvarenga, J. P. (1993). *João Domingos Bomtempo 1775-1842* (Catálogo 41). Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro. <https://purl.pt/14381/1/index.html#/1/html>
- Alves, C. G. da S. (2015). *Materiais didáticos na educação musical: um estudo sobre as contribuições do método de Edgar Willems no ensino fundamental*. [Monografia de Licenciatura, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/33786>
- Alves, H. F. C. (2015). *Relatório de estágio: o contributo dos exercícios preparatórios para o ensino do saxofone*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Música de Lisboa]. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/8761/1/tese1.pdf>
- Associação Portuguesa do Saxofone. (n.d.). *Mário Marques*. Retrieved February 21, 2022, from <https://www.apsax.org/a-aps/orgaos-sociais/direcao/mario-marques>
- AVA Editions. (n.d.). *Eli Camargo Junior*. Retrieved February 20, 2022, from <https://www.editions-ava.com/pt/eli-camargo-junior>
- AvA Musical Editions. (n.d.). *Augusto Machado*. Meloteca. Retrieved January 20, 2022, from <https://www.meloteca.com/portfolio-item/augusto-machado/>

- Banda Sinfónica Portuguesa. (n.d.). *Alberto Roque*. Retrieved February 19, 2022, from <https://www.bandasinfonicaportuguesa.com/a-bsp/maestros-convidados/alberto-roque>
- Bangert, M., Wiedemann, A., & Jabusch, H.-C. (2013). When less of the same is more: Benefits of variability of practice in pianists. *International Symposium on Performance Science*, 117–122. Association Européenne des Conservatoires.
- Bangert, M., Wiedemann, A., & Jabusch, H. C. (2014). Effects of variability of practice in music: A pilot study on fast goal-directed movements in pianists. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00598>
- Barbosa, M. L. S. (2018). Música e Linguagem: dois domínios cognitivos em discussão. In D. Santiago (Ed.), *Prática Musical, Memória e Linguagem*, 37–85. EDUFBA.
- Borges, M. J. (n.d.). *Escola de Música do "Conservatório Nacional de Lisboa"*. Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. Retrieved February 18, 2022, from <http://www.emcn.edu.pt/index.php/instituicao/apresentacao/historia>
- Bortz, G. (2010). Contextualização Musical no Treinamento Auditivo: Transferindo Memórias à Prática Musical. In M. Dottori (Ed.), *Anais do VI Simpósio de Cognição e Artes Musicais* (1–8). Universidade Federal do Rio de Janeiro. <https://antigo.anppom.com.br/anais/simcamVI.pdf>
- Boutin, A., & Blandin, Y. (2010a). Cognitive underpinnings of contextual interference during motor learning. *Acta Psychologica*, 135(2), 233–239. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2010.07.004>
- Boutin, A., & Blandin, Y. (2010b). On the cognitive processes underlying contextual interference: Contributions of practice schedule, task similarity and amount of practice. *Human Movement Science*, 29(6), 910–920. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2010.07.011>
- Boutin, A., Panzer, S., & Blandin, Y. (2013). Retrieval practice in motor learning. *Human Movement Science*, 32(6), 1201–1213. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2012.10.002>

- Britannica, T. Editors of Encyclopaedia. (2023, August 31). *Darius Milhaud | French composer*. Encyclopaedia Britannica. Retrieved February 19, 2022, from <https://www.britannica.com/biography/Darius-Milhaud>
- Caramiaux, B., Bevilacqua, F., Wanderley, M. M., & Palmer, C. (2018). Dissociable effects of practice variability on learning motor and timing skills. *PLoS ONE*, *13*(3), 1–18. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0193580>
- Carter, C. E., & Grahn, J. A. (2016). Optimizing Music Learning: Exploring How Blocked and Interleaved Practice Schedules Affect Advanced Performance. *Frontiers in Psychology*, *7*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01251>
- Caspurro, H. (2007). *Audição e Audição. O Contributo Epistemológico de Edwin Gordon para a História da Pedagogia da Escuta*. Revista da APEM: Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical, *127*, 16-27. https://www.apem.org.pt/page14/downloads/files/audicao_e_audiacao_apem.pdf
- Chen, Y., Klaus, A., Liang, Y., & Zhang, C. (2018). Improving music practice with a mobile learning smartphone application. *Proceedings of the 14th International Conference on Mobile Learning 2018*, 178–182.
- Coelho, S. O. (2015, February 27). *Escola de Música do Conservatório Nacional: Entre o museu e a ruína*. Observador. <https://observador.pt/especiais/escola-de-musica-do-conservatorio-nacional-entre-o-museu-e-a-ruina/>
- ComoZed. (2020, April 21). *Quais são os princípios da aprendizagem motora?* <https://comozed.com/quais-são-os-princípios-da-aprendizagem-motora>
- Cristóvão, M. N. F. (2016). Aprendizagem e Desenvolvimento Musical - Uma Reflexão à Luz dos Contributos de Alguns Modelos Pedagógicos da Música no Século XX. In F. Gouveia & G. Pereira (Org.), *Didática e Matética* (217-224). Centro de Investigação em Educação. <http://hdl.handle.net/10400.13/2121>
- Cruz, C. B. (1995). *Conceito de Educação Musical de Zoltan Kodály e Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon: uma abordagem comparativa*. Associação Portuguesa de Educação Musical. <http://hdl.handle.net/10400.21/1442>
- Cruz, F. M. (2004). *Uma Perspectiva Enunciativa das Relações entre Linguagem e Memória no Campo da Nerolingüística*. [Dissertação de Mestrado, Universidade

Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem].
<https://bv.fapesp.br/pt/dissertacoes-teses/136359/uma-perspectiva-enunciativa-das-relacoes-entre-linguagem-e-m>

Claude Delangle. (2012). *Portrayl*. <https://www.sax-delangle.com/>

CUF. (n.d.). Défice de atenção. In *Saúde A-Z: Doenças, Sintomas e Tratamentos*. Retrieved December 27, 2023, from <https://www.cuf.pt/saude-a-z/defice-de-atencao>

Duro, J. S. (2021, August 12). *Alberto Roque: “O Douro tem o vinho e nós temos a música. É a nossa marca!”* Jornal de Leiria. <https://www.jornaldeleiria.pt/entrevista/alberto-roque-o-douro-tem-o-vinho-e-nos-temos-a-musica-e-a-nossa-marca>

Ferreira, C. I. M. (2020). *Relatório da prática de ensino supervisionada na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional: análise comparativa das técnicas lecionadas na classe de canto da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional* [Tese de Mestrado, Universidade de Évora]. <http://hdl.handle.net/10174/28721>

Filipe, A. J. dos R. (2018). *Relatório de prática de ensino supervisionada realizada na Escola de Música do Conservatório Nacional: a bateria no contexto da música erudita contemporânea* [Tese de Mestrado, Universidade de Évora]. <http://hdl.handle.net/10174/23664>

Fireman, M. (2018). Aspectos da leitura musical para desenvolvimento humano. In D. Santiago (Ed.), *Prática Musical, Memória e Linguagem*, 87–123. EDUFBA.

FISP. (n.d.-b). *Mario Marzi*. Retrieved February 19, 2022, from <http://previous.fispalmela.com/team/mario-marzi/>

FISP. (n.d.-a). *Hélder Alves*. <http://previous.fispalmela.com/team/helder-alves/>

FI-Willems. (2022, April 6). *O que é a Pedagogia Willems®?* Fédération Internationale Willems®. https://fi-willems.org/2022/04/06/willems-pedagogy-pt/?doing_wp_cron=1667309296.7799260616302490234375

Fonseca, L. P. R. (2018). Desenvolvimento, memória e prática musical infantil. In D. Santiago (Ed.), *Prática Musical, Memória e Linguagem*, 125–171. EDUFBA.

- Franco, A. (2000). O corpo e a aprendizagem humana. In *Educação & Comunicação*, 3, 34–57. <http://hdl.handle.net/10400.8/283>
- Frazão, D. (2021, June 24). *Biografia de Almeida Garrett*. EBiografia. https://www.ebiografia.com/almeida_garrett/
- Freire, R. D. (2010). Memória e Imitação na Percepção Musical. In M. Dottori (Ed.), *Anais do VI Simpósio de Cognição e Artes Musicais* (9–17). Universidade Federal do Rio de Janeiro. <https://antigo.anppom.com.br/anais/simcamVI.pdf>
- Gabriele, T. E., Hall, C. R., & Buckolz, E. E. (1987). Practice schedule effects on the acquisition and retention of a motor skill. *Human Movement Science*, 6(1), 1–16. [https://doi.org/10.1016/0167-9457\(87\)90019-4](https://doi.org/10.1016/0167-9457(87)90019-4)
- Galvão, A. (2006). Cognição, Emoção e Expertise Musical. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(2), 169–174. <https://doi.org/10.1590/s0102-37722006000200006>
- Goode, S. L. (1986). *The Contextual Interference Effect in Learning an Open Motor Skill (Random Practice, Blocked Practice)*. [PhD Dissertation, The Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College]. https://repository.lsu.edu/gradschool_disstheses/4187/
- Gordon, E. E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical. Competências, conteúdos e padrões*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goulart, D. (2000). *Dalcroze, Orff, Suzuki e Kodály. Semelhanças, diferenças, especificidades*. [Trabalho para o Seminário Movimentos Pedagógicos I do Curso de Pós-Graduação em Educação Musical no Conservatório Brasileiro de Música RJ]. <https://www.meloteca.com/wp-content/uploads/2019/03/dalcroze-orff-susuki-kodaly.pdf>
- Haag, C. (2017, May 2). *DICIONÁRIO MUSICAL - AGÓGICA*. Lendas na Música. <https://lendasnamusica.blogspot.com/2017/05/dicionario-musical-agogica.html>
- Hajihosseini, S. (2016). The effect of moderate contextual interference on motor-skill learning. *Biology and Medicine*, 8(7). <https://doi.org/10.4172/0974-8369.1000339>
- Henri Selmer Paris. (n.d.). *Mario Marzi*. Retrieved February 19, 2022, from <https://www.selmer.fr/en/artist/mario-marzi>

- Houlik, J. (2022). *James Houlik*. <http://jameshoulik.net/>
- Jazzportugal.ua.pt. (2006). *Currículo: Rita Nunes*.
http://www.jazzportugal.ua.pt/web/ver_musicos.asp?id=1060
- Jordão, G., Allucci, R. R., Molina, S., & Terahata, A. M. (2012). *A Música na Escola*. Allucci & Associados Comunicações. São Paulo.
<http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/AMUSICANAESCOLA.pdf>
- Jorge Salgueiro. (n.d.). *Biografia*. Retrieved March 24, 2022, from
<https://jorgesalgueiro.com/biografia/>
- Kaipa, R. (2012). *Evaluation of principles of motor learning in speech and non-speech-motor learning tasks* [PhD Thesis, University of Canterbury].
https://ir.canterbury.ac.nz/bitstream/handle/10092/10349/Kaipa_PhDThesis_March2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kientzy.Pro. (2017a). *Biography - Daniel KIENTZY*. <https://kientzy.pro/en/biography>
- Kientzy.Pro. (2017b). *Home - Daniel KIENTZY*. <https://kientzy.pro/en/home>
- Kodályhub. (n.d.). *The life of Zoltán Kodály*. <https://kodalyhub.com/about-zoltan-kodaly/the-life-of-zoltan-kodaly>
- Lambert, R. (2016). *Pedagogia musical: Carl Orff e a importância do “fazer musical.”* (2016, September 1). Terra Da Música. <https://terradamusicablog.com.br/carl-orff/>
- Lee, T. D., Swinnen, S. P., & Serrien, D. J. (1994). Cognitive effort and motor learning. *Quest*, 46(3), 328–344. <https://doi.org/10.1080/00336297.1994.10484130>
- Lee, T. D., Wulf, G., & Schmidt, R. A. (1992). Contextual Interference in Motor Learning: Dissociated Effects Due to the Nature of Task Variations. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*, 44(4), 627–644. <https://doi.org/10.1080/14640749208401303>
- Lelis-Torres, N., Ugrinowitsch, H., Apolinário-Souza, T., Benda, R. N., & Lage, G. M. (2017). Task engagement and mental workload involved in variation and repetition of a motor skill. *Scientific Reports*, 7(1), 1–10. <https://doi.org/10.1038/s41598-017-15343-3>

- Lin, C. H. J., Wu, A. D., Udompholkul, P., & Knowlton, B. J. (2010). Contextual Interference Effects in Sequence Learning for Young and Older Adults. *Psychology and Aging, 25*(4), 929–939. <https://doi.org/10.1037/a0020196>
- Lopes, J. F. P. (2020). *Sistema Háptico de Treino da Escrita*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra]. <http://hdl.handle.net/10316/96209>
- Lopes, N. G. A. (2017). *Relatório de prática de ensino supervisionada realizada na Escola de Música do Conservatório Nacional: a importância do conhecimento do corpo humano no estudo dos instrumentos de sopro* [Tese de Mestrado, Universidade de Évora]. <http://hdl.handle.net/10174/23093>
- Lusa. (2017, October 25). Escola de Música do Conservatório muda-se em 2018 para secundária Marquês de Pombal. *Diário de Notícias*. <https://www.dn.pt/lusa/escola-de-musica-do-conservatorio-muda-se-em-2018-para-secundaria-marques-de-pombal-8872286.html>
- Lusa. (2020, May 22). Obras no Conservatório Nacional continuam suspensas após quatro meses paradas. *Correio da Manhã*. <https://www.cmjornal.pt/sociedade/detalhe/obras-no-conservatorio-nacional-continuum-suspensas-apos-quatro-meses-paradas>
- Lusa. (2021a, March 19). Lançado novo concurso de 13 milhões de euros para requalificar Conservatório Nacional. *Público*. <https://www.publico.pt/2021/03/19/local/noticia/lancado-novo-concurso-13-milhoes-euros-requalificar-conservatorio-nacional-1955090>
- Lusa. (2021b, October 2). Obras no Conservatório Nacional começam este mês e duram 22 meses. *Observador*. <https://observador.pt/2021/10/02/obras-no-conservatorio-nacional-comecam-este-mes-e-duram-22-meses/>
- Magill, R. A., & Hall, K. G. (1990). A review of the Contextual Interference Effect in motor skill acquisition. *Human Movement Science, 9*(3-5), 241–289. [https://doi.org/10.1016/0167-9457\(90\)90005-X](https://doi.org/10.1016/0167-9457(90)90005-X)
- Marques, F. F. (2020, August 2). Obras no Conservatório Nacional de Lisboa vão continuar paradas (pelo menos) até final de 2020. Alunos lamentam falta de condições. *Observador*. <https://observador.pt/especiais/obras-no-conservatorio->

nacional-de-lisboa-va-continuar-paradas-pelo-menos-ate-final-de-2020-alunos-lamentam-falta-de-condicoes/

- Marques, M. J. dos S. de A. (2018). *Relatório da prática de ensino supervisionada realizada na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional: uma abordagem artístico-terapêutica da ressonância e articulação vocais através da prática de exercícios potencializadores de saúde e qualidade sonora em contexto de aula* [Tese de Mestrado, Universidade de Évora]. <http://hdl.handle.net/10174/24431>
- Martins, C. da L. (2020). *Relatório de prática de ensino supervisionada realizada na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional - Digitação no saxofone através de tonalidades de canções populares e tradicionais, divulgadas no universo infanto-juvenil* [Tese de Mestrado, Universidade de Évora]. <http://hdl.handle.net/10174/28237>
- Mateiro, T., & Ilari, B. (2012). *Pedagogias em Educação Musical*. Intersaberes. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4650283/mod_resource/content/0/PEDAGOGIAS_EM_EDUCACAO_MUSICAL.pdf %20Anderson%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4650283/mod_resource/content/0/PEDAGOGIAS_EM_EDUCACAO_MUSICAL.pdf%20Anderson%29.pdf)
- Meira, C. (2018, September 25). *História, modelos e teorias de aprendizagem motora*. [Aula de Pós-Graduação]. <https://pt.slideshare.net/CassioMeiraJr/histria-modelos-e-teorias-de-comportamento-motoraprendizagem-motora>
- Meloteca. (n.d.-a). *Alberto Roque*. Retrieved February 19, 2022, from <https://www.meloteca.com/portfolio-item/alberto-roque/>
- Meloteca. (n.d.-b). *António Wagner Dinis*. Retrieved January 20, 2022, from <https://www.meloteca.com/portfolio-item/antonio-wagner-dinis/>
- Meloteca. (n.d.-c). *José António Lopes*. Retrieved February 21, 2022, from <https://www.meloteca.com/portfolio-item/jose-antonio-lobes/>
- Meloteca. (n.d.-d). *José Martins*. Retrieved February 21, 2022, from <https://www.meloteca.com/portfolio-item/jose-martins/>
- Meloteca. (n.d.-e). *José Vianna da Motta*. Retrieved January 20, 2022, from <https://www.meloteca.com/portfolio-item/jose-vianna-da-motta/>

- Meloteca. (2006, May 6). *Jorge Machado*. <https://www.meloteca.com/portfolio-item/jorge-machado/>
- Meloteca. (2015, February). *Rui Pinheiro*. <https://www.meloteca.com/portfolio-item/rui-pinheiro/>
- Meloteca. (2020, September 11). *Marcos Romão dos Reis Júnior*. <https://www.meloteca.com/portfolio-item/marcos-romao-dos-reis-junior/>
- Memorização. (n.d.). *Processo de Memorização*. Memorizacao.Info. Retrieved October 23, 2022, from <https://memorizacao.info/processo-de-memorizacao.html>
- Mendes, D. A. T. M. (2018). *Relatório de prática de ensino supervisionada realizada na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional: a música contemporânea no ensino do clarinete em Portugal* [Tese de Mestrado, Universidade de Évora]. <http://hdl.handle.net/10174/23921>
- Mendoza, G. V. (2015). Corpus Teórico – Edgar Willems. (*Pensamiento*), (*Palabra*)... *Y Obra*, 13, 6–19. <https://doi.org/10.17227/2011804X.15PPO6.19>
- Menus d’Arte. (n.d.). *Lilian Kopke - Pianista*. Retrieved January 20, 2022, from <http://mensudarte.weebly.com/lilian-kopke.html>
- Merrelho, R. T. (2016). *Relatório de Estágio. Sentido Rítmico: Dificuldades na sua perceção e aplicação no instrumento*. [Tese de Mestrado, Escola Superior de Música de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa]. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/7973/1/relatorio_estagio_Raquel_Merrelho.pdf
- Moliterno, A. H., Bezerra, F. V., Pires, L. A., Roncolato, S. S., Da Silva, T. D., Massetti, T., Fernani, D. C. G. L., Magalhães, F. H., De Mello Monteiro, C. B., & Dantas, M. T. A. P. (2020). Effect of Contextual Interference in the Practicing of a Computer Task in Individuals Poststroke. *BioMed Research International*. <https://doi.org/10.1155/2020/2937285>
- Nakata, T. & Suzuki, Y. (2019). Mixing grammar exercises facilitates long-term retention: effects of blocking, interleaving, and increasing practice. *The Modern Language Journal*, 103(3), 629–647. <https://doi.org/10.1111/modl.12581>

- Neuroparatotos. (2012, November 22). *A Variabilidade da Prática e a sua Influência na Aprendizagem Motora: Teorias da Aprendizagem Motora*. Blogger.Com. <http://neuroparatotos.blogspot.com/2012/11/teorias-da-aprendizagem-motora.html>
- Nunes, A. R. (2018). *Relatório de Prática de Ensino Supervisionada realizada na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional: Adequação do Repertório Português ao Ensino Básico e Secundário em Violino* [Tese de Mestrado, Universidade de Évora]. <http://hdl.handle.net/10174/24265>
- Nunes, I. I. L. (2021). *Relatório da prática de ensino supervisionada na Escola de Música do Conservatório Nacional - Os estímulos musicais na infância e a sua influência na aprendizagem musical* [Tese de Mestrado, Universidade de Évora]. <http://hdl.handle.net/10174/29280>
- Oliveira, P. L. L. M. G. (2017). *Metodologias em educação musical para a escola. Uma abordagem teórica*. Novas Edições Acadêmicas.
- Orquestra Geração. (n.d.). *História*. Retrieved January 20, 2022, from <https://orquestra.geracao.aml.pt/historia>
- Otutumi, C. H. V. (2011). Considerações iniciais sobre leitura à primeira vista, memorização e a disciplina Percepção Musical. In *Anais Do V Simpósio Académico de Violão Da Embap*, 1–18.
- Oxford Reference. (n.d.). *Agogic*. Retrieved February 27, 2022, from <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803095356331>
- Pauwels, L., Swinnen, S. P., & Beets, I. A. M. (2014). Contextual interference in complex bimanual skill learning leads to better skill persistence. *PLoS ONE*, 9(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0100906>
- Pauwels, L., Vancleef, K., Swinnen, S. P., & Beets, I. A. M. (2015). Challenge to promote change: Both young and older adults benefit from contextual interference. *Frontiers in Aging Neuroscience*, 7, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fnagi.2015.00157>
- Pederiva, P. (2010). Musilinguagem: a música na fala e a fala na música. In M. Dottori (Ed.), *Anais do VI SIMCAM Simpósio de Cognição e Artes Musicais* (257–263).

<https://antigo.anppom.com.br/anais/simcamVI.pdf> *Anais Do VI Simpósio de Cognição e Artes Musicais.*

Pereira, C. I. (2018). *Relatório da Prática de Ensino Supervisionada Realizada na Escola de Música do Conservatório Nacional - A Embocadura no Saxofone: Consolidação e seu Processo* [Tese de Mestrado, Universidade de Évora]. <http://rdpc.uevora.pt/handle/10174/23922>

Pereira, J. L. (2018). *Relatório de prática de ensino supervisionada realizada na escola de música do conservatório nacional: O ensino de bateria nos cursos de iniciação: Programa curricular, competências e objetivos* [Tese de Mestrado, Universidade de Évora]. <http://hdl.handle.net/10174/24139>

Pernão, A. M. (2021, September 15). *Ana Mafalda Pernão*. <https://sites.google.com/site/anamafaldapernao/>

Picchia, J. M. M., Rocha, R. A. & Pereira D. P. (2013). Émile Jaques-Dalcroze: Fundamentos da Rítmica e suas contribuições para a Educação Musical. *Revista MODUS - Ano VIII, 12*, 73–88. <https://revista.uemg.br/index.php/gtic-modus/article/view/649/397>

Porter, J. M., & Magill, R. A. (2010). Systematically increasing contextual interference is beneficial for learning sport skills. *Journal of Sports Sciences*, 28(12), 1277–1285. <https://doi.org/10.1080/02640414.2010.502946>

Porto Editora. (n.d.-a). Agógica. In *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa*. Retrieved February 20, 2022, from [https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/agógica](https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/agogica)

Porto Editora. (n.d.-b). Imitação. In *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa*. Dicionário Infopédia. Retrieved October 23, 2022, from [https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/imitação](https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/imitacao)

Porto Editora. (n.d.-c). Legato. In *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa*. Retrieved February 27, 2022, from <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/legato>

- Porto Editora. (n.d.-d). Luís Augusto Palmeirim. In *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa*. Retrieved January 20, 2022, from [https://www.infopedia.pt/\\$luis-augusto-palmeirim](https://www.infopedia.pt/$luis-augusto-palmeirim)
- Porto Editora. (n.d.-e). Luís de Freitas Branco. In *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa*. Retrieved January 20, 2022, from [https://www.infopedia.pt/\\$luis-de-freitas-branco](https://www.infopedia.pt/$luis-de-freitas-branco)
- Porto Editora. (n.d.-f). Mnemónica. In *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa*. Retrieved November 22, 2022, from <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/mnemónica>
- Porto Editora. (n.d.-g). Passos Manuel. In *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa*. Retrieved January 19, 2022, from [https://www.infopedia.pt/\\$passos-manuel](https://www.infopedia.pt/$passos-manuel)
- Póvoas, M. B. C., & Junior, A. R. M. (2015). Ação Pianística, Coordenação Motora e Tipos de Prática. *25º Seminário de Iniciação Científica UDESC*. Universidade do Estado de Santa Catarina.
- Priberam. (n.d.-a). Propriocepção. In *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha]. Retrieved October 23, 2022, from <https://dicionario.priberam.org/propriocepção>
- Priberam. (n.d.-b). Staccato. In *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha]. Retrieved February 27, 2022, from <https://dicionario.priberam.org/staccato>
- QualquerResposta.com. (2021, February 26). *O que é a teoria do circuito fechado?* <https://qualquerresposta.com/o-que-e-a-teoria-do-circuito-fechado/>
- Raisbeck, L. D., Regal, A., Diekfuss, J. A., Rhea, C. K., & Ward, P. (2015). Influence of practice schedules and attention on skill development and retention. *Human Movement Science*, 43, 100–106. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2015.07.004>
- Revistas de Ideias e Cultura. (n.d.). *Nomes Singulares Citados*. Retrieved January 20, 2022, from http://ric.slhi.pt/A_Aguia/autor?id=aut_0000047423
- Ribeiro, J. P. D. (2017). *Aplicação de uma nova estratégia de ensino do instrumento – violino: Contributos da Teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro].

- Rocha, F. de M. (2010). Música e Cognição: a percepção musical do ritmo em crianças entre 3 e 7 anos numa perspectiva piagetiana. In M. Dottori (Ed.), *Anais do VI SIMCAM Simpósio de Cognição e Artes Musicais* (108-119). <https://antigo.anppom.com.br/anais/simcamVI.pdf>
- Rodrigues, C. (2001). Contribuições da memória de trabalho para o processamento da linguagem. Evidências experimentais e clínicas. *Working Papers Em Lingüística*, 5, 124–144. <https://doi.org/https://doi.org/10.5007/%25x>
- Rodrigues, R. F. (2008). Os ritmos da memória: a lembrança e a reminiscência na escuta musical online. *Sociedade e Cultura*, 11(2), 199–204. <https://doi.org/10.5216/sec.v11i2.5257>
- Rose, L. P. (2006). The effects of contextual interference on the acquisition, retention, and transfer of a music motor skill among university musicians [Doctoral Dissertation, Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College]. https://doi.org/10.31390/gradschool_dissertations.1643
- Roseta, F. (2020). Obras paradas no Conservatório Nacional de Lisboa. *Nascer do SOL*. <https://sol.sapo.pt/artigo/700515/obras-paradas-no-conservatorio-nacional-de-lisboa>
- Ruas com história. (2020, September 19). “*Quem Foi Quem na Toponímia do Município de Sesimbra*”. <https://ruascomhistoria.wordpress.com/2020/09/19/quem-foi-quem-na-toponimia-do-municipio-de-sesimbra-3/>
- Santiago, D. (2018). Música e linguagem sob óticas transdisciplinares. In D. Santiago (Ed.), *Prática Musical, Memória e Linguagem*, 15–36. EDUFBA.
- Santos, C. A., & Medeiros, B. R. (2010). Interações entre Ritmo Lingüístico e Ritmo Musical no Contexto da Canção. In M. Dottori (Ed.), *Anais do VI Simpósio de Cognição e Artes Musicais* (279–291). Universidade Federal do Rio de Janeiro. <https://antigo.anppom.com.br/anais/simcamVI.pdf>
- Santos, J. J. dos, Bastos, F. H., Souza, T. de O., & Corrêa, U. C. (2014). Contextual Interference Effect Depends on the Amount of Time Separating Acquisition and Testing. *Advances in Physical Education*, 4(2), 102–109. <https://doi.org/10.4236/ape.2014.42014>

- Santos, R. A. T. (2010). Investigação e auto-regulação na preparação de uma obra pianística. In M. Dottori (Ed.), *Anais do VI Simpósio de Cognição e Artes Musicais* (214–220). Universidade Federal do Rio de Janeiro. <https://antigo.anppom.com.br/anais/simcamVI.pdf>
- Sérgio, O. (2005, June 29). *Biografia de Joel Canhão inserta na Tese de Mestrado de Virgílio Caseiro. Guitarra de Coimbra*. <http://guitarradecoimbra.blogspot.com/2005/06/biografia-de-joel-canho-inserta-na.html>
- Shea, C. H., Kohl, R., & Indermill, C. (1990). Contextual Interference: Contributions of Practice. *Acta Psychologica*, 73(2), 145–157. [https://doi.org/10.1016/0001-6918\(90\)90076-R](https://doi.org/10.1016/0001-6918(90)90076-R)
- Significados. (n.d.). *Cognição*. Retrieved October 23, 2022, from <https://www.significados.com.br/cognicao/>
- Silva, A. B., Lage, G. M., Gonçalves, W. R., Ugrinowitsch, H., & Benda, R. N. (2006). O efeito da interferência contextual: manipulação de programas motores e parâmetros em tarefas seriadas de posicionamento. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 20(3), 185–194. <https://doi.org/10.1590/S1807-55092006000300004>
- Silva, A. M. B. da. (2019). *Relatório da prática de ensino supervisionada realizada na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional: ansiedade e auto-eficácia na performance artística e musical* [Tese de Mestrado, Universidade de Évora]. <http://hdl.handle.net/10174/26316>
- Silva, N. M. A. (2017). *A aplicação do contextual interference effect no estudo do repertório para clarinete: proposta de modelos e ferramentas de trabalho* [Tese de Doutorado, Universidade de Évora]. <http://hdl.handle.net/10174/23072>
- Siqueira, D. M., & Ribeiro, M. T. de M. (2017). Estratégias e Propostas de Educação Musical na Educação Infantil: Teoria e Prática. In *XXI Encontro Latino Americano de Iniciação Científica, XVII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação e VII Encontro de Iniciação à Docência e XI Encontro Latino Americano de Iniciação Científica* Júnior. https://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2017/anais/arquivos/0817_0693_01.pdf

- SNS 24. (2021, June 25). *COVID-19*. <https://www.sns24.gov.pt/tema/doencas-infecciosas/covid-19/#sec-0>
- Sousa, C. F. A. (2020). *Relatório da prática de ensino supervisionada realizada na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional: a importância da postura e dos movimentos corporais como apoio ao progresso da técnica vocal* [Tese de Mestrado, Universidade de Évora]. <http://hdl.handle.net/10174/28733>
- Stambaugh, L. A. (2011). When repetition isn't the best practice strategy: Effects of blocked and random practice schedules. *Journal of Research in Music Education*, 58(4), 368–383. <https://doi.org/10.1177/0022429410385945>
- Stambaugh, L. A., & Demorest, S. M. (2010). Effects of Practice Schedule on Wind Instrument Performance: A Preliminary Application of a Motor Learning Principle. *Update: Applications of Research in Music Education*, 28(2), 20–28. <https://doi.org/10.1177/8755123310361768>
- The Gordon Institute for Music Learning. (2022). *About Dr. Edwin E. Gordon*. <https://giml.org/aboutgiml/gordon/>
- Toponímia de Lisboa. (2016, October 27). *A Rua Francisco Baía que foi de Alvalade para São Domingos de Benfica*. <https://toponimialisboa.wordpress.com/2016/10/27/rua-francisco-baia/>
- Treinamento24.com. (2018, February 22). *O que é a teoria do circuito fechado?* <https://treinamento24.com/library/lecture/read/729647-o-que-e-a-teoria-do-circuito-fechado>
- Ugrinowitsch, H., & Benda, R. N. (2011). Contribuições da aprendizagem motora: a prática na intervenção em educação física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 25, 25–35. <https://doi.org/10.1590/S1807-55092011000500004>
- Vieira, D. (2018). Memória musical e cuidado de si. In D. Santiago (Ed.), *Prática Musical, Memória e Linguagem*, 213–245. EDUFBA.
- Vincent David. (n.d.). *Biography*. Retrieved February 19, 2022, from <https://vincentdavid-sax.fr/en/>
- WhiteSax Events. (n.d.). *VC Sax*. <https://whitesaxevents.com/artistas/vc-sax/>

- Wikidata. (2020, December 18). *Jean-Yves Fourmeau*.
<https://www.wikidata.org/wiki/Q6170043>
- Wikipedia. (2021a, June 29). *Mario Marzi*. https://en.wikipedia.org/wiki/Mario_Marzi
- Wikipedia. (2021b, December 14). *James Houlik*.
https://en.wikipedia.org/wiki/James_Houlik
- Wikipedia. (2022a, February 8). *Claude Delangle*.
https://en.wikipedia.org/wiki/Claude_Delangle
- Wikipedia. (2022b, July 15). *Émile Jaques-Dalcroze*.
https://en.wikipedia.org/wiki/Émile_Jaques-Dalcroze
- Wikipedia. (2022c, November 14). *John Curwen*.
https://en.wikipedia.org/wiki/John_Curwen
- Wikipédia. (2015, June 28). *Daniel Deffayet*.
https://pt.wikipedia.org/wiki/Daniel_Deffayet
- Wikipédia. (2017, September 30). *Quatuor de saxophones Jean-Yves Fourmeau*.
https://fr.wikipedia.org/wiki/Quatuor_de_saxophones_Jean-Yves_Fourmeau
- Wikipédia. (2019a, April 9). *Darius Milhaud*.
https://pt.wikipedia.org/wiki/Darius_Milhaud
- Wikipédia. (2019b, September 22). *Henk van Twillert*.
https://pt.wikipedia.org/wiki/Henk_van_Twillert
- Wikipédia. (2020a, August 16). *Conde de Farrobo*.
https://pt.wikipedia.org/wiki/Conde_de_Farrobo
- Wikipédia. (2020b, August 20). *Neurónio espelho*.
https://pt.wikipedia.org/wiki/Neurónio_espelho
- Wikipédia. (2021a, February 23). *Casa Pia*. https://pt.wikipedia.org/wiki/Casa_Pia
- Wikipédia. (2021b, April 4). *Vincent David*. Frwiki.Wiki.
https://pt.frwiki.wiki/wiki/Vincent_David
- Wikipédia. (2021c, June 4). *Émile Jaques-Dalcroze*.
https://pt.wikipedia.org/wiki/Émile_Jaques-Dalcroze

- Wikipédia. (2021d, July 16). *Edwin Gordon*.
https://pt.wikipedia.org/wiki/Edwin_Gordon
- Wikipédia. (2021e, August 11). *Guerra Civil Portuguesa (1832-1834)*.
[https://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra_Civil_Portuguesa_\(1832-1834\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra_Civil_Portuguesa_(1832-1834))
- Wikipédia. (2021f, September 3). *José Veiga Simão*.
https://pt.wikipedia.org/wiki/José_Veiga_Simão
- Wikipédia. (2021g, October 10). *Duarte de Sá*.
https://pt.wikipedia.org/wiki/Duarte_de_Sá
- Wikipédia. (2021h, October 29). *Cognição*. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cognição>
- Wikipédia. (2021i, November 27). *Joaquim António de Aguiar*.
https://pt.wikipedia.org/wiki/Joaquim_António_de_Aguiar
- Wikipédia. (2021j, December 4). *Eduardo Schwalbach Lucci*.
https://pt.wikipedia.org/wiki/Eduardo_Schwalbach_Lucci
- Wikipédia. (2021k, December 6). *Almeida Garrett*.
https://pt.wikipedia.org/wiki/Almeida_Garrett
- Wikipédia. (2021l, December 20). *Maria de Lurdes Rodrigues*.
https://pt.wikipedia.org/wiki/Maria_de_Lurdes_Rodrigues
- Wikipédia. (2021m, December 25). *Joaquim Pedro Quintela, 1.º Conde de Farrobo*.
https://pt.wikipedia.org/wiki/Joaquim_Pedro_Quintela,_1.º_Conde_de_Farrobo
- Wikipédia. (2022a, January 5). *Madalena Perdigão*.
https://pt.wikipedia.org/wiki/Madalena_Perdigão
- Wikipédia. (2022b, January 8). *Manuel Ivo Cruz (pai)*.
[https://pt.wikipedia.org/wiki/Manuel_Ivo_Cruz_\(pai\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Manuel_Ivo_Cruz_(pai))
- Wikipédia. (2022c, February 6). *Jacques Ibert*.
https://pt.wikipedia.org/wiki/Jacques_Ibert
- Wikipédia. (2022d, March 3). *Método Kodály*.
https://pt.wikipedia.org/wiki/Método_Kodály

- Wikipédia. (2022e, March 6). *Zoltán Kodály*.
https://pt.wikipedia.org/wiki/Zoltán_Kodály
- Wikipédia. (2022f, May 2). *Béla Bartók*. https://pt.wikipedia.org/wiki/Béla_Bartók
- Wikipédia. (2022g, August 28). *Carl Orff*. https://pt.wikipedia.org/wiki/Carl_Orff
- Winstein, C. J., Pohl, P. S., & Lewthwaite, R. (1994). Effects of physical guidance and knowledge of results on motor learning: support for the guidance hypothesis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65(4), 316–323.
<https://doi.org/10.1080/02701367.1994.10607635>
- Wiseheart, M., D'Souza, A. A., & Chae, J. (2017). Lack of spacing effects during piano learning. *PLoS ONE*, 12(8), 1–13. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0182986>
- Wulf, G., & Mornell, A. (2008). Insights about practice from the perspective of motor learning: a review. *Music Performance Research*, 2, 1–25.
https://www.researchgate.net/publication/288880628_Insights_about_practice_from_the_perspective_of_motor_learning_A_review
- Yamaha. (n.d.). *Henk van Twillert*. Retrieved February 19, 2022, from https://pt.yamaha.com/pt/artists/h/henk_van_twillert.html
- Yamaha - Portugal. (n.d.). *Jean-Yves Fourmeau*. Retrieved February 19, 2022, from https://pt.yamaha.com/pt/artists/j/jean-yves_fourmeau_yq.html
- Zipp, G. P., & Gentile, A. M. (2010). Practice Schedule And The Learning Of Motor Skills In Children And Adults: Teaching Implications. *Journal of College Teaching & Learning*, 7(2), 35–42. <https://doi.org/10.19030/tlc.v7i2.87>

Anexos

Anexo A: Questionário Realizado aos Docentes



Questionário – Uso do *Contextual Interference Effect* como ferramenta de estudo no Saxofone

O presente questionário tem como objetivo recolher informações, para tratamento estatístico, no âmbito da componente de investigação do Relatório de Prática de Ensino Supervisionada relativo ao estágio do Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Évora.

Garante-se a confidencialidade e o anonimato dos dados fornecidos, que serão usados exclusivamente para fins de investigação. O tempo estimado de preenchimento do questionário é de 5 minutos, pelo que se agradece aos inquiridos o maior rigor possível.

Este questionário destina-se a **professores** de saxofone, a quem se agradece, desde já, o contributo.

Contextualização:

O *Contextual Interference Effect* (“Interferência do Contexto”) é uma técnica que pode ser utilizada no estudo do saxofone de forma a reforçar a aprendizagem motora e acelerar a aquisição e retenção dos conteúdos estudados, facilitando a transferência dos mesmos para situações de performance.

Trata-se de uma forma de estudo aleatório, que consiste na interferência de contexto do objeto de estudo, podendo alterar-se, por exemplo, a ordem em que estudamos as passagens (podendo estudar várias em simultâneo), o ritmo, a articulação e a dinâmica das mesmas de forma que estejamos sempre concentrados. Por exemplo, em vez de repetir várias vezes a mesma passagem musical por ordem (ex.: AAA, BBB, CCC), esta sequência pode ser feita de um modo aleatório (ex.: A, C, B, A, B, A...). Assim, esta

técnica pode ajudar na aprendizagem e facilidade de retenção do material que foi estudado para momentos de performance, como concertos e provas.

Habitualmente o saxofonista tende a utilizar o estudo em bloco: repetição constante de um texto musical no seu todo ou em frações, primeiro num andamento lento, seguido de aumentos sucessivos e graduais de pulsação até ao andamento pretendido. Apesar de este método apresentar grandes benefícios, vários estudos apontam para uma aprendizagem mais duradora quando se utilizam técnicas do *Contextual Interference Effect* (CIE), conforme corrobora a aprendizagem motora no desporto, ou a aprendizagem de uma língua. No entanto, deve referir-se que a aplicação de técnicas de CIE em alunos de saxofone se mostra mais aconselhável para alunos de nível avançado do que para alunos de iniciação.

I – Dados pessoais

1. Género

Masculino

Feminino

Outro

Prefiro não responder

2. Idade

3. Habilitações literárias

Ensino Secundário

Ensino Profissional

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outro: _____

4. Estabelecimento(s) escolar(es) onde leciona

5. Que nível(eis) de estudo leciona?

(Escolha as opções que se adequam)

Iniciação

Básico

Secundário

Ensino Superior

Outro: _____

6. Em que regime(s)?

(Escolha as opções que se adequam)

Articulado

Integrado

Profissional

Supletivo

Livre

Outro: _____

II – Lecionação do instrumento

1. Aborda com o aluno, em contexto de sala de aula, os estudos e peças por segmentos?

- Nunca
- Algumas vezes
- Com frequência
- Sempre

2. Costuma alterar a ordem do estudo dos diferentes segmentos?

- Nunca
- Algumas vezes
- Com frequência
- Sempre

3. Considera que alterar o ritmo de uma passagem complexa ajuda no estudo do instrumento?

- Não
- Sem opinião
- Sim

4. Considera que estes exercícios (alteração do ritmo de uma passagem complexa) são úteis para a aprendizagem dos alunos?

- Não
- Sem opinião
- Sim

5. Considera que alterar a articulação e/ou as dinâmicas pode ajudar no estudo de uma passagem complexa?

- Não
- Sem opinião
- Sim

6. Já conhecia o termo *Contextual Interference*?

- Não
- Sim

7. Considera que estes exercícios de mudança de *Contextual Interference* podem ser úteis?

- Não
- Sem opinião
- Sim

8. Costuma praticar estas formas de estudo com o(s) aluno(s)?

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Com frequência
- Sempre

9. Além das supramencionadas técnicas de *Contextual Interference Effect*, conhece e costuma aplicar outras formas de *Contextual Interference*?

Não

Sim. Quais? _____

Notas

Se pretender, deixe aqui a sua opinião sobre o *Contextual Interference Effect*.

Anexo B: Questionário Realizado aos Estudantes



Questionário – Uso do *Contextual Interference Effect* como ferramenta de estudo no Saxofone

O presente questionário tem como objetivo recolher informações, para tratamento estatístico, no âmbito da componente de investigação do Relatório de Prática de Ensino Supervisionada relativo ao estágio do Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Évora.

Garante-se a confidencialidade e o anonimato dos dados fornecidos, que serão usados exclusivamente para fins de investigação. O tempo estimado de preenchimento do questionário é de 5 minutos, pelo que se agradece aos inquiridos o maior rigor possível.

Este questionário destina-se a **alunos** de saxofone, a quem se agradece, desde já, o contributo.

Contextualização:

O *Contextual Interference Effect* (“Interferência do Contexto”) é uma técnica que pode ser utilizada no estudo do saxofone de forma a reforçar a aprendizagem motora e acelerar a aquisição e retenção dos conteúdos estudados, facilitando a transferência dos mesmos para situações de performance.

Trata-se de uma forma de estudo aleatório, que consiste na interferência de contexto do objeto de estudo, podendo alterar-se, por exemplo, a ordem em que estudamos as passagens (podendo estudar várias em simultâneo), o ritmo, a articulação e a dinâmica das mesmas de forma que estejamos sempre concentrados. Por exemplo, em vez de repetir várias vezes a mesma passagem musical por ordem (ex.: AAA, BBB, CCC), esta sequência pode ser feita de um modo aleatório (ex.: A, C, B, A, B, A...). Assim, esta

técnica pode ajudar na aprendizagem e facilidade de retenção do material que foi estudado para momentos de performance, como concertos e provas.

Habitualmente o saxofonista tende a utilizar o estudo em bloco: repetição constante de um texto musical no seu todo ou em frações, primeiro num andamento lento, seguido de aumentos sucessivos e graduais de pulsação até ao andamento pretendido. Apesar de este método apresentar grandes benefícios, vários estudos apontam para uma aprendizagem mais duradora quando se utilizam técnicas do *Contextual Interference Effect* (CIE), conforme corrobora a aprendizagem motora no desporto, ou a aprendizagem de uma língua. No entanto, deve referir-se que a aplicação de técnicas de CIE em alunos de saxofone se mostra mais aconselhável para alunos de nível avançado do que para alunos de iniciação.

I – Dados pessoais

1. Género

- Masculino
- Feminino
- Outro
- Prefiro não responder

2. Idade

3. Ciclo de estudos que frequenta

- Ensino Básico (1.º - 5.º grau)
- Ensino Secundário (6.º - 8.º grau)
- Ensino Profissional
- Licenciatura
- Mestrado
- Outro: _____

4. Estabelecimento escolar que frequenta

II – Momento de estudo do instrumento

1. Quantas horas de estudo dedica semanalmente ao instrumento?

- 1 a 3 horas
- 4 a 6 horas
- 7 a 10 horas
- Mais de 10 horas

2. Do tempo de estudo que tem, qual a percentagem que corresponde ao estudo das peças e estudos por segmentos?

- 90% a 100%
- 50% a 89%
- 10% a 49%
- 0% a 9%
- Não contabilizo

3. Considera que alterar o padrão rítmico de uma passagem difícil ajuda no estudo?

- Não
- Sem opinião
- Sim

4. Considera que estes exercícios de alterar o padrão rítmico são importantes?

- Não
- Sem opinião
- Sim

5. Considera que alterar a articulação e/ou as dinâmicas ajuda no estudo de uma passagem complexa?

Não

Sem opinião

Sim

6. Já conhecia o termo *Contextual Interference Effect*?

Não

Sim

Notas

Se pretender, deixe aqui a sua opinião sobre o *Contextual Interference Effect*.
