

**Universidade de Évora - Escola de Artes**

**Mestrado em Ensino de Música**

Relatório de Estágio

**Experiências formativas complementares no percurso do  
ensino artístico especializado de um saxofonista**

Gonçalo Gomes Baião

Orientador(es) | Mário Marques

Évora 2025





**Universidade de Évora - Escola de Artes**

**Mestrado em Ensino de Música**

Relatório de Estágio

**Experiências formativas complementares no percurso do  
ensino artístico especializado de um saxofonista**

**Gonçalo Gomes Baião**

Orientador(es) | Mário Marques

Évora 2025





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

Presidente | Carlos Alexandre Mourão de Carvalho e Damas (Universidade de Évora)

Vogais | Luis Gomes (Universidade de Évora) (Arguente)  
Mário Marques (Universidade de Évora) (Orientador)

## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar, expresso a minha gratidão à minha própria pessoa, pela dedicação, tempo e esforço investidos. A conciliação de trabalho, estudos, deslocações e a redação desta tese exigiu uma grande força de vontade e a capacidade de fazer sacrifícios, que se revelaram essenciais para alcançar este objetivo.

Ao Professor Mário Marques, o meu sincero agradecimento pelos seis anos em que tive o privilégio de ser seu aluno. A sua excelência pedagógica, o seu apoio incondicional como orientador desta tese e a sua inspiração constante foram fundamentais para a minha formação. Agradeço-lhe por ser uma referência profissional e pessoal para mim e para todos os meus colegas de classe.

Ao Professor João Pedro Silva, um agradecimento especial por me ter recebido de braços abertos para estagiar na sua classe, anos depois de ter sido meu professor de saxofone. A oportunidade de trabalhar novamente consigo, agora como estagiário, foi uma experiência de aprendizagem inestimável.

À Professora Olga Magalhães que, apesar de ter sido minha professora por apenas um semestre, o meu reconhecimento pela sua disponibilidade e ajuda sempre que foi necessário. Se a minha tese está bem formatada tenho de lhe agradecer e às suas aulas de Metodologias.

Ao meu namorado Afonso, aos Focus Sax Quartet — na pessoa de Margarida, Miguel Maia e Miguel Jesus —, ao meu "Gémeo" Pinheira, e a todos os que cruzaram o meu caminho, muito obrigado por serem uma fonte de apoio e inspiração.

Aos meus alunos de saxofone no Conservatório Regional de Évora e no Conservatório Regional do Alto Alentejo, a minha gratidão. A vossa paixão e progresso foram uma grande motivação para a conclusão deste trabalho, com o desejo de poder continuar a ser vosso professor.

À minha família, o meu mais profundo e caloroso agradecimento. O vosso apoio incondicional e o ambiente que me proporcionaram, especialmente durante os anos em que estudei fora de casa, tornaram-me na pessoa que sou hoje.

Por fim, à Universidade de Évora, obrigado por todas as experiências e oportunidades que me proporcionou ao longo de seis anos, que voaram num piscar de olhos.

## Experiências Formativas Complementares no Percurso do Ensino Artístico Especializado de um Saxofonista

**Resumo:** O seguinte relatório de estágio tem como tema a importância da participação em atividades formativas que complementam o percurso de um saxofonista durante o ensino artístico especializado, identificando os seus benefícios e inconveniências que os alunos possam adquirir ao estar em contacto com estas diferentes ofertas.

O trabalho estará dividido em duas partes, na primeira será apresentada a contextualização e informações relativas à Prática de Ensino Supervisionada, fazendo alusão ao estabelecimento de ensino e à caracterização dos alunos da classe de saxofone do Conservatório Regional de Palmela.

Na segunda parte, realizar-se-á a fase de investigação, na qual se abordarão os diferentes tipos de ofertas complementares que os alunos possam experienciar, debatendo o seu impacto na aprendizagem. Serão discutidas observações diretas que o mestrando teve a oportunidade de analisar em tempo real, relativas aos seus alunos acompanhados durante o estágio.

Na sequência desta secção, serão apresentados os resultados obtidos do questionário administrado a todos os alunos acompanhados no estágio, bem como as respostas recolhidas digitalmente, com o propósito de compreender qual a atividade formativa complementar mais benéfica para cada faixa de ensino.

### **Palavras-chave:**

Ensino Artístico Especializado; Saxofone; Experiências Formativas Complementares

## Complementary Formative Experiences in the Specialized Artistic Education of a Saxophonist

**Abstract:** The following internship report focuses on the importance of participating in training activities that complement the career of a saxophonist student during their specialized artistic education, identifying the benefits and drawbacks that students may encounter when exposed to these different offerings.

The work will be divided into two parts. The first part will present the context and information related to Supervised Teaching Practice, referring to the educational establishment and the characteristics of the students in the saxophone class at the Palmela Regional Conservatory.

The second part will present the research phase, which will address the different types of complementary offerings that students can experience, discussing their impact on learning. Direct observations that the master's student had the opportunity to analyse in real time, relating to his students accompanied during the internship, will be discussed.

Following this section, the results obtained from the questionnaire administered to all students accompanied during the internship will be presented, as well as the responses collected digitally, with the purpose of understanding which complementary training activity is most beneficial for each teaching level.

### **Keywords:**

Specializes Artistic Education; Saxophone; Complementary Formative Experiences

## **Abreviaturas e Acrónimos**

AEC- Atividade de Enriquecimento Curricular

AECMC- Associação de Estudantes do Conservatório de Música de Coimbra

APEVT- Associação Nacional de Professores de Educação Visual e Tecnológica

CRP- Conservatório Regional de Palmela

EPM- Escola Profissional Metropolitana

ESM- Ensemble de Saxofones da Metropolitana

FISP- Festival Internacional de Saxofones de Palmela

OG- Orquestra Geração

PES- Prática de Ensino Supervisionada

PESEVM- Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional da Música

SFH- Sociedade Filarmónica Humanitária

## **Índice de Tabela**

<b>Tabela 1</b> – Número de alunos referentes a cada tipo de regime.....	7
<b>Tabela 2</b> – Número de alunos referente a cada disciplina.....	7
<b>Tabela 3</b> – Número de docentes e respetiva habilitação.....	8
<b>Tabela 4</b> – Faixa etária dos docentes.....	8
<b>Tabela 5</b> – Material didático referente ao aluno A utilizado ao longo do ano.....	14
<b>Tabela 6</b> – Material didático referente ao aluno B utilizado ao longo do ano.....	16
<b>Tabela 7</b> – Material didático referente ao aluno C utilizado ao longo do ano.....	18
<b>Tabela 8</b> – Material didático referente ao aluno D utilizado ao longo do ano.....	20
<b>Tabela 9</b> – Material didático referente ao aluno E utilizado ao longo do ano.....	23
<b>Tabela 10</b> – Material didático referente ao aluno F utilizado ao longo do ano.....	25
<b>Tabela 11</b> – Material didático referente ao aluno G utilizado ao longo do ano.....	27
<b>Tabela 12</b> – Material didático referente ensemble de saxofones utilizado ao longo do ano	43
<b>Tabela 13</b> – Resultado das médias de resposta (Iniciação).....	80
<b>Tabela 14</b> – Resultado das médias de resposta (2.º Ciclo).....	84
<b>Tabela 15</b> – Resultado das médias de resposta (3.º Ciclo).....	90
<b>Tabela 16</b> – Resultado das médias de resposta (Ensino Secundário).....	95
<b>Tabela 17</b> – Percentagem de participação de todos os graus em cada atividade.....	97
<b>Tabela 18</b> – Qualificação de cada atividade por grau de ensino.....	99



## **Índice de Quadros**

<b>Gráfico 1</b> – Região geográfica do ensino.....	75
<b>Gráfico 2</b> – Grau de ensino.....	76
<b>Gráfico 3</b> – Participação nas atividades (Iniciação).....	77
<b>Gráfico 4</b> – Quantidade de participação (Iniciação).....	77
<b>Gráfico 5</b> – Importância de percepção das atividades (Iniciação).....	78
<b>Gráfico 6</b> – Número de participantes por grupo de música de câmara/agrupamento musical (Iniciação) 80	
<b>Gráfico 7</b> – Participação nas atividades (2.º Ciclo).....	82
<b>Gráfico 8</b> – Quantidade de participação (2.º Ciclo).....	82
<b>Gráfico 9</b> – Importância de percepção das atividades (2.º Ciclo).....	83
<b>Gráfico 10</b> – Número de participantes por grupo de música de câmara/agrupamento musical (2.º Ciclo) 85	
<b>Gráfico 11</b> – Participação nas atividades (3.º Ciclo).....	86
<b>Gráfico 12</b> – Quantidade de participação (3.º Ciclo).....	87
<b>Gráfico 13</b> – Importância de percepção das atividades (3.º Ciclo).....	88
<b>Gráfico 14</b> – Número de participantes por grupo de música de câmara/agrupamento musical (3.º Ciclo) 90	
<b>Gráfico 15</b> – Participação nas atividades (Ensino Secundário).....	91
<b>Gráfico 16</b> – Quantidade de participação (Ensino Secundário).....	92
<b>Gráfico 17</b> – Importância de percepção das atividades (Ensino Secundário).....	94
<b>Gráfico 18</b> – Número de participantes por grupo de música de câmara/agrupamento musical (Ensino Secundário) 96	

## Índice

Introdução .....	1
I Prática de Ensino Supervisionada .....	3
1. Caracterização do Conservatório Regional de Palmela.....	3
1.1. Contextualização geográfica.....	3
1.2. Contextualização histórica e social.....	3
1.3. Instalações e equipamentos .....	5
1.4. Objetivos Pedagógicos e oferta formativa.....	5
1.5. Comunidade Escolar.....	6
1.5.1. Alunos.....	6
1.5.2. Corpo Docente.....	8
1.5.3. Corpo não docente .....	8
1.5.4. Encarregados de Educação .....	8
1.6. Caracterização da classe de instrumento .....	9
1.6.1. Classe de Saxofones .....	9
1.6.2. Professor Cooperante.....	10
2. Organização da PESEVM .....	11
2.1. Aulas Assistidas.....	11
2.1.1. Alunos acompanhados na PES .....	12
2.1.2. Caracterização dos alunos .....	12
2.1.3. Metodologias de trabalho .....	27
2.2. Aulas Lecionadas.....	28
2.3. Atividades escolares .....	43
2.4. Análise crítica da atividade docente .....	43
3. Conclusão .....	45
II- Investigação .....	47
1. Objetivo de Investigação .....	47
1.1. Justificação e descrição do tema para o projeto de investigação.....	47

1.2.	Objetivos específicos do projeto de investigação.....	48
2.	Metodologia de Investigação.....	48
3.	Revisão da literatura .....	49
3.1.	Experiências Extracurriculares e Informais na Educação Musical .....	49
3.2.	Ensino Especializado da Música e Desenvolvimento Instrumental .....	50
3.3.	Motivação e envolvimento em atividades musicais .....	51
3.4.	Experiências Formativas Complementares ao Ensino Artístico Especializado	52
3.4.1.	Masterclasses .....	53
3.4.2.	Workshops .....	55
3.4.3.	Palestras .....	56
3.4.4.	Concertos .....	58
3.4.5.	Estágios de Orquestra .....	60
3.4.6.	Residências Artísticas .....	62
3.4.7.	Concursos .....	63
4.	Atividades Formativas Complementares- Análise da observação direta dos alunos	67
4.1.	Apresentações e audições em público .....	67
4.2.	Masterclasse com o Professor Hélder Alves.....	69
4.3.	Residência Artística- Semana de ensaios e Gravação do CD .....	72
5.	Questionário .....	74
5.1.	Introdução à análise e metodologia .....	74
5.2.	Apresentação e análise dos resultados.....	75
5.2.1.	Iniciação.....	76
5.2.2.	Ensino Básico: 2.º Ciclo .....	81
5.2.3.	Ensino Básico: 3.º Ciclo .....	86
5.2.4.	Ensino Secundário .....	91
5.3.	Discussão de resultados .....	97

6. Conclusão .....	101
Bibliografia.....	103
Anexo.....	107

## **Introdução**

A presente tese, elaborada para a conclusão do Mestrado em Ensino de Música, centra-se na problemática do desenvolvimento profissional do saxofonista em formação. Questiona-se, de forma pertinente, qual o papel das experiências formativas complementares, como masterclasses, concertos, concursos, estágios e palestras, no desenvolvimento integral do aluno e procura identificar as mais benéficas para cada grau de ensino. Para a evolução dos alunos, é crucial que, para além de um professor capaz e motivador, que haja uma dinamização e participação em várias experiências formativas complementares. Embora a prática letiva seja fundamental, a pertinência deste estudo reside na necessidade de otimizar os percursos formativos dos jovens músicos, fornecendo orientações pedagógicas que valorizem as atividades extracurriculares.

Esta abordagem teórica alinha-se com as teorias do desenvolvimento holístico na educação e da aprendizagem experiencial, que defendem a importância de uma aprendizagem diversificada, para além do contexto da sala de aula.

O estudo tem como objetivos principais:

- Analisar o impacto das experiências formativas complementares no percurso de um saxofonista em formação, a partir das perceções dos alunos e da sua observação;
- Identificar as atividades complementares mais benéficas, interligando a sua relevância com os diferentes graus de ensino;
- Proporcionar uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica, integrando os conhecimentos adquiridos durante o mestrado.

O estágio profissional, no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional da Música (PESEVM), constituiu o ambiente ideal para observar e analisar estas dinâmicas em contexto real. Durante o estágio, realizado no Conservatório Regional de Palmela (CRP), sob a supervisão do Professor Cooperante João Pedro Silva, o aluno acompanhou as aulas individuais e classes de conjunto da classe de saxofones, composta por treze alunos distribuídos por vários regimes de ensino. A observação em contexto real permitiu recolher os dados necessários para a investigação proposta, nomeadamente através do registo de comportamentos e da análise das perceções dos alunos sobre as atividades complementares.

O relatório está dividido em duas partes principais:

- A primeira parte aborda uma contextualização geográfica da vila de Palmela, seguida de uma análise histórica e social do Conservatório de Palmela, abordando também um pouco sobre o projeto educativo do mesmo, a classe de saxofone e o professor cooperante. Em seguida será feita uma redação individual sobre os alunos escolhidos para observação, explicando o processo das aulas assistidas e lecionadas, e elaboração de uma conclusão crítica sobre a exercício da docência.
- A segunda parte foca-se na investigação, que visa compreender a importância das experiências formativas complementares no percurso de um saxofonista, com o objetivo de entender quais as mais benéficas para os alunos e quais atividades complementares são mais importantes para cada grau de ensino.

## **I Prática de Ensino Supervisionada**

### **1. Caracterização do Conservatório Regional de Palmela**

#### **1.1. Contextualização geográfica**

Situado na área metropolitana de Lisboa, o município de Palmela tem uma área de 462 km<sup>2</sup>, tornando-se o maior do distrito de Setúbal. O concelho de Palmela é composto por quatro freguesias: União das Freguesias de Marateca e Poceirão, Quinta do Anjo, Pinhal Novo e a sede de concelho, Palmela.

Este concelho é caracterizado pela paisagem rural e tranquila, especialmente nas freguesias de Marateca e Poceirão, onde predominam as atividades de caça, criação de gado bovino, apicultura e, na agricultura, a produção da maçã riscadinha, o cultivo de sobreiros para a recolha de cortiça e plantio de videiras para a produção vinícola da região. Nas restantes freguesias - Quinta do Anjo, Pinhal Novo e Palmela - existe um cenário completamente oposto, em que, devido ao aumento demográfico e urbano, as freguesias têm vindo a apostar mais no desenvolvimento socioeconómico da região.

A nível cultural o concelho de Palmela tem apoiado diversas áreas culturais, como as artes, o cinema, o desporto, o teatro e, principalmente, a música. No concelho, encontram-se quatro bandas filarmónicas centenárias, um conservatório regional e o único Museu da Música Mecânica a nível nacional.

#### **1.2. Contextualização histórica e social**

Até ao ano de 1852, não existia qualquer tipo de oferta oficial de ensino amador de música no concelho de Palmela. De forma a colmatar esta lacuna, surge a primeira banda filarmónica, que veio providenciar ao povo de Palmela a aprendizagem de instrumentos musicais, oferecida pela banda da Sociedade Filarmónica Palmelense. Anos mais tarde, devido a algumas divergências entre interesses, um grupo de músicos decide separar-se e criar uma sociedade musical que estivesse de acordo com os seus ideais.

Segundo a informação retirada da página da internet da Sociedade Filarmónica Humanitária (2021), a sociedade foi fundada a 8 de outubro de 1864:

Fundada por um grupo de músicos, teve sempre como atividade principal a música, proporcionando e privilegiando o ensino da mesma a todos aqueles que o desejassem.

A SFH, uma das duas grandes sociedades musicais da vila de Palmela, é uma das maiores referências culturais da região, tendo como objetivo principal a produção de música, bem como a divulgação e o ensino da mesma, além do apoio a outras áreas como o ballet, dança e teatro.

Segundo a ata realizada a 8 de outubro de 1864, realizada na casa de Isidoro Joaquim dos Santos, surge a Sociedade Filarmónica Independente e Humanitária, perdendo mais tarde a designação “Independente”. Ao longo dos anos, a sede desta organização tem-se deslocado por várias zonas da vila de Palmela, estabilizando-se por um curto período na Rua Almirante Reis. Devido ao aumento da sociedade e das suas necessidades, as suas atividades passaram a ser exercidas na Rua General Amílcar Mota, hoje conhecida como “Sede Antiga”.

Apesar deste edifício ter correspondido aos seus objetivos iniciais, os vários sócios nunca deixaram de acreditar que seria necessário construir algo que conseguisse providenciar tudo aquilo que a sociedade oferecia, visto que aquela sede começava a não o ser capaz. Para tal, ao longo de décadas foi projetado e idealizado um novo edifício, inaugurado em 1964, durante as comemorações do seu 100º aniversário. Desde então a Sociedade Filarmónica Humanitária tem-se desenvolvido contando com uma banda de música e a sua escola, coro, orquestra de jazz, escola de ballet, escola de flamenco e sevillhanas e um conservatório de música, até aos dias de hoje.

O Conservatório Regional de Palmela foi criado no ano letivo de 2001/2002 através de músicos ligados à sociedade, com a finalidade de chegar aos jovens e proporcionar uma formação oficial e especializada na área da música. O CRP situa-se nas instalações da SFH, sendo esta que tem a sua tutela e encarrega-se da sua gestão.

Contando com mais de 20 anos de existência, o Conservatório Regional de Palmela conta com um grupo de docentes de excelente qualidade, permitindo aos alunos estudar nos diferentes cursos de Iniciação, Básico e Secundário. Em simultâneo, o conservatório administra o ensino da música nas Atividades de Enriquecimento Curricular, nas escolas pertencente ao Agrupamento de Escolas de Palmela, referentes ao 1.º ciclo de ensino básico. Existem também oficinas de música ligadas às Atividades de Apoio à Família no Ensino Pré-escolar que o conservatório dá apoio, abrangendo em conjunto com as AEC um total de 1200 alunos.



### **1.3. Instalações e equipamentos**

O edifício da Sociedade Filarmónica Humanitária é composto por uma sede administrativa, espaços onde ocorrem atividades recreativas, culturais e sociais predominantes da coletividade, mas também concertos e audições do conservatório, e, por fim, pelo Conservatório Regional de Palmela.

Ao longo dos vários anos de existência, o conservatório sofreu várias alterações e manutenções para corresponder às exigências legais previstas nos decretos-lei, assegurando a segurança e acessibilidade de qualquer indivíduo. Em 2017, foi alvo de uma remodelação geral, com o objetivo de renovar todas as salas de estudo e aula, aumentar o número de salas e incluir um elevador para pessoas com mobilidade reduzida.

O CRP encontra-se no primeiro piso do edifício da SFH, que é constituído no total por três pisos, partilhando apenas o Bar, Salão e Palco situados no segundo piso. Na área do conservatório existem onze salas de instrumento/ estudo, quatro salas para disciplinas teóricas, duas salas polivalentes, instalações sanitárias, uma sala de professores, uma secretaria e um átrio.

Segundo os dados demonstrados no projeto educativo no CRP, é possível saber que a SFH disponibiliza, por um valor simbólico, todos os instrumentos aos alunos do curso de Iniciação e, em regime de aluguer, aos alunos dos cursos Básico e Secundário, oferecendo um total de 109 instrumentos musicais, à exceção de piano, harpa, percussão e guitarra.

### **1.4. Objetivos Pedagógicos e oferta formativa**

Sendo uma escola de ensino oficial de música, o CRP tem como objetivo enriquecer o percurso académico dos seus alunos. A expressividade e a criatividade são dois pilares fundamentais da base de ensino de qualquer músico, sendo promovidas através da aquisição de conhecimento, participação em atividades musicais e execução de interesses.

A aprendizagem da música está interligada com o enriquecimento intelectual, o desenvolvimento de emoções, a valorização das várias formas de arte e o aumento do espírito criativo em todos os domínios da sociedade. Estes fatores motivam a comunidade escolar e dedicar-se e empenhar-se mais neste tipo ensino.

Durante a passagem académica pelo conservatório, o aluno tem a oportunidade de interagir num ambiente seguro, rodeado por professores, encarregados de educação,

funcionários e colegas, o que favorece o desenvolvimento da sua motivação e dedicação à aprendizagem. Complementando este ambiente, o aluno é exposto a uma série de conteúdos que visam aumentar o seu conhecimento e ir ao encontro dos seus interesses. O professor desempenha um papel fundamental na escolha das metodologias de trabalho em sala de aula, como o objetivo de facilitar a aprendizagem e responder às necessidades de cada aluno, elaborando planos de trabalho focados em cada indivíduo.

Para o sucesso da aprendizagem, é importante que exista uma interdisciplinaridade entre as várias disciplinas disponibilizadas da oferta formativa do conservatório. Se isso ocorrer, o discente conseguirá aprender de forma mais fácil e coerente a matéria, aplicando os conhecimentos adquiridos de uma disciplina em outras áreas. Alguns exemplos desta interdisciplinaridade são a articulação dos saberes teóricos aprendidos em Formação Musical com a execução prática das aulas de instrumento, que podem ser complementadas com as aulas de classe de conjunto.

O CRP oferece a todos os alunos dos diferentes cursos os seguintes regimes de ensino:

- Iniciação em Música e Pré-escolar;
- Ensino Básico Articulado de Música;
- Ensino Básico Supletivo de Música;
- Ensino Secundário Articulado de Música;
- Ensino Secundário Supletivo de Música;
- Regime Livre.

## **1.5.Comunidade Escolar**

### **1.5.1. Alunos**

Segundo os dados disponíveis no plano do projeto educativo do CRP, verificou-se que, no ano letivo de 2023/ 2024, o conservatório contava com mais de 400 alunos, com idades variando entre os 4 e os 50 anos, distribuídos pelos seguintes regimes de frequência:

**Tabela 1-** Número de alunos referentes a cada tipo de regime

<b>Tipo de Regime</b>	<b>N.º de alunos</b>
Iniciação em Música e Pré-escolar	136 alunos
Básico Articulado	218 alunos

Básico Supletivo	19 alunos
Secundário Articulado	16 alunos
Secundário Supletivo	9 alunos
Curso Livre	46 alunos
Total	444 alunos

*Nota:* Tabela elaborada pelo autor com informação retirada do projeto educativo CRP.

Através da tabela abaixo, podemos examinar a distribuição dos alunos pelas disciplinas de Instrumento, Composição e Educação Vocal:

**Tabela 2-** Número de alunos referentes a cada disciplina

<b>Disciplinas</b>	<b>N.º de Alunos</b>
Canto	32
Clarinete	20
Composição	4
Contrabaixo	6
Educação Vocal	3
Fagote	5
Flauta	26
Guitarra Clássica	48
Guitarra Elétrica	1
Harpa	14
Oboé	4
Percussão	14
Piano	88
Saxofone	24
Trombone	5
Trompa	6
Trompete	35
Tuba	5
Violeta	14
Violino	52
Violoncelo	21

*Nota:* Tabela elaborada pelo autor com informação retirada do projeto educativo CRP.

### 1.5.2. Corpo Docente

O Conservatório Regional de Palmela conta com um corpo docente de professores com habilitação adequada para as áreas em que exercem funções, totalizando 33 docentes, com idades entre 30 e 66 anos.

Segundo os dados do documento do projeto educativo do CRP 2024/27 podemos chegar à conclusão de que 82% do corpo docente tem habilitação para a docência (tabela 3) e que a maior concentração de professores, em termos de faixa etária, situa-se entre os 40 e 49 anos (tabela 4).

**Tabela 3-** Número de docentes e respetiva habilitação

Habilitação	N.º de Docentes
Autorização Provisória de Lecionação	0
Autorização de Lecionação	1
Própria com grau Superior	5
Profissional	27

*Nota:* Tabela elaborada pelo autor com informação retirada do projeto educativo CRP.

**Tabela 4-** Faixa etária dos docentes

Faixa Etária	N.º de Docentes
Entre 30-39 anos	2
Entre 40-49 anos	19
Entre 50-59 anos	8
Entre 60-66 anos	4

*Nota:* Tabela elaborada pelo autor com informação retirada do projeto educativo CRP.

### 1.5.3. Corpo não docente

A equipa de funcionários do CRP é composta por cinco auxiliares, sendo dois funcionários administrativos, dois auxiliares de ação educativa e um de manutenção, cujas funções e direitos são definidos pela entidade titular.

### 1.5.4. Encarregados de Educação

O conservatório tem contado com um forte apoio em termos de envolvimento e participação dos Encarregados de Educação. Estes, têm um papel fulcral na evolução do aluno, tanto de forma interna (estimulação e auxílio no estudo em casa) como externa

(assistir a audições, transporte do(s) educando(s)). Para assegurar esta proximidade, o professor de instrumento, neste caso o tutor do aluno, faz a ponte entre os encarregados de educação e os restantes professores, transmitindo as várias informações entre ambas as partes.

## **1.6. Caracterização da classe de instrumento**

### **1.6.1. Classe de Saxofones**

A classe de saxofones do CRP é composta por dois professores, um focado nos graus iniciais (iniciações, 1.º e 2.º grau) e o outro mais direccionado ao ensino básico, ensino secundário e classes de conjunto.

Os alunos de saxofone que frequentavam a iniciação e o regime básico tinham aulas individuais organizadas em períodos de 45 minutos, enquanto os alunos de secundário tinham dois blocos de 45 minutos por semana, que ocorriam entre quinta-feira e sábado. Para além destas, havia semanalmente uma aula de 45 minutos de ensemble de saxofones, composta pelos alunos de ambos os professores. Para complementar, havia ainda uma aula de uma hora de ensemble “novo tango”, composto por diversos instrumentos, onde participavam apenas dois alunos desta classe. Estas duas aulas de classe de conjunto ocorriam ao sábado.

Por volta do segundo período os alunos mais velhos (do quarto grau até ao secundário), em conjunto com o professor, decidiram retomar um grupo extracurricular que já haviam iniciado no ano anterior, o septeto de saxofones. Neste grupo, os alunos desenvolviam um trabalho mais autónomo, apresentando-se pontualmente ao longo do ano.

Durante o ano letivo 2023/2024, o mestrando acompanhou as aulas individuais e classes de conjunto da classe de saxofones do professor João Pedro Silva, composta por 13 alunos, distribuídos pelos seguintes regimes:

- Iniciação- um aluno;
- Básico Articulado – onze alunos (dois de primeiro grau, dois de segundo grau, um de terceiro grau, três de quarto grau e três de quinto grau);
- Secundário Articulado – um aluno.

### 1.6.2. Professor Cooperante

O professor cooperante é um fator determinante na escolha do local de execução do estágio. O mestrando optou por escolher o professor João Pedro Silva, por ter sido aluno dele durante vários anos, e por isso, conhecer o bom trabalho realizado pelo mesmo. Para além das qualidades elevadas de docência, o docente oferece bastantes oportunidades complementares educativas aos alunos, o que contribuiu significativamente para o tema de investigação do mestrando. Nesta secção, será apresentada uma breve biografia do docente para fundamentar a escolha do mestrando, com base na pesquisa da sua bibliografia, disponibilizada na sua página oficial e conhecimento adquirido pelo próprio ao longo do tempo.

Natural de Palmela, João Pedro Silva é um dos grandes nomes no ensino e na propagação do saxofone, tanto a nível nacional como internacional. A Sociedade Filarmónica Humanitária, foi a casa de início dos seus estudos musicais, com o professor Silvério Camolas, tendo posteriormente frequentado a Escola Profissional de Música de Almada e a Escola de Jazz Luís Villas Boas.

Conclui o mestrado em Música- Performance em saxofone e Mestrado em Ensino da Música na Escola Superior de Música de Lisboa e, atualmente, encontra-se a realizar o Doutoramento na Universidade de Évora.

É professor de saxofone e música de câmara no Conservatório Regional de Palmela, na Escola Profissional Metropolitana e, mais recentemente, na Universidade de Évora.

É um artista internacional patrocinado pelas marcas Yamaha e D’Addario Woodwinds, apresentando-se a nível solístico com diversas orquestras e com os seus diversos grupos de música de câmara nacionais e internacionais.

É membro fundador da Associação Portuguesa do Saxofone, no qual exerce o cargo de vice-presidente da mesma, e Diretor Artístico do Festival Internacional de Saxofones de Palmela e Ensemble de Saxofones da Metropolitana.

O seu forte contributo tem sido fundamental para o aumento da discografia, repertório e divulgação do saxofone, tendo já gravado vários CDs, estreado várias obras encomendadas a compositores portugueses e estrangeiros, editado um manual de ensino para o saxofone, o *Saxofone Pedagógico* e participado em várias palestras sobre o instrumento.

## **2. Organização da PESEVM**

A unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música (PESEVM), é composta por uma parte prática, que envolve a observação e análise de alunos acompanhados em tempo real durante o estágio, e uma parte de investigação, que culmina na redação de um relatório sobre o mesmo, com objetivo de dar ao mestrando uma noção de realidade entre o mundo de ensino e a prática profissional.

Segundo o despacho 11705/2016 publicado no Diário da República, artigo 2º, a PES “constitui-se como uma componente integradora da formação na área educacional geral, na área de docência, na área cultural, social e ética e na área das didáticas específicas que visa o desenvolvimento pessoal e profissional do/a futuro/a docente”.

Este estágio é realizado durante o segundo ano do Mestrado em Ensino de Música, ocupando os dois semestres: no primeiro, em conjunto com didática III e área de docência III, e no segundo, como única disciplina. Como referido anteriormente, o estágio foi desenvolvido no Conservatório Regional de Palmela, na classe do Professor João Pedro Silva, no período letivo compreendido entre outubro e julho no ano letivo de 2023/2024. De forma a cumprir o número de horas estabelecidas em cada semestre, o mestrando executou o total de 86 horas no primeiro semestre e 212 horas no segundo, divididas entre aulas assistidas, lecionadas e atividades escolares.

### **2.1. Aulas Assistidas**

Segundo o regulamento disponibilizado pelo a Universidade de Évora, a comissão de curso responsável pela unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música, no ano letivo de 2023/2024, é composta pelos seguintes docentes:

- Diretor de Curso: Professor Doutor Mário Marques;
- Docente responsável pela PESEVM: Professor Doutor Mário Marques;
- Orientador Interno do Estágio: Professor Doutor Mário Marques;
- Orientador Cooperante: Professor João Pedro Silva

De acordo com o regulamento o mestrando deve concretizar o total de 85 horas de PESEVM, sendo dividida por:

- 70 horas de aulas assistidas (nos diferentes níveis de ensino);
- 6 horas de aulas lecionadas (1 hora, a 2 alunos de cada nível);

- 9 horas de participação em atividades da escola;
- Nº de visitas do Orientador Interno à EC: 1.

No segundo semestre, o mestrando deve efetuar o total de 212 horas:

- 184 horas de aulas assistidas (igual aos modos do primeiro semestre);
- 18 horas de aulas lecionadas (3 horas, a 2 alunos de cada nível);
- 10 horas de participação em atividades da escola;
- Nº de visitas do Orientador Interno à EC: 2.

### **2.1.1. Alunos acompanhados na PES**

Durante o ano letivo de 2023/2024 foi estabelecido com o professor cooperante, que o mestrando iria acompanhar metade dos alunos e uma classe de conjunto. Assim sendo, o mestrando acompanhou 7 alunos e uma classe de música de câmara:

- 1 aluno de primeiro grau;
- 1 aluna de primeiro grau, que fez prova de acumulação para o segundo grau;
- 1 aluna de segundo grau;
- 3 alunos de quarto grau do ensino básico em regime de articulado;
- 1 aluno de sétimo grau do ensino secundário em regime de articulado (acompanhando as duas aulas semanais);
- Ensemble de saxofones.

### **2.1.2. Caracterização dos alunos**

Para a realização da análise do objeto em estudo, serão mencionados sete alunos, pois foi com estes que o mestrando trabalhou e acompanhou de forma mais próxima ao longo do estágio.

Com a intenção de preservar a confidencialidade e proteger os dados pessoais, os alunos serão identificados por letras do alfabeto, de A a G, onde será analisado e caracterizado cada aluno e o seu percurso ao longo do ano letivo.



## Aluno A

---

O aluno A tem 13 anos e frequenta o 4.º grau do regime básico, com as aulas às quintas-feiras entre as 08h30 e as 09h15. Ficou definido desde o início do ano, com o professor, que o aluno iria chegar dez minutos mais cedo para realizar o aquecimento antes da aula.

Por norma, as aulas deste aluno começavam com uma primeira parte dedicada à execução de notas longas, com a finalidade de trabalhar a projeção do som e timbre do instrumento, juntamente com a apresentação de escalas, para aprimorar a articulação e condução de frase. A segunda parte era destinada aos estudos e/ou peças.

No aquecimento, o aluno inicialmente executava uma escala solicitada pelo professor, de forma lenta, focando-se apenas nas notas, tocando-as com uma dinâmica forte e mantendo uma linha condutora desde a primeira à última nota. Em seguida, eram executadas as escalas maiores, as suas relativas menores e, por fim, os arpejos correspondentes, que podiam variar até quatro acidentes. A segunda parte da aula era direcionada para os estudos, que, em geral, eram ou um estudo técnico ou expressivo, seguido pela peça.

O aluno terminou o livro *Saxofone Pedagógico*, onde executou os estudos da última lição, (n.º 14), e passou, então, para o livro *Vingt-cinq Exercices Journaliers*, de H. Klosé, e *24 Petites études mélodiques*, de G. Senon. Relativamente às peças, o aluno preparou uma em cada período, demonstrando sempre grande dedicação, empenho e motivação em cada uma delas.

Em termos físicos, o aluno apresentava uma boa postura, o que possibilitava uma grande projeção e boa qualidade tímbrica. No entanto, em certos momentos, era necessário lembrá-lo sobre essa projeção, para que não perdesse a consciência dela. No aspeto técnico, o aluno ainda necessitava de melhorar a articulação, de forma a torná-la mais rigorosa e melhor conjugada com os exercícios de digitação. Também foi identificada a necessidade de melhorar a estabilidade rítmica de certos segmentos de peças/ estudos. Um dos pontos fortes do mesmo, era a sua atitude e personalidade, que eram claramente expressas no instrumento. A sua capacidade de reconhecer as suas próprias fragilidades e corrigi-las de forma autónoma era outro dos seus pontos fortes, bastante admirável.

O aluno fazia parte do ensemble e, posteriormente, integrou o septeto, no qual desempenhou um dos papéis mais importantes do grupo. Este tocava saxofone barítono, o que aumentava a sua motivação e dedicação ao longo do ano, já que sentia prazer e responsabilidade ao executar essa função.

Através da análise crítica do mestrando, foi possível caracterizar o primeiro sujeito como extrovertido e participativo, principalmente nas atividades extracurriculares, além de demonstrar facilidades na execução do instrumento, alcançando rapidamente os seus objetivos. No entanto, verificou-se menor regularidade nos hábitos de estudo em contexto extraescolar, tendo vindo a melhorar ao longo do tempo. Durante o ano, o aluno tem vindo a prosperar, corrigindo muitos dos aspetos em que tinha mais fragilidades, sendo a principal melhoria o aumento da dedicação e centralização do foco do seu estudo fora da sala de aula e delineamento do seu objetivo enquanto aluno e músico.

O material didático trabalhado ao longo do ano letivo foi o seguinte:

**Tabela 5-** Material didático referente ao aluno A utilizado ao longo do ano

<b>Material didático – Aluno A</b>		
<b>1.º Período</b>	<b>2.º Período</b>	<b>3.º Período</b>
<b>Métodos</b> - <i>Saxofone Pedagógico</i> , J. P. Silva e L. Guerreiro;	<b>Métodos</b> - <i>Vingt-cinq Exercices Journaliers</i> , H. Klosé; - <i>24 petites études mélodiques</i> , G. Senon;	<b>Métodos</b> - <i>Vingt-cinq Exercices Journaliers</i> , H. Klosé; - <i>24 petites études mélodiques</i> , G. Senon;
<b>Peça</b> - <i>Mopti</i> , J. P. Silva e L. Guerreiro.	<b>Peça</b> - <i>Petite Suite Latine</i> , J. Naulais.	<b>Peça</b> - <i>À L'Espagnole</i> , P. M. Dubois.

*Nota:* Elaborado pelo autor.

## Aluno B

---

O aluno B tem 13 anos e também frequentava o 4.º grau do regime básico, com aulas às quintas-feiras das 9h15 às 10h. Os moldes das aulas assemelham-se à do aluno A.

Após a observação durante a PES, foi possível determinar que o segundo sujeito é uma pessoa bastante educada, responsável e interessada no estudo do instrumento, possuindo uma personalidade introvertida e reservada, que precisava de ter o seu espaço, para se libertar, ao longo da aula. O aluno B necessitava de uma abordagem e atenção ligeiramente diferentes, recorrendo a uma linguagem mais direta e a imagens mentais para que este conseguisse alcançar os objetivos em sala de aula.

As aulas do aluno B iniciavam-se com o aquecimento, onde era executada uma escala em notas longas. Neste exercício, era comum acontecer “uma passagem de testemunho”, em que o professor tocava a nota e entregava-a ao aluno, que a repetia e, por sua vez, a devolvia ao docente. Este exercício visava trabalhar a linha condutora das notas e o desenvolvimento pulmonar, devido à duração longa das notas. Seguiam-se as escalas e, graças à facilidade técnica e à boa memorização do aluno, era possível realizar, não só as escalas com as articulações convencionais (*legatto* e *stacatto*), mas também executar padrões, sendo os mais comuns a escala por terceiras (1-3, 2-4, 3-5, etc.) e o padrão 123 (123, 234, 345, etc.), seguido pelos arpejos, incluindo o arpejo de sétima da dominante.

Relativamente ao material didático, o discente encontrava-se na lição n.º 13 do livro *Saxofone Pedagógico*, de J. P. Silva e L. Guerreiro, que lhe oferecia um estudo técnico, um expressivo e uma peça. Ao contrário das escalas, os estudos e peças demoraram mais tempo a consolidar, pois o aluno tinha algumas dificuldades de leitura e execução de certos ritmos. Por isso, o professor optou por uma abordagem mais longa, de forma a clarificar as dificuldades do aluno e colmatar futuras lacunas. No terceiro período, com o estudo da peça “*À La Russe*”, de P. M. Dubois, foi lançado o desafio ao aluno de tocar a peça sem o auxílio da partitura, como pequeno exercício de sala de aula. O aluno ficou reticente inicialmente, contudo, sem qualquer preparação prévia, conseguiu tocar a peça praticamente sem esquecimentos, precisando raramente da partitura para auxiliar a memória. Este exercício serviu não só para aumentar a autoestima do aluno, mas também como um trabalho para desenvolver a sua musicalidade, refletindo em benefícios significativos.

Um dos pontos fortes deste discente, como já referido, era a sua capacidade técnica e consciencialização para execução de escalas de forma bastante precisa. Apesar de processar a informação de forma mais lenta, o aluno sempre arranjou formas de estudo adequadas à sua evolução, permitindo-lhe alcançar os seus objetivos de forma mais completa possível. Relativamente às fragilidades, o aluno aparentava alguma tensão corporal e algumas dificuldades de leitura e estabilidade rítmica. Questões de agógica e musicalidade também foram trabalhadas, com o objetivo de melhorar esses aspetos.

Durante o ano, o aluno evolui bastante, tendo melhorado muitos dos aspetos anteriormente mencionados. No entanto, a maior evolução foi a perda de timidez e afirmação da sua presença enquanto tocava, tendo melhorado na disciplina de instrumento, mas principalmente nas disciplinas de classe de conjunto e orquestra.

Este aluno também participava no ensemble e septeto de saxofones, mantendo sempre uma postura correta, não só no que diz respeito à assiduidade e pontualidade, mas também na segurança e execução do repertório trabalhado em contexto de aula. Apesar do aluno ter os papeis estudados, sempre se escondeu atrás dos seus colegas. Contudo, ao longo do ano, como já foi referido, foi melhorando, devido ao aumento da sua confiança.

O material didático trabalhado ao longo do ano letivo foi o seguinte:

**Tabela 6-** Material didático referente ao aluno B utilizado ao longo do ano

<b>Material didático – Aluno B</b>		
<b>1.º Período</b>	<b>2.º Período</b>	<b>3.º Período</b>
<b>Métodos</b> - <i>Saxofone Pedagógico</i> , J. P. Silva e L. Guerreiro; <b>Peça</b> - <i>Califórnia</i> , J. P. Silva e L. Guerreiro.	<b>Métodos</b> - <i>Saxofone Pedagógico</i> , J. P. Silva e L. Guerreiro; <b>Peça</b> - <i>Mopti</i> , J. P. Silva e L. Guerreiro.	<b>Métodos</b> - <i>Vingt-cinq Exercices Journaliers</i> , H. Klosé; - <i>24 petites études mélodiques</i> , G. Senon; <b>Peça</b> - <i>À La Russe</i> , P. M. Dubois.

*Nota:* Elaborado pelo autor.

## Aluno C

---

O sujeito C é a terceira e última aluna pertencente ao 4.º grau do regime básico, com aulas às quintas-feiras, entre as 10h10 e as 10h55, e tem 13 anos de idade.

Esta aluna iniciou os estudos no CRP na variante de canto. No entanto, devido ao gosto pelo instrumento, optou também por ter aulas de saxofone, mantendo as aulas de canto. Apesar de ter começado o curso de saxofone mais tarde, demonstrou sempre ser uma aluna bastante trabalhadora e interessada, estando bem preparada para o grau de escolaridade em que se encontrava, possuindo outras qualidades como a afinação, resultado da sua experiência como cantora.

As aulas iniciavam-se com o aquecimento focado na projeção sonora. A aluna tinha de executar notas longas numa dinâmica forte, obrigando-a sair da sua zona de conforto, com o objetivo de equilibrar a projeção sonora em todo o registo do instrumento, especialmente no registo agudo, onde tinha mais dificuldade. Seguiam-se as escalas, tocadas a uma velocidade confortável, com as articulações solicitadas pelo professor. No entanto, apesar de serem executadas corretamente na maioria das vezes, a aluna fazia um pequeno “teatro” antes de começar, onde afirmava que não sabia a armação de clave ou alterações que poderiam ocorrer ao longo das escalas, nomeadamente nas escalas menores harmónicas e melódicas. Possivelmente, esta atitude era uma forma fuga às suas incertezas, pois a aluna era bastante ambiciosa no seu sucesso, o que, por vezes, a levava a desconcentrar-se. Para contrariar essa tendência, o professor incentivava-a a manter-se focada e não recear a errar, questionando-a sempre sobre a teoria antes de tocar.

Relativamente aos estudos e peças, a aluna demonstrava maior à vontade na vertente expressiva da música, o que permitia uma evolução mais rápida nos estudos expressivos do que nos estudos técnicos. As peças escolhidas pelo docente procuravam ir ao equilíbrio entre a técnica e expressividade. Um exemplo disso foi “*Aria*”, de E. Bozza, uma peça que acompanhou aluna ou longo do ano. Inicialmente, foi trabalhada com partitura, sendo posteriormente tocada de cor no terceiro período, proporcionando-lhe maior liberdade e oportunidade de explorar novas possibilidades interpretativas.

Analisando a discente, o mestrando constatou que esta era bastante comunicativa e consciente das suas ações. Apesar de ter menos tempo de estudo do instrumento, conseguiu encontrar a sua personalidade musical e alcançar uma boa qualidade sonora. A

nível técnico, apresentava algumas dificuldades, nomeadamente no ritmo e na articulação, mas demonstrou progressos ao longo do período.

O maior desafio desta aluna foi a conciliação do seu tempo de estudo entres as disciplinas da escola, as do instrumento e as aulas de canto. A sobrecarga horária, por vezes, impedi-a de atingir os objetivos a que se propunha, levando a momentos de desmotivação e desilusão consigo mesma. No entanto, com a ajuda de várias conversas com o professor sobre a organização da agenda, conseguiu superar essa dificuldade.

A aluna C também participava no ensemble e septeto, e a sua postura sempre foi bastante correta e dedicada. Um dos pontos fortes da discente é o trabalho em grupo e capacidade de ouvir o outro. A aluna descobriu que também tinha jeito para improvisar quando o professor fez um pequeno exercício na aula de ensemble, sendo umas das escolhidas para improvisar na futura apresentação do programa ao público.

O material didático trabalhado ao longo do ano letivo foi o seguinte:

**Tabela 7-** Material didático referente ao aluno C utilizado ao longo do ano

<b>Material didático – Aluno C</b>		
<b>1.º Período</b>	<b>2.º Período</b>	<b>3.º Período</b>
<b>Métodos</b> - <i>Saxofone Pedagógico</i> , J. P. Silva e L. Guerreiro; <b>Peça</b> - <i>Aria</i> , E. Bozza.	<b>Métodos</b> - <i>Saxofone Pedagógico</i> , J. P. Silva e L. Guerreiro; <b>Peça</b> - <i>Mopti</i> , J. P. Silva e L. Guerreiro.	<b>Métodos</b> - <i>Vingt-cinq Exercices Journaliers</i> , H. Klosé; - <i>24 petites études mélodiques</i> , G. Senon; <b>Peça</b> - <i>À La Hongroise</i> , P. M. Dubois. - <i>Aria</i> , E. Bozza

*Nota:* Elaborado pelo autor.

## Aluno D

---

O aluno D tem 10 anos e encontrava-se no 1.º grau do ensino básico, com aulas às quintas-feiras, das 10h55 às 11h40. No entanto, foi possível acompanhá-lo apenas durante o primeiro período, pois mudou de local de residência.

O sujeito é filho de pais artistas, sendo um deles músico, o que contribui para a sua evolução na aprendizagem do saxofone, beneficiando do auxílio do pai no estudo do instrumento em casa. Apesar do pouco tempo de acompanhamento por parte do mestrando, foi possível observar que o aluno demonstrava facilidade em tocar saxofone, atingindo determinados objetivos de forma mais rápida do que era suposto, devido ao apoio que sempre teve.

Com a ausência dos pais, o aluno começou a sentir-se desmotivado, o que se refletiu num retrocesso do seu desempenho. Para combater este problema, foi necessário compreender o que o motivava, recorrendo à adaptação de um arranjo através de plataformas de escrita musicais, do tema do seu filme favorito: *Indiana Jones*. Graças a esta surpresa, o aluno aumentou significativamente o seu empenho, recuperando o nível em que se encontrava, ou até superando-o, recebendo como recompensa a oportunidade de tocar a solo essa mesma peça com o ensemble de saxofones, do qual também fazia parte.

As aulas do aluno iniciavam-se com a execução de uma escala, que podia ser de Dó Maior, Sol Maior ou Fá Maior, em notas longas dentro de uma oitava, com o objetivo de desenvolver a intensidade sonora do aluno. Em seguida, o aluno tocava novamente uma escala, numa extensão maior, ainda sem recorrer ao registo completo do saxofone, primeiro ligada e depois articulada. Para finalizar, realizava o exercício das “escadinhas” destinado a trabalhar a motricidade dos dedos, consistindo na execução de notas em movimento ascendente e depois descendente até uma terceira (12321, 23432, etc.) ou quinta (123454321, 234565432, etc.).

Para dar continuidade ao desenvolvimento técnico, o aluno apresentava também estudos do livro *23 Mini-Puzzles*, H. Prati, que possibilitavam o desenvolvimento da motricidade de forma lúdica e acessível. Em relação ao repertório, começou por tocar temas da Disney, uma escolha do professor para aumentar a sua motivação. Em primeiro lugar, trabalhou a obra *Be our guest*, do filme *A Bela e o Monstro*, tendo também no repertório *Under the sea*, a ser estuda posteriormente. No entanto, esta última foi

substituída por *The Raiders March*, de J. Williams, por ser uma obra que o aluno sempre quis tocar, por ser do seu filme favorito.

Esta alteração deveu-se ao facto de o aluno se estar a desmotivar devido à distância dos pais. Como este tema não era apenas um dos seus favoritos, mas também do seu pai, permitiu-lhe sentir uma maior ligação com ele, ajudando-o a lidar com a sua ausência devido ao seu trabalho. Em conversas com professor cooperante, o mestrando comprometeu-se a transcrever a melodia deste tema, possibilitando assim a alteração do repertório. Com esta surpresa, o aluno empenhou-se de tal forma que passou a apresentar, em sala aula, um trabalho superior ao que lhe era solicitado. Como consequência, a sua progressão tornou-se mais rápida e eficaz, refletindo-se na leitura de partitura, execução de ritmos mais complexos e desenvolvimento da expressividade.

Relativamente ao ensemble, no início do período, o aluno não era muito assíduo às aulas. Contudo, com adaptação da obra "*The Raiders march*", realizada pelo mestrando, na qual o aluno iria tocar a solo, aumentou significativamente a sua presença nos ensaios. Infelizmente, o aluno sofreu acidente que o impossibilitou de tocar saxofone, devido a uma fratura no pulso. No entanto, nos poucos ensaios que realizou enquanto solista, demonstrou ser capaz de tocar a peça do início ao fim sem se perder e sem recorrer à ajuda do professor, graças à consolidação da obra alcançada através do seu estudo.

**Tabela 8-** Material didático referente ao aluno D utilizado ao longo do ano

Material didático- Aluno D
1.º Período
<b>Métodos</b> - <i>23 Mini-Puzzles</i> , H. Prati;
<b>Peças:</b> - <i>Be our Guest</i> , Disney Solos para Saxofone; - <i>The Raiders March</i> , J. Williams

*Nota:* Elaborado pelo autor.



## Aluno E

---

O aluno E tem 16 anos e é o único estudante no regime de secundário, tendo aulas individuais duas vezes por semana: aula técnica às quintas-feiras do 12h30 às 13h15 e aula de interpretação aos sábados, das 10h10 às 10h55.

Por ter duas aulas individuais por semana, era possível observar uma evolução mais coerente e progressiva, pois conseguia-se isolar as necessidades técnicas das expressivas, o que, num aluno de sétimo grau, se revelou bastante benéfico, dado o repertório mais exigente que executava.

As aulas técnicas iniciavam-se ou com exercícios de boquilha ou de tudel. Quando se trabalhava os exercícios de boquilha, o aluno exercitava a projeção do som, a clareza da articulação e a flexibilidade. Nos exercícios com o tudel, focava-se o aperfeiçoamento da articulação, bem como a projeção e colocação do som e respetivos harmónicos. De seguida, com o instrumento completo, realizava exercícios para desenvolver a coluna de ar, através da execução de notas longas ao longo de toda a extensão do saxofone, utilizando a nota Sib grave<sup>1</sup> como nota pedal e subindo gradualmente de forma cromática. Este exercício tinha como finalidade trabalhar o timbre das diversas notas, a afinação intervalar entre elas e o controlo da emissão sonora em qualquer registo. Posteriormente, eram pedidos pequenos exercícios de articulação em determinadas notas isoladas, para aperfeiçoar a autonomia e independência da língua.

A segunda parte do aquecimento era dedicado às escalas, iniciando-se com o padrão diatónico de 5 notas, conhecido como *Le Détaché*, aplicando a todas as tonalidades. Em seguida, o aluno tinha de executar uma escala em modo exame, que podia ser apresentada em qualquer uma das tonalidades, que consistia na execução de: escala maior, arpejo maior, arpejo 7<sup>a</sup> dominante, com respetivas inversões; escalas menores, arpejo menor, arpejo 7<sup>a</sup> sensível, também com inversões; e, por fim, escala cromática, podendo ser tocadas de forma ligada, articulada ou com qualquer outro tipo de articulação sugerida pelo professor.

Por norma, dentro das opções de estudos disponíveis, o aluno apresentava, por vezes, apenas um por aula, por uma questão de tempo, podendo optar entre *Quarante-huit Études*, F. Ferling e *25 Études de Mécanisme*, H. Klosé. No entanto, com o tempo, esta

---

<sup>1</sup> Sib grave equivalente à nota Réb 3 em efeito real.

limitação foi sendo ultrapassada, graças à consolidação do trabalho feito em casa pelo aluno, o que permitiu que começasse a apresentar dois estudos na mesma aula, otimizando o tempo anteriormente despendido com o aquecimento.

Relativamente às aulas de interpretação, o aluno iniciava a aula com a execução de uma escala, normalmente referente à obra que estava no seu plano de trabalho, seguindo-se do estudo expressivo. Como demonstrava preferência pelas aulas alusivas à expressividade do instrumento, os estudos eram habitualmente bem executados, cabendo ao docente apenas fornecer uma visão global do que se ouvia externamente, apontando pequenos ajustes que poderiam ser melhorados e que, por vezes, não eram percebidos pelo aluno enquanto tocava.

Esta dedicação era também evidente no estudo das peças. Apesar de apresentar um bom desempenho, o aluno encontrava dificuldades em alcançar os objetivos que idealizava para a execução das obras. Segundo o sujeito, esse entrave devia-se à falta de manutenção do instrumento e à escolha inadequada do material, nomeadamente das palhetas. O professor exemplificou que, embora o material não fosse o ideal, era possível obter bons resultados com um esforço adequado na adaptação ao equipamento. No entanto, destacou que o mais importante era não desistir de expressar a própria personalidade musical, algo que, por vezes, o aluno deixava de lado quando se sentia frustrado com o resultado da execução das obras. Sem desconsiderar essa perspetiva, o professor concordou que o aluno deveria substituir as palhetas, pois as que utilizava já não estavam a funcionar adequadamente.

Descrivendo primeiro a capacidade técnica do aluno, pode-se dizer que este tendia a dar-lhe menos importância em comparação com a expressiva. No início do primeiro período, o discente apresentava algumas irregularidades na clareza da digitação e articulação. Com o tempo, começou a compreender que, para alcançar os seus objetivos musicais, era essencial dedicar mais tempo ao estudo de escalas e exercícios técnicos, além dos estudos propriamente ditos. Assim, passou a isolar pequenos segmentos nos estudos e até mesmo das escalas permitindo alcançar um trabalho mais detalhado e minucioso e um desempenho mais consistente. Essa mudança de abordagem, que ocorreu por volta do segundo período, refletiu-se numa notável evolução, proporcionando-lhe maior clareza e facilidade na execução de passagens que antes considerava complexas. Entre as melhorias mais significativas, destacou-se a sua progressão na execução do registo sobreagudo, algo que sempre lhe causou dificuldade.

No aspeto interpretativo, o aluno sempre mostrou um mais à-vontade perante os desafios propostos. Trabalhou diversos estilos musicais, executando simultaneamente uma peça escolhida pelo professor e outra de sua preferência, geralmente de carácter contrastante. Por ser mais velho, as suas aulas foram direccionadas para o aperfeiçoamento da projecção e emissão do som em diferentes registos e dinâmicas, para a afinação das diversas notas e para o desenvolvimento da sua musicalidade na interpretação das obras.

Este aluno iniciou o ano letivo um pouco indeciso quanto aos seus objetivos no estudo do saxofone. Contudo, ao longo do ano, com a ajuda do professor, teve a oportunidade de explorar diferentes áreas e géneros musicais, permitindo-lhe desenvolver uma visão mais clara sobre os seus interesses e direccionar o seu trabalho de forma mais objetiva.

Além das aulas individuais, o aluno E participou no ensemble e septeto de saxofones, onde tocava saxofone soprano, um dos mais relevantes dentro deste tipo de formação, exigindo grande controlo e liderança do grupo. O aluno demonstrou sempre preocupação com a qualidade sonora e a sua integração no conjunto, uma vez que o timbre do saxofone soprano se destaca naturalmente dos restantes. Adicionalmente, integrou o *Ensemble Novo Tango*, experiência que se revelou bastante motivadora, pois permitiu-lhe explorar um repertório mais ligeiro e aprofundar a prática da improvisação, uma área na qual demonstrou um crescente interesse ao longo do ano.

**Tabela 9-** Material didático referente ao aluno E utilizado ao longo do ano

<b>Material didático – Aluno E</b>		
<b>1.º Período</b>	<b>2.º Período</b>	<b>3.º Período</b>
<p><b>Métodos</b></p> <p>- <i>Quarante-huit Études</i>, F. Ferling;</p> <p>. <i>25 Études de Mécanisme</i>, H. Klosé.</p> <p><b>Peça</b></p> <p>- <i>Scaramouche</i>, D. Milhaud.</p>	<p><b>Métodos</b></p> <p>- <i>Quarante-huit Études</i>, F. Ferling;</p> <p>. <i>25 Études de Mécanisme</i>, H. Klosé.</p> <p><b>Peça</b></p> <p>- <i>Four Pictures From New York</i>, R. Molinelli;</p> <p>- <i>Aproche de lá musiques contemporaine</i>, H. Prati-Estudo I.</p>	<p><b>Métodos</b></p> <p>- <i>Quarante-huit Études</i>, F. Ferling;</p> <p>. <i>28 études sur les modes à transpositions limitées d’Oliver Messiaen</i>, G. Lacour</p> <p><b>Peça</b></p> <p>- <i>Westland</i>, A. Scoutt;</p> <p>- <i>Ballade</i>, H. Tomasi.</p>

Nota: Elaborado pelo autor.

## **Aluno F**

---

A aluna F tem 11 anos e encontra-se no 2.º grau do regime básico, tendo as suas aulas aos sábados, das 8h30 às 9h15. Em compromisso com o professor, a aluna chegava 10 minutos antes para iniciar o seu aquecimento para a aula de saxofone.

Esta discente é filha de um guitarrista, professor no CRP, o que representou um fator benéfico para o seu percurso musical. Por ter um familiar ligado à música, conseguiu evoluir consideravelmente ao longo do seu primeiro ano de aprendizagem do instrumento. Em conversas com o professor cooperante, foi possível descobrir que a aluna conquistou o primeiro lugar na categoria infantil do concurso inserido no FISP, como resultado de todo o trabalho, dedicação e evolução ao longo do ano anterior.

Com o início do segundo grau, a aluna demonstrou um retrocesso no seu desempenho, consequente das férias de verão, sendo necessário voltar a trabalhar algumas bases e questões técnicas. Um dos principais retrocessos, foi a embocadura, que, especialmente no primeiro período, foi um dos grandes objetivos de correção. Para uma aluna jovem, este processo revelou-se desafiante, pois as adaptações à nova embocadura causaram algum desconforto e dificuldades na emissão do som, provocando alguma desmotivação na aprendizagem.

Após a observação da aluna, o mestrando concluiu que a saxofonista, inicialmente envergonhada e com algumas dificuldades, depressa se tornou numa jovem música que gostava de se destacar enquanto tocava saxofone, dando sempre o máximo de si. Apesar do processo de reformulação da embocadura ter sido demorado, os resultados foram surgindo gradualmente. A aluna começou a reconhecer as suas melhorias, retomando o estudo e apresentando um trabalho mais consolidado nas aulas. As suas capacidades técnicas e expressivas sempre se destacaram em relação ao grau em que se encontrava, possivelmente devido à seriedade com que encarava o estudo do instrumento, mas também pelo acompanhamento musical que tinha em casa.

As aulas iniciavam-se com a execução de notas longas no tudel e, em seguida, no saxofone. Este exercício permitia a aluna trabalhar diversas posições da embocadura até encontrar a correta, enquanto aprimorava a emissão do ar e qualidade do som. Depois deste aquecimento, a aluna executava escalas maiores e menores, com os respetivos acordes e inversões, aplicando diversas articulações, escolhidas até 3 alterações, terminando com a escala cromática.

Durante o primeiro período a aluna, trabalhou alguns estudos, contudo, a peça, por ser um grande desafio, foi alvo de maior atenção, por escolha do professor. Apesar de pertencer a um livro de estudos - *15 Études pour Saxophone et Piano*, de C. Koechlin - a aluna executou o segundo estudo como se fosse uma peça, devido ao seu elevado nível de dificuldade e à exigência técnica e expressiva. Este trabalho prolongou-se para o segundo período, momento em que a obra já estava consolidada. Com a embocadura significativamente melhorada, a aluna começou a executar a obra sem o auxílio da partitura e a trabalhar mais nas questões de fraseado e musicalidade. Na transição do segundo período para o terceiro período, os estudos ganharam maior destaque, demonstrando sempre um ótimo desempenho. Conseguiu apresentar quase em todas as aulas dois estudos, um técnico e um expressivo, do livro *56 Études Récréatives pour Saxophone*, G. Lacour.

A aluna F também participava no ensemble, embora a sua atitude fosse um pouco mais neutra. Neste contexto, a sua dedicação não era tão intensa em comparação com as aulas individuais. No entanto, demonstrava sempre um bom domínio das partes que executava, ainda que necessitasse de algum apoio para ouvir e acompanhar os restantes colegas, pois, por vezes, perdia-se durante a execução das obras.

**Tabela 10-** Material didático referente ao aluno F utilizado ao longo do ano

<b>Material didático – Aluno F</b>		
<b>1.º Período</b>	<b>2.º Período</b>	<b>3.º Período</b>
<b>Métodos</b> - 23 <i>Mini-Puzzles</i> , H. Prati; . 56 <i>Études Récréatives pour Saxophone</i> , G. Lacour. <b>Peça</b> - 15 <i>Études pour Saxophone et Piano- n° 2</i> , C. Koechlin.	<b>Métodos</b> - 23 <i>Mini-Puzzles</i> , H. Prati; . 56 <i>études récréatives pour saxophone</i> , G. Lacour. <b>Peça</b> - 15 <i>Études pour Saxophone et Piano- n° 2</i> , C. Koechlin.	<b>Métodos</b> . 56 <i>études récréatives pour saxophone</i> , G. Lacour. - <i>Saxofone Pedagógico</i> , J. P. Silva e L. Guerreiro; <b>Peça</b> - <i>Algarve</i> , J. P. Silva e L. Guerreiro.

*Nota:* Elaborado pelo autor.

## **Aluno G**

---

A aluna G tem 11 anos e encontra-se no primeiro grau do regime supletivo, tendo as aulas aos sábados, entre as 10h55 e as 11h40. Esta encontrava-se um no sexto ano na escola quando ingressou no conservatório, ficando desfasada um ano. Devido a este desfasamento, ficou combinado com a aluna e os seus pais que, caso a evolução fosse rápida, poderia realizar uma prova de acumulação de conhecimentos para igualizar os graus de ensino.

A aluna iniciou o ano com muita vontade e curiosidade pela aprendizagem do saxofone. Graças à maturidade que possuía em relação a um aluno de 1.º grau, foi possível desenvolver uma evolução mais acentuada e positiva. Alcançou rapidamente uma técnica base consolidada, uma boa projeção sonora e execução de uma articulação correta. Apenas a embocadura, a postura física e a parte teórica musical necessitavam de maior consolidação, o que nunca a desmotivou. Pelo contrário, estas dificuldades aumentaram a sua vontade de querer aprender mais e alcançar os seus colegas.

Como combinado, após analisar o registe da evolução da aluna, o docente decidiu avançar com a prova de acumulação de conhecimentos, traçando vários objetivos que iam ao encontro de um trabalho mais concreto e preciso para esta nova etapa. No segundo período, a discente concluiu com sucesso a prova, passando em seguida para o segundo grau, sendo reconhecida e louvada pelos vários membros do júri.

As aulas da aluna começavam com exercícios de tudel para trabalhar a articulação e projeção sonora. Em seguida, o saxofone era montado por completo, e eram executadas diversas notas longa, com o objetivo de imitar o professor, que realizava o exercício da “passagem do testemunho” para consciencializar a ideia de coluna de ar. Em continuidade do aquecimento, era pedido à aluna para executar alguns exercícios mecânicos, que consistiam da repetição de pequenos segmentos de certas passagens mais complexas, com diversos ritmos e articulações.

A segunda parte do aquecimento era dedicado às escalas, iniciando-se pelas escalas de Dó M, Sol M e Ré M, adicionando posteriormente as respetivas relativas menores após a aluna ter aprendido a teoria das mesmas, finalizando com os acordes de ambas as escalas. Para além de executar as escalas em quase toda a extensão do instrumento de forma ligada e articulada, a aluna realizava também o exercício das “escadinhas”, até 3 notas, para trabalhar a motricidade dos dedos.

Para completar a aula, a aluna executava exercícios e peças do livro – *A New Tune a Day for Alto Saxophone*, de N. Bennet. Por conter temas conhecidos pela aluna, o processo de aprendizagem tornou-se mais fácil. A discente começava por fazer o solfejo da partitura, dizendo primeiro apenas o nome das notas, depois adicionando o ritmo, terminando com a execução completa no saxofone. Para além da musicalidade e fraseado das peças sugeridas pelo autor, o docente considerou por bem trabalhar a memorização da aluna, pedindo para tocar alguns dos temas de cor.

Como demonstrado anteriormente, o mestrando conclui que este é um caso de uma aluna bastante empenhada, que ao longo de um ano evoluiu imenso, estando sempre motivada para alcançar os seus colegas. Um dos seus objetivos era estar apta para integrar o ensemble de saxofones, ao qual ainda não pertencia.

As questões mais trabalhadas, com a ajuda do professor, foram a embocadura e postura física. Já aspetos como a emissão sonora e a digitação, que embora também tenham sido abordados com o docente, foram trabalhados de forma mais autónoma pela aluna, graças à sua consciencialização dessas questões.

**Tabela 11-** Material didático referente ao aluno G utilizado ao longo do ano

<b>Material didático – Aluno G</b>		
<b>1.º Período</b>	<b>2.º Período</b>	<b>3.º Período</b>
<b>Métodos</b> <i>- A New Tune a Day for Alto Saxophone</i> , N. Bennet.	<b>Métodos</b> <i>- A New Tune a Day for Alto Saxophone</i> , N. Bennet. <i>- 23 Mini-Puzzles</i> , H. Prati;	<b>Métodos</b> <i>- A New Tune a Day for Alto Saxophone</i> , N. Bennet. <i>- 23 Mini-Puzzles</i> , H. Prati;

*Nota:* Elaborado pelo autor.

### **2.1.3. Metodologias de trabalho**

A metodologia de trabalho tinha como base a execução de escalas e arpejos, a execução de estudos e por fim a realização de uma obra, sendo adaptado o grau de dificuldade a cada aluno.

As aulas iniciavam-se com o aquecimento onde o aluno tinha de executar notas longas para trabalhar a projeção do som, em seguida partia para a execução de escalas onde fazia a relativa Maior e a relativa menor (natural, harmónica e melódica) com diferentes ritmos, articulações e padrões, à exceção do primeiro grau que só fazia a escala Maior. Terminando as escalas eram feitos os respetivos acordes Maiores e menores, e em alguns alunos mais evoluídos os acordes de sétima da Dominante, também com diferentes ritmos e articulações.

Em seguida eram apresentados os estudos: no caso do primeiro grau apenas era executado um estudo técnico; no segundo e quarto grau eram apresentados dois estudos, um expressivo e um técnico; e no secundário três estudos, um expressivo e dois técnicos.

Para terminar era executada a peça: no primeiro e segundo grau era necessário apenas uma peça; no quarto grau, dependendo do aluno, era trabalhada uma ou duas obras; e no secundário eram apresentadas duas obras ou uma peça com três ou mais andamentos. Quando a peça começava a ficar consolidada, o aluno iniciava os ensaios com a pianista acompanhadora, realizando-os, por norma, fora do horário da aula.

## **2.2. Aulas Lecionadas**

Ao longo do estágio, como referido anteriormente, o mestrando, para além de assistir às aulas dos alunos, deve também lecioná-las, colocando em prática os seus conhecimentos, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e cumprindo as normas estabelecidas pelo regulamento da PES.

As aulas ministradas pelo mestrando decorreram da seguinte forma: inicialmente, foram lecionadas com a presença do professor cooperante, para que este pudesse auxiliar o mestrando em caso de dúvidas; posteriormente, ocorreram algumas aulas em que o docente não conseguiu estar presente, ficando apenas o formando com os alunos, para que estes não perdessem aulas; e, por fim, no final de cada semestre, realizou-se uma aula com a presença do professor cooperante e do professor orientador, para proceder a avaliação do mestrando.

Em seguida, será apresentada uma exposição das atividades desenvolvidas pelo mestrando durante as aulas que lecionou. Dado que o mestrando teve a oportunidade de lecionar várias aulas, serão destacadas aquelas que tiveram maior impacto na sua experiência formativa.



## **Aulas lecionadas ao aluno A**

---

O mestrando lecionou um total de sete aulas de 45 minutos ao aluno A, duas no primeiro período, três no segundo e duas no terceiro. Duas dessas aulas, realizadas em períodos distintos, uma no segundo período e outra no terceiro, contaram com a presença do professor orientador para fins de avaliação.

Dado que o aluno A se caracteriza por uma personalidade extrovertida e comunicativa, e já conhecia previamente o mestrando, a presença deste último não constituiu um fator que interferisse no normal decorrer das aulas. O processo decorreu de forma fluida, e as sugestões apresentadas pelo mestrando foram sempre bem recebidas pelo aluno.

A primeira aula ocorreu no primeiro período e teve como foco principal o estudo das escalas e dos exercícios técnicos, seguindo os moldes estabelecidos pelo professor cooperante. A sessão teve início com um aquecimento baseado na execução de notas longas, realizado em conjunto pelo aluno e pelo mestrando. Considerando a predisposição do aluno para desafios e o objetivo de trabalhar a projeção sonora, o mestrando propôs uma atividade lúdica sob a forma de competição, visando determinar quem conseguia projetar melhor o som. A atividade revelou-se motivadora, resultando em melhorias significativas na projeção sonora do aluno. Durante este exercício, foi possível constatar que o registo agudo não se encontrava tão consolidado quanto o registo grave. Assim, o mestrando alertou o aluno para a importância da embocadura, uma vez que esta apresentava diferenças entre os dois registos. Após observar atentamente a embocadura do mestrando, o aluno conseguiu ajustar a sua própria técnica, alcançando o objetivo proposto.

Após o aquecimento, o aluno executou as escalas e arpejos de Mi Maior e Dó# menor. Posteriormente, na escala maior, o mestrando optou por isolar pequenos segmentos e trabalhar diferentes ritmos e articulações, com o intuito de aperfeiçoar a clareza técnica do aluno, antecipando também exercícios para a escala menor. Como resultado, a nova execução da escala maior demonstrou melhorias significativas. No caso da escala menor, o aluno sentiu-se mais confortável, beneficiando dos exercícios realizados previamente.

Relativamente ao estudo técnico, o aluno apresentou a lição nº 14 do livro *Saxofone Pedagógico*, de João Pedro Silva e Lino Guerreiro. A primeira execução foi realizada a um andamento demasiado rápido, para o qual o aluno ainda não se encontrava totalmente preparado. Face a esta situação, o mestrando sugeriu uma redução da velocidade,

permitindo uma abordagem mais detalhada dos diversos aspetos técnicos da peça. Considerando que o estudo abordava diferentes tipos de articulação – *staccato*, *tenuto* e acentuado –, foi proposto um exercício rítmico em compasso 6/8, subdividido à colcheia, utilizando a escala de Dó# menor harmónica. O objetivo consistia na aplicação de cada tipo de articulação em cada nota, dentro de uma oitava. Após a realização do exercício, o aluno voltou a interpretar o estudo, demonstrando melhorias na articulação, conforme pretendido.

No segundo período, o mestrando teve a oportunidade de lecionar a aula anterior à Masterclasse com o Professor Hélder Alves. Esta sessão foi dedicada principalmente ao primeiro andamento da obra *Petite Suite Latine*, de Jérôme Naulais, peça que o aluno iria apresentar ao professor convidado.

A aula teve início com a execução da escala de Lá Maior, tonalidade predominante na secção mais complexa do andamento, com o objetivo de familiarizar o aluno com a estrutura harmónica da peça. De seguida, o mestrando solicitou ao aluno que executasse o andamento na íntegra, de modo a avaliar a sua resistência e identificar os segmentos que requeriam maior atenção. Após a execução, o aluno apontou algumas passagens que considerava mais desafiantes, passando estas a constituir o foco principal da sessão.

Inicialmente, foi trabalhado o início da peça, uma secção de carácter *quasi cadenza*, com especial ênfase no aumento do espectro dinâmico e na expressividade musical do aluno. Seguidamente, foram isolados alguns compassos da zona intermédia da obra, por sugestão do mestrando, para clarificar aspetos relacionados com a articulação e o ritmo. Por fim, a parte final da obra – considerada a mais complexa – foi trabalhada a pedido do aluno. Nesta fase, o mestrando propôs uma abordagem progressiva: numa primeira instância, o aluno deveria tocar a melodia de forma legato, de modo a focar-se exclusivamente nas notas e no ritmo; numa segunda fase, introduziu-se a articulação, sendo solicitado ao aluno que a exagerasse, por se tratar de uma execução a um andamento mais lento. Gradualmente, foi-se aumentando a velocidade até atingir o andamento desejado.

## Aulas lecionadas ao aluno B

---

Ao aluno B foram lecionadas oito aulas de 45 minutos, sendo três no primeiro período, três no segundo e duas no terceiro. À semelhança do aluno A, uma aula do segundo período e outra do terceiro foram assistidas pelo professor cooperante.

Uma das aulas selecionadas para análise ocorreu antes da Masterclasse com o Professor Hélder Alves, na qual se trabalhou a peça *Mopti*, de João Pedro Silva e Lino Guerreiro, inserida no livro *Saxofone Pedagógico*.

A aula iniciou-se com a escala de dó menor, uma vez que esta era a escala predominante na peça em estudo. A escala foi trabalhada com diferentes articulações e dividida em agrupamentos específicos, fazendo alusão à obra. Além disso, foram explorados diferentes ritmos, com o objetivo de desenvolver a motricidade dos dedos. Antes da execução da peça, o mestrando solicitou ao aluno que realizasse o solfejo da obra, marcando o compasso, uma vez que, em aulas anteriores, tinham sido identificadas algumas inseguranças rítmicas.

Após a execução e correção de alguns aspetos, o aluno iniciou a interpretação da obra; no entanto, verificaram-se algumas irregularidades de tempo em certas passagens. Para resolver essa dificuldade, o mestrando recorreu ao uso do metrónomo, auxiliando o aluno na estabilização do tempo. As passagens problemáticas foram repetidas várias vezes, em diferentes andamentos, até que o objetivo fosse alcançado.

Foi também trabalhada a secção central da peça, que se destaca das restantes por ser mais calma e melódica, contrastando com o início e o final, que são bastante rítmicos e enérgicos. A expressividade do aluno B, inicialmente pouco desenvolvida, foi incentivada pelo mestrando, que lhe perguntou quais emoções sentia ao tocar aquela secção, facilitando assim a interpretação. Em seguida, com a orientação do mestrando, o aluno identificou as linhas condutoras que deveriam ser destacadas. Para reforçar a musicalidade, recorreu-se ao exercício da “passagem de testemunho<sup>2</sup>”, promovendo a percepção da linha condutora e da progressão harmónica da secção.

O mestrando também sugeriu que o aluno escolhesse determinadas notas para aplicar o vibrato, enriquecendo a interpretação da peça. Para finalizar a aula, foi solicitada a

---

<sup>2</sup> Passagem de testemunho- exercício onde o professor tocava uma nota e direcionava para o aluno. Este teria que receber a nota da mesma forma que foi entregue, entregando-a novamente ao professor, sem perder intensidade ou ar.

execução integral da obra, sem interrupções ou repetições em caso de erro, simulando um contexto de audição. Esse exercício permitiu ao mestrando analisar a reação e o desempenho do aluno em situação de performance.

A segunda aula analisada ocorreu no terceiro período e centrou-se no andamento- *À la Russe*, pertencente à obra *Pièces Caractéristiques en Forme de Suite*, de Pierre-Max Dubois. O mestrando dividiu a peça em secções lentas e melódicas e em secções rápidas e ornamentadas. Durante esta aula, foram trabalhadas apenas as partes lentas e a última nota da peça, um lá sobreagudo<sup>3</sup>, devido à sua exigência técnica.

Inicialmente, o mestrando pediu ao aluno que imaginasse duas paisagens contrastantes que representassem cada uma das secções da obra. Apesar da simplicidade rítmica das partes lentas, a sua execução apresentava desafios, pois exigia a utilização do registo grave do saxofone numa dinâmica de *piano*. Para trabalhar essa dificuldade, o aluno realizou exercícios específicos: primeiro, atacou as notas numa dinâmica forte, diminuindo gradualmente o volume enquanto controlava a embocadura; em seguida, tocou as notas o mais *piano* possível, sem ataque inicial, utilizando apenas o fluxo de ar; por fim, articulou quatro semínimas em cada nota, mantendo a suavidade necessária.

Antes de concluir a aula, o aluno pediu ajuda para executar a última nota da peça, um lá sobreagudo. Por ser um registo no qual ainda não tinha experiência, o aluno sentia dificuldades em ajustar a embocadura corretamente. O mestrando orientou-o, pedindo para cantar mentalmente a nota e focar-se na abertura da garganta, explicando que, para evitar um som nasalado, deveria imaginar que tinha uma bola dentro da boca, criando um espaço interno maior. Além disso, sugeriu diferentes digitações e ajustou a posição do saxofone para facilitar a emissão da nota. Após algumas tentativas, o aluno conseguiu produzi-la corretamente algumas vezes.

Apesar de ser uma pessoa reservada, o aluno B nunca se sentiu constrangido pela presença do mestrando, o que contribuiu positivamente para o desenvolvimento das aulas e para a evolução do seu desempenho musical.

---

<sup>3</sup> Lá sobreagudo- nota que já se estende para além da extensão normal do saxofone que corresponde ao Fá#6 em efeito real.

## Aulas lecionadas ao aluno C

---

Com a aluna C, foi possível lecionar um total de oito aulas de 45 minutos, distribuídas da seguinte forma: três no primeiro período, três no segundo e duas no terceiro. A primeira aula em que o mestrando teve contacto com a aluna foi dedicada à obra *Aria*, de Eugène Bozza.

À semelhança do professor cooperante, o mestrando iniciou a sessão com a execução da escala de Mi menor, solicitando à aluna que a realizasse com diferentes articulações. Em seguida, pediu-lhe que repetisse a escala, desta vez utilizando notas com a duração de quatro tempos, com o objetivo de trabalhar o vibrato. Nas primeiras notas, a amplitude do vibrato era reduzida. Como estratégia para resolver esta questão, o mestrando sugeriu que a aluna tentasse imitar o som de uma ambulância, de forma a exagerar intencionalmente o vibrato e, assim, obter resultados mais expressivos no futuro.

Durante a execução da escala em notas longas, o mestrando trabalhou também a dinâmica. Inicialmente, pediu à aluna que alternasse entre uma nota em *piano* e outra em *forte*. Posteriormente, solicitou-lhe que executasse as notas alternadamente, crescendo até ao volume máximo numa e diminuindo ao mínimo possível na seguinte.

Uma vez que a aluna se encontrava numa fase inicial da aprendizagem da peça, o mestrando optou por direccionar o trabalho diretamente para as passagens que apresentavam maior dificuldade. Para facilitar a compreensão rítmica dessas secções, foram utilizados exercícios com variação de ritmos e articulações. Após essa abordagem, dividiu-se a primeira frase musical em duas partes, propondo um exercício em que professor e aluna tocavam alternadamente, como se estivessem a realizar um diálogo musical, trocando depois de função. O mesmo processo foi aplicado à segunda frase. Após a realização dos exercícios, a aluna tocou a obra na íntegra.

A segunda aula escolhida ocorreu no terceiro período e teve como foco o repertório que a aluna iria interpretar juntamente com o Ensemble de Saxofones da Metropolitana (ESM). Embora a aluna já tivesse material de estudo relativo às aulas de instrumento, decidiu perguntar ao mestrando se poderiam trabalhar o programa do ESM, pois considerava esta uma responsabilidade importante e queria garantir um bom desempenho. O mestrando acolheu a sugestão com entusiasmo, reconhecendo que para a aluna esta experiência representava um privilégio, permitindo-lhe tocar com saxofonistas mais experientes e aprender com eles.

A primeira obra abordada foi *Grooving On*, de Lino Guerreiro, na qual a aluna desempenhava a parte de Alto 3. Um dos principais desafios deste papel era a execução do acompanhamento com o caráter pretendido pelo compositor, sendo o segundo desafio a correta compreensão rítmica. Para facilitar este aspeto, o mestrando pediu à aluna que assinalasse os tempos na partitura, ajudando-a a perceber se as células rítmicas eram tocadas *a tempo* ou *contratempo*. Para reforçar o caráter musical, o mestrando sugeriu que a aluna executasse um *tenuto* mais marcado na primeira semicolcheia e um *staccato* na segunda. Embora tal não estivesse assinalado na partitura, o mestrando sabia que essa abordagem contribuiria para um melhor balanço e coerência estilística da peça.

A leitura da obra prosseguiu até se identificarem dificuldades de solfejo. Na última secção da peça, a aluna demonstrou algumas inseguranças rítmicas, pelo que o mestrando sugeriu que realizasse primeiro apenas o solfejo rítmico. Após resolver essa questão, foi pedido à aluna que voltasse a tocar a secção, desta vez encurtando ligeiramente a duração das notas, pois o mestrando percebia auditivamente que a execução estava a atrasar devido à sustentação excessiva das notas e à respiração. Para reforçar este trabalho, o mestrando tocava pequenos segmentos que a discente repetia, e posteriormente ambos tocaram a secção completa em simultâneo.

Como ainda restava algum tempo antes do final da aula, o mestrando e a aluna dedicaram-se à obra *Acordai*, de Fernando Lopes-Graça. Inicialmente, tocaram a peça com a partitura e, em seguida, interpretaram-na de cor, pois no concerto esta obra seria apresentada sem recurso à partitura. Para complementar a aprendizagem, ambos cantaram a melodia uma vez, permitindo à discente familiarizar-se com a letra da música.

### **Aulas lecionadas ao aluno D**

---

Ao aluno D apenas foi possível ministrar uma aula de 45 minutos no primeiro período.

A aula iniciou-se com o aluno a informar que tinha estudado bastante durante a semana, pois estava muito entusiasmado por poder tocar a obra *Raiders March*, de John Williams. Antes da execução da peça, o mestrando solicitou a realização da escala de Ré Maior, explorando diferentes padrões: primeiro ligada, depois articulada, em seguida com o padrão de duas notas ligadas e duas separadas, e, por fim, com o padrão harmónico 123.

O aluno apresentou a escala de forma consistente, sendo necessária apenas a intervenção do mestrando na embocadura. Em determinados momentos, o aluno projetava

excessivamente a boca para a frente, perdendo o formato adequado em "U". Para corrigir essa questão, o mestrando posicionou o aluno em frente a um espelho e delineou uma marca na boquilha, para que o aluno não ultrapassasse essa referência. Através do espelho, o aluno conseguiu perceber o ajuste necessário e, progressivamente, passou a corrigir a embocadura autonomamente, sem necessidade do espelho.

Após concluir os exercícios com a escala, o mestrando pediu ao aluno que tocasse a peça a um andamento mais lento, uma vez que era apenas a segunda aula em que trabalhava a obra. No entanto, o aluno informou que já conseguia executá-la quase à velocidade original de 126 bpm e que, para aquela aula, estava confiante em tocá-la a 100 bpm. Conforme previsto, o aluno conseguiu interpretar a peça com bastante qualidade, demonstrando uma das maiores evoluções ao longo do primeiro período.

Após a audição da obra, o mestrando felicitou o aluno pelo trabalho realizado e questionou-o sobre as secções onde sentia mais dificuldades. O aluno identificou um conjunto de compassos cujo ritmo, mais complexo, tornava a execução mais desafiadora. Para trabalhar essa passagem, o mestrando segmentou a frase musical e aplicou diferentes estratégias de estudo: primeiramente, realizaram um exercício de pergunta e resposta entre mestrando e aluno; em seguida, o aluno foi adicionando cada tempo gradualmente. Como critério de progressão, o aluno precisava de executar corretamente a passagem três vezes consecutivas antes de avançar. Após a realização dos exercícios, o aluno conseguiu tocar a secção de forma clara e precisa.

Para finalizar a aula, o mestrando sugeriu que o aluno tocasse a parte solo da peça com *play-along*. O aluno mostrou-se bastante entusiasmado com a proposta e realizou a tarefa com sucesso.

### **Aulas lecionadas ao aluno E**

---

Ao aluno E foram ministradas oito aulas de 45 minutos, distribuídas da seguinte forma: três no primeiro período, três no segundo e duas no terceiro. Destas oito aulas, duas contaram com a presença do professor orientador, uma no segundo período e outra no terceiro.

Sendo aluno do ensino secundário, o formando acompanhava-o duas vezes por semana. As aulas dividiam-se semanalmente entre dois dias entre a parte técnica e a parte expressiva, e o mestrando teve a oportunidade de lecionar ambas as vertentes.

Umas das aulas mais marcantes deste aluno foi o primeiro ensaio com piano. Contudo, este ensaio teve a sua peculiaridade, pois o pianista acompanhador era um colega do discente, com quem ele tinha decidido formar um grupo de música de câmara, com o objetivo de apresentar o seu trabalho na audição do primeiro período. O repertório a ser apresentado era *Scaramouche* de Darius Milhaud.

Antes da aula começar, o aluno já se mostrava bastante ansioso e esperançoso por poder mostrar o trabalho que ambos tinham feito. Durante a aula, foram trabalhados o primeiro e segundo andamentos. Em primeiro lugar, o mestrando decidiu ouvir os andamentos completos e depois trabalhar, aos poucos, cada um deles. Antes de começarem a interpretação da obra, o formando pediu aos alunos para que afinassem. Após algumas tentativas e dicas prestadas pelo mestrando, o discente conseguiu afinar.

Após a audição do primeiro andamento, o formando partilhou a sua opinião, destacando que era importante conhecerem bem a parte de cada um, para que fosse mais fácil trabalharem em conjunto. Em seguida, o mestrando pediu para ambos tocarem certas secções, a um andamento mais lento, para clarificarem certas passagens entre os dois instrumentos. O mestrando referiu que era importante perceberem quem estava a tocar a melodia e quem estava a fazer o acompanhamento, para conseguirem equilibrar as intensidades entre os dois instrumentos. Por vezes, o saxofone perdia-se entre o piano, pelo que o formando pediu ao aluno para tocar com mais liberdade e ao pianista para tocar mais suavemente. Para terminar o primeiro andamento, foi solicitado ao discente que exagerasse mais na articulação, especialmente nas notas em *stacatto*.

No segundo andamento, mais lírico e lento, ambos demonstraram uma boa execução. Aqui, o mestrando pediu ao aluno de saxofone que tivesse cuidado com a afinação, pois algumas notas não estavam devidamente afinadas. Em seguida, o formando explicou que o segundo andamento é baseado numa pergunta e resposta entre os dois instrumentos, e que ambos deviam chegar a um consenso sobre como executar estas frases. Para terminar, o mestrando congratulou os alunos, pois estavam num bom caminho.

A segunda aula a ser referenciada, ocorreu no terceiro período, e o material a ser apresentado eram todas as escalas maiores e estudos técnicos.

Antes do aluno executar as escalas, o mestrando pediu para ele fazer o exercício das extremidades. Este exercício consiste em tocar as cinco notas mais agudas e as cinco mais graves de cada escala, para trabalhar as regiões em que normalmente os saxofonistas têm



mais dificuldades. O aluno conseguiu concluir o exercício e perceber que tinha mais dificuldades em executá-lo bem na escala de Si Maior e Fá# Maior. Em seguida, o mestrando tocou com o aluno todas as escalas Maiores com diferentes articulações (ligado, articulado, 2 ligadas e 2 separadas, 1 articulada e 3 ligadas) e diferentes padrões (123, 1234 e terceiras). O aluno demonstrou um bom domínio em todo o registo, demonstrando apenas pequenas fragilidades, ao contrário do que apresentava no início do ano letivo.

Em seguida, o discente apresentou o segundo estudo do livro *28 études sur les modes à transpositions limitées d'Oliver Messiaen*, de Guy Lacour. Como cada estudo é baseado num modo e respetiva transposição, o mestrando pediu ao aluno para tocar o primeiro modo (escala de tons inteiros) na segunda transposição, para se acostumar com o ambiente harmónico em que o estudo se insere. O aluno iniciou o estudo uma velocidade um pouco rápida, provavelmente por estar nervoso, já que era a primeira vez que o apresentava, e que acabou por o atrapalhar um pouco. O formando pediu para o aluno respirar e começar novamente a velocidade mais controlada.

Após a audição do estudo, o mestrando concluiu que o aluno já dominava parcialmente a técnica do estudo, mas agora necessitava desenvolver a abordagem interpretativa. Começaram por delinear com um lápis a direção das frases, para que o aluno conseguisse usar melhor o ar enquanto tocava, trabalhando o fraseamento. Após esta nova perspetiva, o discente obteve melhores resultados, como a articulação mais clara e um espectro dinâmico mais amplo.

Para terminar a aula, o aluno e o mestrando trabalharam o registo sobreagudo do instrumento, visto que, durante o estudo, era necessário tocar a nota *si* sobreagudo. O formando mostrou várias posições para alcançar aquela nota e explicou que o aluno deveria praticar com as diversas opções, pois algumas poderiam ser mais eficazes que outras.

Em seguida, o mestrando pediu ao aluno para tocar a nota *si* agudo e cantá-la, de modo a ajudá-lo a entender a colocação da garganta e da boca, para conseguir alcançar a nota uma oitava acima. O aluno tentou algumas vezes e conseguiu projetar a nota pretendida.

## Aulas lecionadas ao aluno F

---

Com a aluna F, foi possível lecionar cinco aulas de 45 minutos, distribuídas pelos três períodos: duas no primeiro período, duas no segundo e uma no terceiro. Nenhuma dessas aulas contou com a presença do professor orientador.

Por ser uma aluna mais envergonhada, o mestrando teve abordá-la de forma mais calma, para que se sentisse mais à vontade. Na primeira aula lecionada pelo formando, a aluna apresentou a escala e arpejos de Sol Maior e mi menor. Para aliviar um pouco a tensão, o mestrando decidiu colocar um áudio de metrônomo para acompanhar as escalas. Desta forma, a discente sentiu-se mais confortável, tocando as escalas com mais energia e projetando o ar de forma sólida em todos os registos.

Após a execução deste exercício, a aluna já se mostrava mais à vontade com a presença do mestrando. Em seguida, o formando pediu-lhe que tocasse a peça que estava a estudar: o segundo estudo do livro *15 Études pour Saxophone et Piano*, de Charles Koechlin. Quando a discente terminou a primeira parte da obra, o formando agradeceu pela prestação e questionou-lhe como se sentiu enquanto tocava. Inicialmente, a aluna não deu uma resposta clara, pelo que o mestrando sugeriu que criasse uma história associada à peça. Após refletir e imaginar um enredo, a aluna voltou a tocar a primeira parte. Desta vez, os resultados foram mais positivos, com um fraseado mais expressivo e espectro dinâmico mais amplo. Para terminar a primeira parte, o mestrando corrigiu alguns ritmos que a aluna executava incorretamente, recorrendo ao auxílio do solfejo das secções indicadas.

A outra aula a referir ocorreu no terceiro período. Nesta altura do ano, a aluna já se encontrava muito menos envergonhada, o que, para o mestrando, era bastante benéfico, pois permitia-lhe trabalhar mais aspetos com a discente. Nesta aula, foi apresentado a lição nº5 do livro *Saxofone Pedagógico*, de João Pedro Silva e Lino Guerreiro.

Como a lição estava na tonalidade de Fá Maior, o mestrando pediu à discente que executasse a escala e o arpejo, primeiro ligado e depois articulado. Ao ouvir a execução, o formando percebeu que a aluna tinha algumas dificuldades na passagem da nota *sib* para *dó*<sup>4</sup>. Para resolver esta fragilidade, o mestrando pediu à aluna que realizasse pequenos exercícios técnicos entre aquelas duas notas. O formando tocava primeiro e a

---

<sup>4</sup> Sib médio e dó médio correspondentes às notas Réb4 e Mib4 em efeito real.

discente repetia. O exercício incluía diferentes padrões rítmicos, que gradualmente iam aumentando de dificuldade: colcheias, galope (colcheia com ponto e semicolcheia), galope invertido (semicolcheia e colcheia com ponto), galope seguido de duas colcheias, tercinas e para terminar semicolcheias. Após superar esta dificuldade, o mestrando pediu à aluna que repetisse o exercício acrescentando mais uma nota: primeiro *lá- sib- dó* e depois *sib- dó- ré*.

Concluída a parte dedicada às escalas, o mestrando pediu à aluna para tocar a peça correspondente à lição, *Algarve*. Esta peça era nostálgica para o mestrando, pois, quando tinha a idade da aluna, também a tinha estudado. A aluna tocou a parte inicial com notas e ritmos corretos, mas sem projetar o som. Por isso, o mestrando perguntou-lhe se ela conhecia o Algarve e o que essa região lhe fazia lembrar. Ela respondeu que lhe lembrava a praia, comer gelados e brincar com amigos. Com base nessa resposta, o mestrando informou que ela deveria conseguir transmitir essas sensações através da sua interpretação, de forma que quem a ouvisse sentisse o mesmo.

A aluna voltou a tocar, desta vez com mais energia. O mestrando até começou a dançar ao som da música, o que fez a aluna rir. Depois, explicou-lhe que tocar uma peça não se resume a executar corretamente as notas e o ritmo, mas também a conseguir transmitir as nossas emoções através do instrumento.

A peça prosseguiu de forma positiva, pois a aluna tinha em mente as indicações do formando. Existiam apenas pequenos fragmentos com passagens técnicas mais complicadas, que a discente ainda não dominava completamente. O mestrando isolou essas secções e trabalhou-as com a aluna, recorrendo a diferentes ritmos e articulações.

Quando a aluna estava a arrumar o instrumento, o mestrando partilhou que já tinha tocado aquela peça e que era um prazer estar agora no papel de professor, a transmitir-lhe conhecimento, tal como o seu próprio professor lhe tinha transmitido anos antes.

### **Aulas lecionadas ao aluno G**

---

A aluna G teve duas aulas de 45 minutos lecionadas pelo mestrando, uma no primeiro período e outra no segundo período. Estas aulas ocorreram enquanto a aluna se encontrava no primeiro grau e não contaram com a presença do professor orientador.

Na primeira aula, o mestrando decidiu inverter um pouco os papéis, permitindo que a aluna tivesse um papel mais ativo na condução da sessão, dado o seu grande interesse pelo instrumento. A aluna indicou que costumava iniciar as aulas com exercícios de tudel.

Como primeiro exercício, optou por realizar notas longas para trabalhar a respiração. O mestrando observou que a projeção de ar da discente começava a apresentar alguma consistência, necessitando apenas de ajustes na embocadura. Para tal, aconselhou a aluna a posicionar ligeiramente mais à frente a parte superior da boca. Em seguida, foi estabelecido um andamento de 80 bpm no metrônomo, e o exercício prosseguiu com a execução de notas de quatro tempos, alternando entre o mestrando e a aluna. Após a conclusão deste exercício, o mestrando solicitou a realização de um exercício de articulação, mantendo a velocidade. Neste exercício, a aluna deveria articular durante os quatro tempos, alternando entre semínimas, colcheias e tercinas. O mestrando constatou que, nos ritmos mais lentos, a aluna conseguia executar com sucesso; contudo, no caso das tercinas, a clareza rítmica começava a perder-se no último tempo.

De seguida, o mestrando pediu à aluna que escolhesse uma escala para trabalhar, tendo esta sugerido a escala de Sol Maior. O objetivo deste exercício era manter a coluna de ar constante e equilibrar a projeção sonora nos diferentes registos. Como ambos tocariam em simultâneo, o mestrando decidiu tocar uma terça acima, permitindo à aluna distinguir melhor os dois sons e, assim, ter uma perceção mais clara do seu próprio som. Esta abordagem revelou-se eficaz, pois a aluna conseguiu imitar o mestrando e controlar a progressão harmónica à medida que avançava nas notas da escala. Para reforçar o trabalho da articulação, o mestrando executava um padrão em colcheias, que a aluna imitava. Para finalizar a secção de escalas, realizaram juntos o padrão 123.

Após o aquecimento e a prática das escalas, a aluna apresentou alguns exercícios da lição nº 3 do livro *A New Tune a Day for Alto Saxophone*, de Ned Bennett, incluindo as peças *Jingle Bells* e *Largo*, do segundo andamento da *Sinfonia do Novo Mundo*, de Antonín Dvořák.

No que diz respeito à peça *Jingle Bells*, a aluna não demonstrou dificuldades de leitura, pois já conhecia bem a melodia. No entanto, o principal desafio encontrado foi o fraseado, que se perdia devido à falta de controlo da respiração. Para corrigir esta questão, o mestrando marcou respirações na partitura, permitindo à aluna compreender melhor a quantidade de ar necessária para armazenar e gerir ao longo da peça. Posteriormente, o

mestrando tocou a música e pediu à aluna que pressionasse o seu abdómen com uma caneta, de forma a perceber que, mesmo articulando as diferentes notas, o diafragma permanecia sempre ativo e o ar nunca deixava de circular. Após esta demonstração, a aluna conseguiu alterar a sua abordagem e executar a peça de forma mais eficiente.

Na peça *Largo*, a aluna conseguiu tocá-la sem dificuldades técnicas, dado que os seus ritmos não eram complexos. No entanto, o mestrando explicou que, apesar da simplicidade rítmica, a peça possuía um carácter expressivo distinto. Questionada sobre se conhecia a obra, a aluna respondeu que não. Para lhe proporcionar um maior entendimento da interpretação pretendida, o mestrando reproduziu o excerto do solo de corne-inglês. Após ouvir a gravação, a discente desenvolveu um novo apreço pela peça e tentou expressar esses sentimentos durante a sua interpretação, demonstrando uma evolução na abordagem musical.

A segunda aula foi dedicada à revisão do repertório e dos conteúdos técnicos para a prova de acumulação de conhecimentos. A sessão iniciou-se com a revisão das escalas e arpejos de Dó Maior, Sol Maior e Fá Maior, que foram executadas de forma bastante coesa. Em seguida, a aluna interpretou a peça *When The Saints Go Marching In*, da lição nº 6 do livro *A New Tune a Day for Alto Saxophone*, de Ned Bennett, sem o auxílio da partitura. O mestrando sugeriu apenas que a discente se divertisse mais ao tocar a peça, uma vez que representava palhaços. A aluna riu-se e, ao tocar novamente, conseguiu transmitir uma interpretação mais descontraída e enérgica.

Para concluir a aula, o mestrando felicitou a aluna pelo seu desempenho e afirmou que esta se encontrava bem preparada para a prova. Aconselhou-a a manter a calma durante a execução, aplicando tudo o que havia trabalhado nas aulas e garantindo sempre um fluxo contínuo de ar. Caso ocorresse algum erro durante a prova, reforçou que não haveria problema, bastando continuar sem hesitar ou desistir.

### **Aulas de música de câmara lecionadas**

---

Para além de lecionar aulas individuais, o mestrando teve a oportunidade de acompanhar e dirigir aulas de música de câmara, nomeadamente o ensemble de saxofones. A aula decorria aos sábados de manhã e contava com a presença de toda a classe de saxofone. Para além dos alunos já referidos, a formação incluía os restantes alunos acompanhados pelo outro professor de saxofone do CRP, professor Filipe Mendes.

O mestrando considerou pertinente dedicar uma secção exclusivamente à música de câmara, por se tratar de uma atividade formativa complementar ao percurso artístico dos alunos, indo ao encontro do tema da sua investigação. O formando teve oportunidade de dirigir várias aulas durante todo o ano letivo, acompanhando os alunos nos momentos de apresentações ao público e tocando com eles.

O principal desafio das aulas de ensemble era conseguir trabalhar, num período de 50 minutos, com alunos desde o primeiro grau até ao sétimo grau. Era fundamental manter os alunos mais velhos concentrados e motivados, enquanto se prestava apoio os mais novos, garantindo que se sentiam confortáveis e participativos, sem perder o foco e a orientação da aula. Outro desafio enfrentado pelo mestrando foi a dificuldade em estabelecer uma distância adequada entre o professor e alunos, uma vez que já conhecia muitos dos discentes de alturas passadas. Esse fator resultava, por vezes, numa menor perceção da responsabilidade e do comportamento esperado perante o professor titular, manifestando-se, por exemplo, em maior uso do telemóvel ou conversas paralelas entre colegas.

A metodologia de trabalho adotada pelo formando era semelhante à do professor cooperante. Dependendo do repertório a ser trabalhado em cada aula, o mestrando iniciava aula com o aquecimento, cujo foco era o aperfeiçoamento do som coletivo e da afinação. Este processo começava com a execução das escalas correspondentes às peças em estudo, inicialmente em uníssono, e posteriormente, em acordes (com o barítono e soprano na fundamental, os tenores e altos 3 com a terceira, e os altos 1 e 2 na quinta). Concluído o aquecimento, o mestrando prosseguia com a abordagem da obra, concentrando-se nas secções que apresentavam maior fragilidade. O objetivo principal desta etapa era corrigir irregularidades rítmicas, aprimorar a afinação e a articulação em determinados momentos, bem como equilibrar as diferentes vozes (melodia e acompanhamento). Após alcançar os objetivos delineados, a peça era executada integralmente, permitindo aos alunos consolidarem os aspetos trabalhados ao longo da aula. Durante este processo, o mestrando solicitava os alunos mais velhos (saxofone soprano e barítono) para liderarem o grupo, permitindo-lhes concentrar-se nos altos 3 (alunos mais novos), e prestar-lhes auxílio sempre que necessário.

**Tabela 12-** Material didático referente ensemble de saxofones utilizado ao longo do ano

<b>Material didático – Aluno G</b>		
<b>1.º Período</b>	<b>2.º Período</b>	<b>3.º Período</b>
<b>Peças</b> - <i>The Raiders March</i> , J. Williams, - <i>Oblivion</i> , Astor Piazzolla,	<b>Peças</b> - <i>Trujillana</i> , música tradicional do Perú, arr. Lino Guerreiro - <i>Acordai</i> , Fernando Lopes Graça.	<b>Peças</b> - <i>Os vampiros</i> , Zeca Afonso <i>Acordai</i> , Fernando Lopes Graça. - <i>Animals</i> , Maroon 5

*Nota:* Elaborado pelo autor.

### **2.3. Atividades escolares**

Durante o ano letivo 2023/2024, os alunos tiveram a oportunidade de passar por diversas atividades que enriqueceram o seu percurso académico e contribuíram para a sua evolução enquanto músicos. Dentro das atividades ocorridas existiram ofertas proporcionada pelo CRP e atividades externas realizadas pelo professor cooperante:

- Dezembro: Audição da classe de saxofones e músicas de câmara, no CRP;
- Fevereiro: Provas intercalar de saxofone;
- Março: 2.º Ciclo de masterclasses do CRP, com o professor Hélder Alves e audição de classe;
- Abril: Concerto temático sobre o 25 de abril, com o ensemble de saxofones, na Escola Básica Hermenegildo Capelo;
- Maio: Ciclo de ensaios e concertos com membros do CRP no Ensemble de Saxofones da Metropolitana; Gravação de um CD;
- Junho: Provas da classe de saxofone; Provas globais de 2.º e 5.º graus; Audição final de classe; Concerto Ensemble Novo Tango.

### **2.4. Análise crítica da atividade docente**

Com a conclusão do estágio, o formando conseguiu aprimorar significativamente as suas competências de docência, compreensão e comunicação. Esta evolução deveu-se, em grande parte, ao empenho e dedicação dos alunos, bem como ao apoio contínuo do professor cooperante.

O professor cooperante, João Pedro Silva, desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento do mestrando. Para além de ser um excelente pedagogo e saxofonista, destacou-se também pela sua postura acessível e acolhedora, permitindo ao formando sentir-se à vontade para expressar as suas ideias, sugerir abordagens inovadoras e solicitar conselhos para aperfeiçoar a sua prática docente. Este ambiente positivo, tanto dentro como fora da sala de aula, foi determinante para fortalecer o gosto do mestrando pela pedagogia e pela transmissão do conhecimento.

Outro fator que contribuiu para a motivação do mestrando ao longo da PES foi o local onde realizou o estágio. O estabelecimento de ensino onde decorreu a experiência marcou a sua trajetória académica e musical, tendo sido onde iniciou os seus estudos de saxofone. Além disso, ao longo de sete anos foi aluno do CRP, desde 2013 que integra a Banda Filarmónica da SFH e, agora, teve a oportunidade de regressar como professor assistente. Esta ligação emocional fortaleceu o seu compromisso com a instituição e com a prática pedagógica.

Os alunos foram, sem dúvida, um dos pilares essenciais para o desenvolvimento do mestrando. A interação com os estudantes, tanto em aulas individuais como em música de câmara, bem como em períodos não letivos, como ensaios e atividades extracurriculares, permitiu-lhe compreender a necessidade de uma abordagem diferenciada para cada aluno, de forma a otimizar o seu desempenho e progresso.

Durante as aulas assistidas, o principal objetivo do mestrando foi analisar o perfil de cada aluno, avaliando o seu nível de evolução no saxofone, a sua personalidade e o grau de dedicação ao instrumento. A observação do professor cooperante também se revelou crucial para compreender as melhores estratégias pedagógicas, a abordagem mais eficaz para cada estudante e a importância da continuidade e consistência no ensino. Com o tempo, o mestrando teve a oportunidade de dialogar com o professor cooperante sobre os alunos e receber sugestões, o que contribuiu significativamente para o seu crescimento profissional.

Nas primeiras aulas lecionadas, o mestrando seguiu o método estabelecido pelo professor cooperante, aplicando os mesmos exercícios e introduzindo, ocasionalmente, novas atividades para motivar os alunos. O professor João Pedro Silva sempre procurou extrair o máximo potencial de cada aluno, e o mestrando tentou transmitir essa mesma confiança durante as suas aulas. Uma das principais aprendizagens feitas ao longo do



estágio foi a importância da relação professor-aluno. Para além de um ambiente favorável ao ensino dentro da sala de aula, é fundamental que o professor demonstre empatia e compreensão para auxiliar os alunos no seu desenvolvimento musical e pessoal, adotando uma postura de apoio e incentivo.

Uma das principais dificuldades enfrentadas pelo mestrando foi estabelecer uma relação professor-aluno clara e bem definida, uma vez que muitos dos estudantes já o conheciam anteriormente. Por vezes, foi necessário reforçar essa distinção e adotar uma postura mais profissional. Esta dificuldade tornou-se mais evidente nas aulas de ensemble, onde, na ausência do professor titular, os alunos mais velhos demonstravam maior descontração e liberdade.

No entanto, com o apoio e o feedback positivo dos professores, o mestrando foi desenvolvendo estratégias para lidar com diferentes situações e desafios ao longo do ano letivo. Esta experiência revelou-se extremamente enriquecedora e positiva, contribuindo para o seu crescimento como docente e músico.

### **3. Conclusão**

Em suma, a realização do estágio representou o culminar de todo o esforço e dedicação que o mestrando investiu ao longo dos dois anos do curso de Mestrado em Ensino de Música. Esta experiência revelou-se extremamente enriquecedora, proporcionando-lhe ferramentas essenciais para a sua futura prática docente, preparando-o melhor para o mercado de trabalho e para a formação de novos saxofonistas.

O mestrando considera que o estágio decorreu de forma positiva, correspondendo às suas expectativas, muito devido ao ambiente acolhedor proporcionado pelos alunos, pelo corpo docente e auxiliares, que sempre o acolheram e depositaram confiança no seu trabalho. O facto de ter realizado o estágio na casa que o viu crescer, proporcionou um fator adicional de motivação desde o primeiro até ao último dia de estágio. Para além disso, o professor cooperante, professor João Pedro Silva, revelou-se uma referência fundamental, permitindo ao mestrando interagir novamente com um profissional que tem como exemplo de excelente pedagogo e saxofonista, e de agarrar toda a sua sabedoria, dedicação e entrega ao saxofone e ao ensino.

A experiência de leção reforçou a ideia de que ser professor de uma turma coletiva difere significativamente do ensino individual de instrumento. Neste último

contexto, em que a relação se estabelece entre um professor e um aluno, a responsabilidade do docente é acrescida, pois, além de transmitir todo o conhecimento pedagógico, deve também demonstrar sensibilidade para os aspetos sociais e humanos. O docente tem o dever de tratar e respeitar cada aluno com dignidade, independentemente das suas particularidades, promovendo um ambiente seguro e de respeito, motivação, e desenvolvimento de competências como a empatia, a autonomia e a criatividade.

Por trabalhar com uma vasta gama de alunos, cada um com o seu processo de aprendizagem, nível de empatia e conhecimentos, permitiu ao mestrando desenvolver a sua inteligência emocional e aperfeiçoar a sua capacidade de adaptação, respondendo em tempo real a diferentes desafios, quer no âmbito da execução do saxofone, quer questões teóricas ou até pessoais.

Apesar dos desafios logísticos inerentes à necessidade de conciliar o trabalho em Évora com o estágio em Palmela, que exigia deslocações regulares às quintas-feiras e aos sábados, o mestrando considera que os benefícios desta experiência superam os aspetos menos positivos. O cansaço e renúncias inevitáveis na vida de um professor são amplamente recompensados pela satisfação de acompanhar o progresso dos alunos e testemunhar a felicidade que a música lhes proporciona, da mesma forma que o próprio mestrando sente.

Concluindo, o mestrando considera que o estágio e todo o tempo despendido no CRP constituíram uma experiência enriquecedora e gratificante, contribuindo para o aperfeiçoamento da sua prática pedagógica. Esta vivência permitirá uma abordagem mais eficaz ao ensino, facilitando a superação de desafios e tornando a transmissão de conhecimentos e o gosto pelo instrumento mais claros e acessíveis aos alunos.

Para além da componente prática relacionada com a PESEVM, é fundamental expressar o seu agradecimento ao professor orientador, Professor Doutor Mário Marques, pelo apoio prestado ao longo dos dois anos do Mestrado em Ensino de Música, bem como durante os três anos da licenciatura em Música. A sua dedicação, excelência pedagógica e profissionalismo fizeram dele uma referência essencial para o mestrando, inspirando-o a seguir a docência como percurso profissional no futuro.

## **II- Investigação**

### **1. Objetivo de Investigação**

Nesta segunda parte do trabalho, será explorado o tema selecionado para a investigação que o mestrado escolheu como foco do seu projeto. O capítulo terá início com a apresentação dos objetivos e justificação do tema, seguindo-se uma descrição das diversas ofertas complementares disponíveis em Portugal no âmbito do ensino artístico especializado da música, entre outras temáticas.

#### **1.1. Justificação e descrição do tema para o projeto de investigação**

O tema desta investigação surgiu durante uma conversa com o professor Mário Marques, na qual se discutia a música de câmara e sua importância no ensino da música. No decorrer da conversa, chegou-se à conclusão que seria pertinente explorar os diferentes tipos de aprendizagem e aquisição de conhecimentos que, de forma adjacente, complementam as aulas individuais de instrumento. Um exemplo significativo de um festival que disponibiliza essas ofertas complementares é o FISP- Festival Internacional de Saxofone de Palmela, que teve lugar em 2023 e terá a sua décima edição em 2025.

Durante o percurso académico, o mestrando teve a oportunidade de participar em várias masterclasses, palestras, estágios e concertos, experiências que contribuíram significativamente para o seu desenvolvimento artístico e pessoal. Reconhecendo os benefícios destas iniciativas para qualquer estudante de música, decidiu aprofundar mais este tema, procurando compreender as diferentes formas de aprendizagem proporcionadas por estas ofertas, e identificar quais são mais eficazes para cada perfil de aluno. Atualmente, verifica-se, em certas zonas, um crescente desinteresse por parte dos alunos em relação às ofertas que lhes são disponibilizadas. Assim, torna-se essencial perceber quais os fatores que mais os cativam, de forma a manter a sua motivação e envolvimento neste percurso tão enriquecedor que é a música.

A escolha do local de estágio e professor cooperante foi de encontro a esta necessidade para o projeto de investigação. O mestrando por ter lidado e conhecer o percurso profissional do Professor João Pedro Silva, sabia que seria possível observar, em tempo real, a interação dos alunos com várias experiências formativas e analisar quais se revelam mais benéficas para cada estudante.

Em termos de objetivos, este trabalho visa identificar aspetos positivos e negativos de cada experiência formativa e compreender quais as mais benéficas para cada faixa etária. A partir desta investigação, o mestrando poderá adquirir ferramentas essenciais para enfrentar possíveis desafios futuros na carreira de docente.

No ato de exercer a docência, é fundamental que o professor vá além do papel do mero transmissor de conhecimento, proporcionando aos alunos diversas experiências tanto dentro como fora de sala de aula. Essas oportunidades enriquecem a aprendizagem, estimulam a motivação dos estudantes e contribuem para o seu desenvolvimento pessoal e artístico.

### **1.2. Objetivos específicos do projeto de investigação**

O seguinte trabalho tem como objetivo identificar quais as experiências formativas que possam existir no percurso de um saxofonista e refletir sobre a sua importância e o seu impacto no percurso do ensino artístico especializado de um saxofonista. Para tal será necessário responder às seguintes questões:

- Quais as experiências formativas complementares mais relevantes no percurso de um saxofonista, segundo a perspetiva dos alunos do ensino artístico especializado;
- Entender quais os benefícios e contras de cada uma;
- De que modo a participação em experiências formativas complementares se correlaciona com o grau de ensino e a faixa etária dos alunos;
- Qual o impacto das experiências formativas complementares na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional do docente.

## **2. Metodologia de Investigação**

Para a execução deste projeto de investigação, procedeu-se a um levantamento de várias informações provenientes de livros, artigos científicos, teses de mestrado e doutoramento, relatórios de estágios e fontes institucionais disponíveis online, com o intuito de compreender a importância das experiências formativas complementares no percurso académico de jovens músicos. A pesquisa bibliográfica permitiu identificar os objetivos específicos de cada atividade, destacando os seus benefícios, bem como os eventuais desafios, através da análise crítica de diversos autores especializados em cada temática.

A segunda parte é dedicada à descrição e análise da observação direta de algumas atividades em que os alunos acompanhados durante o estágio participaram ao longo do ano letivo. Esta secção tem como objetivo identificar as atitudes, comportamentos e prestações demonstrados por cada aluno em diferentes contextos formativos.

Por fim, a terceira parte centra-se na análise dos resultados obtidos através do questionário *Experiências Formativas Complementares no Percurso do Ensino Artístico Especializado de um Saxofonista*, realizado pelo mestrando, com objetivo de avaliar a perceção dos diversos graus de ensino relativamente à relevância atribuída às atividades formativas complementares.

### **3. Revisão da literatura**

A presente revisão de literatura tem como objetivo fundamental contextualizar e enquadrar teoricamente a investigação sobre as “Experiências Formativas Complementares no Percurso do Ensino Artístico Especializado de um Saxofonista”. Para tal, serão explorados os principais conceitos e autores que servem de pilar à problemática do estudo, agrupados em quatro eixos temáticos:

#### **3.1. Experiências Extracurriculares e Informais na Educação Musical**

Nos dias de hoje, a educação musical tem vindo a expandir a sua perspetiva, reconhecendo o valor da aprendizagem que ocorre para além dos modelos curriculares formais, não se restringindo apenas à sala de aula. Conforme Wilde (2005), o seu estudo de caso demonstra como a música é parte do quotidiano dos jovens que integram bandas, conseguindo relacionar o interesse em adquirir conhecimentos específicos e em superar dúvidas fora da escola. J. Libâneo (2000) referenciado pela autora afirma que:

Ao ampliarmos o conceito de educação estaremos a compreendê-la como produto do desenvolvimento social, mais ampla que a escolarização e que se determina através das relações sociais vigentes em cada sociedade e também dos interesses e práticas desta (Libâneo, 2000). A escola seria apenas uma das práticas da educação, e o ensino e a aprendizagem (musical) não estariam restritos somente ao que ocorre dentro da sala de aula ou da instituição escolar. (Wilde, 2005, p.41)

Lucy Green (2008) descreve que a aprendizagem informal está relacionada com aquela que não se baseia em currículos escritos ou metodologias específicas, ocorrendo

frequentemente em contextos não institucionais. A aprendizagem informal está ligada à aprendizagem por pares, imersão na cultura musical, experimentação e improvisação e ao gosto de fazer música. Por outro lado, a educação formal desenvolve-se principalmente na escola, com um currículo e programas definidos e controlados pelo Estado.

As autoras Ferreira & Vieira (2013) afirmam que a transferência de conteúdos, mas não dos processos de aprendizagem são a razão pela qual as escolas não conseguem envolver plenamente os alunos. As autoras também defendem que é importante existirem estes dois modelos de aprendizagem, visto que se enriquecem e complementam mutuamente:

Deste modo, consideramos que a coexistência destas duas formas de ensinar, formal e informal, será mais benéfica ao desenvolvimento musical das crianças do que tentar separar estas duas realidades, ou até torná-las características de certos ramos de ensino, uma vez que, como verificamos, elas se entrecruzam em diferentes situações. (Ferreira & Vieira, 2013, p.93)

### **3.2. Ensino Especializado da Música e Desenvolvimento Instrumental**

O Ensino Especializado da Música tem como objetivo enriquecer o percurso académico dos seus alunos, disponibilizando-lhes ferramentas para desenvolver o seu percurso académico e despertar interesses profissionais. O ensino foca-se numa educação plena, onde a valorização no rigor do conhecimento, a criatividade no saber-fazer e a expressividade na sua operacionalização são os pilares para o bom funcionamento do mesmo.

O ensino artístico tem a capacidade de oferecer ao aluno o desenvolvimento e aprendizagem de conhecimentos teóricos que são depois consolidadas nas aulas práticas individuais de instrumento ou nas classes de música de câmara. Magalhães (2014) defende que o uso do instrumento para guiar o caminho dos jovens músicos é crucial, pois permite desenvolver competências de formação auditiva, desenvolvimento da improvisação, autonomia, motivação e segurança na execução, tanto a nível instrumental como em formação musical. A autora refere também que as práticas instrumentais em atividades extracurriculares mostraram sucesso nos alunos.

Rocha (2020) defende que as aulas individuais se concentram nas capacidades pessoais do instrumentista e no desenvolvimento da responsabilidade, enquanto as aulas coletivas promovem a cooperação e a interação entre alunos.

Ao tocar individualmente, o instrumentista foca-se nas suas capacidades pessoais e enquanto músico individual pode-se fazer o que quiser, quando e como quiser. No entanto, a música muitas vezes é um processo coletivo e desenvolver a competência da cooperação é muito importante (Rocha, 2020, p.12)

O autor afirma também que a música de câmara ajuda na formação pessoal do aluno, no desenvolvimento de conhecimentos musicais e na tomada de decisões importantes. Estas formações fomentam a amizade, o que pode ser um grande impulsionador para participação em atividades extracurriculares, como masterclasses e estágios de orquestra.

### **3.3. Motivação e envolvimento em atividades musicais**

O conceito motivação provém do termo latino *movere*, ou seja, aquilo que nos move. Segundo Nuttin (1985, citado por Ferreira, 2011, p.3), a motivação é “uma força que age sobre um sujeito e o põe em movimento (...) é uma tensão afetiva, todo o sentimento suscetível de desencadear e de sustentar uma ação em direção a um objetivo”. Para alcançar o sucesso escolar, o aluno, durante o seu percurso, deve estar sempre numa viagem constante onde lida e aprende coisas novas diariamente, fazendo com que os níveis de motivação na aprendizagem sejam sempre constantes e elevados.

Ao adicionar ao seu currículo a participação variada em atividades formativas complementares fará com o aluno tenha um progresso na sua evolução mais elevado e acentuado. A participação em atividades musicais acaba por proporcionar ao aluno diferentes tipos de motivação:

- Participar em masterclasses/workshops é um fator motivacional para ter a oportunidade de conhecer e tocar para professores de topo a nível mundial;
- Participar em palestras pode ser algo motivador quando o aluno encontra algum tema que, de facto, goste e consegue aprender ao ouvir o orador;
- Assistir a concertos é outro fator motivacional, pois permite o aluno ouvir profissionais e sentir-se inspirado para evoluir e conseguir alcançar aquele patamar um dia;

- Participar em estágios trabalha a motivação social, pois, para além de poder tocar em orquestra e fazer música, os alunos têm a oportunidade de conhecer e fazer novas amizades ou conviver com os seus amigos;
- Por fim, os concursos são outra fonte de motivação, visto que levam os alunos participar, dar o seu melhor, e em caso de vencerem, ganhar prémios fantásticos.

### **3.4. Experiências Formativas Complementares ao Ensino Artístico Especializado**

Durante o percurso de ensino especializado em música, é essencial que os alunos tenham a oportunidade de interagir com várias ofertas educacionais que complementem e enriqueçam a sua formação, promovendo o desenvolvimento de competências artísticas, técnicas e pessoais.

Segundo Fernandes et al. (2008), as escolas devem desempenhar um papel fundamental na criação de projetos curriculares inovadores que se adaptem às necessidades locais, promovendo o ensino regular e garantindo uma oferta formativa mais abrangente. Os autores defendem, ainda, que a aprendizagem deve ter um carácter global e diversificado, permitindo aos alunos a aquisição de competências transversais, não se limitando apenas ao desenvolvimento cognitivo, mas abrangendo também dimensões sociais, culturais e éticas.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Ribeiro (2013) reforça a importância de atividades extracurriculares, como workshops, audições e palestras, tanto dentro das instituições de ensino artístico como em outros contextos. O autor salienta que estas experiências permitem aos alunos desenvolverem competências em tempo real, ao interagir com públicos diferentes. No seu artigo, Ribeiro destaca ainda a necessidade de um currículo flexível, capaz de responder às necessidades e interesses individuais dos estudantes.



### **3.4.1. Masterclasses**

Uma das experiências formativas complementares mais presentes no percurso artístico de um músico é, sem dúvida, a participação em masterclasses. Segundo Hanken (2017, p. 87) uma masterclasse pode ser definida da seguinte forma:

O termo “masterclasse” é utilizado de forma bastante ampla e é tradicionalmente empregue tanto para descrever eventos públicos em que um músico de renome ensina alunos de nível avançado perante um público (pagante), como aulas regulares num conservatório em que músicos convidados e/ou membros do corpo docente ensinam alunos perante outros alunos.

As masterclasses, sendo uma espécie de aula, permitem que os alunos apresentem parte do seu trabalho com objetivo de consolidar a sua interpretação de determinada obra. No entanto, segundo Schon (2000), a transmissão de conhecimento pela parte do docente pode servir para não apenas resolver dificuldades pontuais apresentados no momento, mas também para fornecer ferramentas aplicáveis a outros contextos. Schon (2000, citado por Zorzal, 2019, p. 2) refere o seguinte:

Um instrutor trabalha com um estudante avançado que preparou uma peça do repertório de seu instrumento. O professor tenta transmitir algo a respeito da compreensão e da comunicação da peça em questão, mas poderá também transmitir conceções aplicáveis à execução de outras peças, na verdade, à execução em geral.

Ao participar em masterclasses, os alunos, para além de trabalharem a sua capacidade musical, desenvolvem competências associadas à gestão do stress e à performance em público, uma vez que têm de tocar perante professor diferente e uma plateia. Long (2013, p.135) afirma que:

Uma masterclasse é uma forma particular de ensino e aprendizagem na qual ocorre um encontro único entre um aluno e um eminente professor em frente a uma audiência. A configuração da masterclasse coloca o aluno sob considerável pressão para criar uma favorável impressão, e o impacto imediato do contexto e a nova perspetiva de um professor podem atuar como um catalisador para a mudança, acelerando o trabalho que já está em andamento nas aulas regulares do aluno.

De uma forma resumida, as masterclasses permitem aos alunos adquirir novos pontos de vista sobre abordagens interpretativas e técnicas, podendo estas ser direcionadas para aspetos específicos (consolidação de determinado repertório) ou mais abrangente (exercícios de articulação, respiração, som, embocadura), consoante os objetivos do aluno. Esta metodologia de ensino distingue-se pelo carácter demonstrativo, no qual um aluno atua individualmente perante um conjunto de pessoas. Além da experiência prática, a participação em masterclasses permite não só a aprendizagem direta através da execução, mas também uma aprendizagem indireta, através do desenvolvimento de competências ao ouvir e analisar as correções e orientações fornecidas aos restantes participantes. Para além disso, ao decorrerem num ambiente coletivo, as masterclasses fomentam a criação de novos contactos no meio musical, tanto a nível profissional como social.

Apesar das opiniões anteriormente referidas, que evidenciam as masterclasses como um meio de evolução artística e incentivo à aprendizagem, é também importante considerar uma perspetiva mais crítica.

De acordo com Long (2003), as masterclasses colocam o aluno sob uma certa pressão, resultante da necessidade de executar algo perante um público. Embora se possa considerar esta pressão como um estímulo positivo para o desenvolvimento da autoconfiança e do controlo emocional, em alguns casos, especialmente entre alunos mais nervosos, ansiosos ou com menos experiência performativa, esta exposição pode causar desconforto, comprometendo assim a qualidade da sua prestação. Além disso, o ambiente comparativo e, por vezes, competitivo que se gera neste tipo de atividade pode afetar negativamente alunos mais inseguros. É frequente, em masterclasses, que dois ou mais participantes interpretem a mesma obra, o que pode direcionar a comparações diretas entre os desempenhos. Tal situação pode ser constrangedora e desmotivadora para alguns alunos, levando-os a evitar participar neste tipo de experiência formativa, por receio de avaliação ou julgamento.

Outro aspeto crucial para o sucesso de uma masterclasse prende-se com a linguagem e métodos pedagógicos adotados pelo professor. O docente responsável por este tipo de atividade deve ser capaz de moldar o seu discurso e metodologias às necessidades específicas de cada aluno. De acordo com Hanken (2017), a falta de personalização pela parte do professor pode comprometer a eficácia de aprendizagem, dificultando a aplicação prática dos conteúdos abordados e, consequentemente, o progresso individual

do aluno. Para além da linguagem musical, a própria linguagem falada pode constituir um fator determinante para o sucesso de uma masterclasse. Burwell (2016) refere que, quando o professor não domina a língua portuguesa, ou quando os participantes não compreendem o idioma utilizado, podem surgir barreiras que dificultem a comunicação e a compreensão das indicações pedidas pelo professor. Estas dificuldades podem afetar negativamente o aproveitamento da atividade, uma vez que a compreensão das instruções é a chave para o desenvolvimento técnico e artístico dos alunos.

Para terminar, é relevante salientar o custo monetário associado à participação em masterclasses. Em alguns casos, as taxas de inscrição podem ser elevadas, tornando a participação inacessível para alguns alunos. No entanto, existem masterclasses onde o aluno pode participar apenas como ouvinte, o que reduz o custo de inscrição, tornando-se mais acessível em termos monetários. Esta alternativa permite que os alunos beneficiem à mesma de uma experiência educativa valiosa, sem a barreira do custo tão elevado, em certos casos.

### **3.4.2. Workshops**

Semelhante às masterclasses, os workshops seguem um modelo pedagógico idêntico, embora com algumas diferenças. Os workshops consistem em atividades formativas que visam a partilha de conhecimentos e o desenvolvimento de competências específicas sobre um determinado tema de forma imediata num curto espaço de tempo. Ao contrário das masterclasses, onde o foco é frequentemente individual, direcionado a um participante específico, os workshops são concebidos para envolver todos os participantes de forma simultânea, promovendo uma experiência mais interativa e colaborativa.

Segundo Johansen e Nielsen (2019, p.3), no artigo *The Practicing Workshop: A Development Project*, os workshops proporcionam aos alunos a oportunidade de:

Receber informações de várias perspetivas e áreas. Incluindo a aquisição de conhecimentos sobre diferentes objetivos, abordagens, técnicas e estratégias de vários domínios [...], ajudando os alunos a melhorar as suas próprias práticas. O formato de workshop permite a partilha de ideias e experiências, e a exploração, discussão e reflexão em colaboração.

Este formato inclusivo e dinâmico permite que o conhecimento seja transmitido a participantes de diferentes idades e níveis de experiência, podendo adaptar-se a diversas metodologias de ensino.

O dinamizador/orientador do workshop procura “ensinar” uma linguagem comum a todas as pessoas participantes da atividade e realizar exercícios, jogos e dinâmicas de forma a compreender ludicamente os conceitos. (Severino, 2018, p. 101).

Para além do conhecimento técnico ou artístico transmitido, os workshops constituem também uma ferramenta para o desenvolvimento de competências interpessoais e sociais. Tal como destaca Severino (2018, p. 15), estas atividades permitem:

[...] desenvolver capacidades como a liderança, o trabalho de equipa, a comunicação com os outros, a organização, a autonomia, a responsabilidade, entre outros; [...] superar a timidez e a inibição perante “o público”.

Um dos principais desafios na realização de um workshop prende-se com a generalização dos conteúdos. Dado que estas atividades são dirigidas a um grupo diversificado de elementos, torna-se difícil adaptar os conteúdos às necessidades individuais de cada participante. Segundo Swallow (2019) esta capacidade de adaptação às necessidades específicas de cada aluno constitui um dos maiores desafios na educação musical, sendo que a falta de personalização pode comprometer a eficácia da aprendizagem. Severino (2018), acrescenta que, embora o ambiente de partilha e dinamismo promovidos pelos workshops seja enriquecedor, existe o risco de alguns participantes não conseguirem acompanhar ou retirar o máximo proveito das atividades propostas, especialmente quando estas não são ajustadas aos seus níveis de conhecimento ou experiência.

### **3.4.3. Palestras**

Uma palestra é caracterizada, geralmente, pela transmissão de conhecimento teórico ou partilha de experiências pela parte do palestrante sobre determinado assunto. Ao contrário dos workshops, as palestras focam-se mais na comunicação verbal e reflexão crítica sobre determinado tema, podendo abordar aspetos históricos, sociais ou técnicos relacionados com a música.

As palestras têm como intuito levar conhecimento para que os alunos possam compreender os temas expostos, com a finalidade de promover um conhecimento (Crispim et al, 2022, p. 173).

As palestras, como meio de partilha de ideias, servem para fazer uma ligação entre a teoria e a prática. Ao trazer um especialista para partilhar as suas experiências e exemplos reais, ajudam a aprofundar a compreensão dos alunos sobre o que aprendem em sala de aula. Segundo Charlton (2006), as palestras são fontes de enriquecimento de conhecimento porque são realizadas através da fala, o que, em tempo real, ajuda ao ouvinte a adquirir conhecimentos de forma mais rápida e fácil.

As aulas expositivas são provavelmente o melhor método de ensino para muitos alunos em muitas circunstâncias, especialmente para comunicar conhecimentos conceptuais e quando existe uma diferença significativa de conhecimentos entre o professor e os alunos [...] As palestras são tão eficazes porque exploram a aptidão humana espontânea para aprender a partir de informações faladas (em vez de escritas). (Charlton, 2006, p. 1261).

Para a maioria das pessoas, é mais fácil aprender informações conceptuais a partir de comunicações faladas do que a partir da leitura [...] a presença humana em tempo real de um professor e o contexto social de uma aula formal tornam mais fácil para a maioria dos alunos permanecerem alertas, concentrarem a atenção e lembrarem-se do que é dito do que quando os alunos são obrigados a trabalhar sozinhos. (Charlton, 2006, p. 1262).

Participar em palestras acaba por ser uma experiência semelhante à de uma performance num palco. A prática de falar para um público pode causar nervosismo, de forma semelhante a tocar para muitas pessoas, por isso, ao participar neste tipo de atividades, pode ajudar a fortalecer a confiança e liderança, aumentar da responsabilidade, controlar os nervos e desenvolver um discurso mais fluente e conciso.

Falar em público traz grandes benefícios para os alunos e oferece excelentes oportunidades para que eles utilizem essa habilidade em eventos importantes [...] ao falar em público com frequência, um aluno pode ampliar a sua visão ao

examinar o conteúdo do que vai transmitir, de modo que, quanto mais ele falar em público, mais novos conhecimentos irá adquirir. (Waruwu et al., 2024, p. 145).

À medida que desenvolvem confiança nas suas capacidades de comunicação, os alunos ficam mais bem preparados para liderar projetos de grupo e atividades extracurriculares. (Waruwu et al., 2024, p. 148).

Apesar de as Palestras serem uma fonte de aprendizagem, é necessário que o palestrante saiba controlar o rumo da palestra de forma a cativar o interesse dos ouvintes. Segundo Charlton (2006), as palestras são criticadas por terem uma atitude “passiva” na aprendizagem. Devido à monotonia e à entrega de documentos já resumidos, os alunos podem simplesmente chegar, sentarem-se e ouvir sem necessidade de organizar ou escrever notas por conta própria. Freeman et al. (2014), defendem que palestras desmotivantes e monótonas podem ter resultados menores de eficácia do que outras atividades curriculares que explorem mais a aprendizagem ativa, como o caso de masterclasses e workshops. À semelhança das masterclasses/workshops, a língua utilizada pode ser outra barreira ao sucesso da atividade, se não for compreendida pelos participantes.

#### **3.4.4. Concertos**

Atualmente, uma das formas mais comuns de aprender música consiste na escuta ativa de obras musicais. Com o avanço das tecnologias digitais, tornou-se cada vez mais fácil ouvir qualquer género musical através das diversas plataformas musicais. Contudo, a frequência de concertos ao vivo permanece uma atividade de grande valor formativo para qualquer estudante de música, ao proporcionar uma experiência mais imersiva e contextualizada.

Ferreira (2023), salienta que a audição desempenha um papel fulcral no processo de aprendizagem musical, uma vez que permite o desenvolvimento de competências perceptivas, cognitivas e expressivas. Esta perspetiva é fundamentada por diversos investigadores, como França & Swanwick, (2002) e Kerchner (2000), os quais defendem que:

É necessário, portanto, distinguir entre o ouvir como meio, implícito nas outras atividades musicais, e o ouvir como fim em si mesmo. No primeiro caso, o ouvir

estará a monitorizar o resultado musical nas várias atividades. No segundo, reafirma-se o valor intrínseco da atividade de se ouvir música enquanto apreciação musical. (França & Swanwick, 2002, p. 13)

Os ouvintes de música criam e recriam a sua própria experiência musical ao perceberem elementos musicais a partir de modalidades sensoriais. (...) A capacidade de perceber os sons musicais, ordená-los e reorganizar estruturas musicais existentes é apenas parte de uma experiência musical estética. (Kerchner, 2000, p. 32).

Assistir a concertos constitui uma experiência fundamental para a compreensão de determinados contextos musicais e estéticos, contribuindo para a construção do “eu” musical que cada aluno desenvolve ao longo da sua formação. Além disso, acompanhar grandes nomes da divulgação e propagação do saxofone serve como fonte de inspiração e como modelos de aprendizagem para os estudantes. Embora a audição de obras através de plataformas digitais seja uma prática mais comum e acessível, a experiência presencial em concertos permite uma perceção mais profunda da música, potenciada pelo ambiente e emoções envolventes, permitindo aos alunos não só uma aprendizagem musical como também performativa. Segundo Nicolucci (2010, p. 37):

A experiência do público é “no momento” - e é nesse momento que se formam juízos sobre a qualidade do programa e se fazem generalizações. Estas ideias podem afetar profundamente a atitude e podem ser duradouras.

Apesar dos concertos constituírem uma forte fonte de inspiração e aprendizagem para o público, é possível encontrar alguns aspetos menos positivos referentes à participação nos mesmos. Em alguns casos, quando os concertos se prolongam excessivamente ou a linguagem musical apresentada não é apelativa para o ouvinte, este poderá sentir-se cansado ou, por vezes, distraído. Tal situação pode afetar a sua aprendizagem, uma vez que dificulta o desenvolvimento da capacidade analítica, seja pela falta de atenção, seja pela dificuldade em compreender a obra musical.

No contexto de audições realizadas entre alunos da mesma classe, podem surgir sentimentos de desmotivação devido à competição e comparação entre alunos. Todavia, cabe ao professor promover um ambiente cooperativo e de entreaajuda, de forma a evitar

este tipo de perturbações. À semelhança de outras atividades formativas já abordadas, os custos financeiros e as questões de acessibilidade podem igualmente constituir obstáculos à participação regular em concertos.

### **3.4.5. Estágios de Orquestra**

Nos dias de hoje, uma das atividades complementares ao ensino artístico em que os alunos têm apostado cada vez mais são os estágios de orquestra. Ao contrário dos workshops, os estágios de orquestra proporcionam experiências mais prolongadas e imersivas no percurso de um músico em formação. Independentemente de se tratar de orquestra de sopros, sinfónica ou outro tipo de formação, estes estágios permitem desenvolver competências técnicas e musicais, promover o intercâmbio cultural entre músicos e proporcionar uma experiência formativa de excelência.

Segundo Fonseca (2014), a prática orquestral no ensino é essencial para o desenvolvimento de competências musicais e sociais, promovendo a disciplina, a responsabilidade e capacidade de trabalhar em grupo. O autor refere também que a participação em grupos orquestrais pode contribuir para o aumento da motivação, dedicação e entusiasmo dos alunos, incentivando o estudo individual e o compromisso com a música.

Os estágios de orquestra têm como objetivo desenvolver competências técnicas e artísticas dos músicos, através do trabalho intensivo de repertórios diversificados, sob a direção de maestros experientes. Através da informação disponível no site da Fundação Calouste Gulbenkian (2019), o seu estágio de orquestra, criado em 2013, é:

Um projeto que promove a experiência orquestral de elevado nível técnico-artístico entre jovens instrumentistas portugueses ou residentes em Portugal e auxilia a transição entre a fase final da vida académica e a sua entrada no mundo profissional.

Aprender a trabalhar em equipa é essencial nestes contextos, pois exige que os músicos aprendam a ouvir, a respeitar e colaborar entre si, desenvolvendo o espírito de entreajuda, tolerância e cooperação através da convivência com participantes de diferentes realidades culturais e sociais. Como referem os testemunhos recolhidos pela Associação de Estudantes do Conservatório de Coimbra (AECMC, 2015):



Em estágios de orquestra, podemos aprender muito sobre o instrumento e sobre música, mas aprendemos sobretudo sobre o nosso papel numa equipa, o convívio com alunos de todo o país permite um intercâmbio de ideias e culturas que não existe no dia-a-dia.

Importa ainda destacar que alguns projetos de estágios de orquestra têm também um papel fundamental na inclusão social, como é o caso da Orquestra Geração. Este projeto proporciona o acesso à educação musical a crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais desfavorecidos, oferecendo novas perspetivas de vida. No trabalho de investigação de Freire (2021, p. 59), surgem testemunhos que comprovam a informação anteriormente referida:

A Geração trouxe-me novos amigos que eu posso levar para a vida, experiências incríveis, como estágios no estrangeiro [...]. Conhecer novos maestros, são coisas incríveis que podemos levar para a vida, para coisas futuras, como agir com outras pessoas que vêm do estrangeiro, que nos ensinam maneiras de como ser mais responsável, mais organizada, como organizar o nosso tempo. (“Francisco” 2019).

Em 2009, entrei para a OG. Vivia no Casal da Mira. Antes de entrar para aqui, não sabia nada de música clássica, nunca tinha ido a um concerto, nunca tinha visto o meu instrumento ao vivo. Em casa ouvia-se música de Cabo Verde e Angola. Um ano depois de entrar na OG, entrei na Escola Profissional da Metropolitana e continuei aqui na orquestra mais avançada. [...]. Abriu-me os horizontes para um universo que eu desconhecia completamente e a escolher a profissão que eu gostaria de ter para o resto da minha vida. (“Betty” 2020).

Relativamente a desafios que os participantes possam encontrar ao participar num estágio de orquestra, destaca-se, em primeiro lugar, a necessidade de lidar com uma grande carga horária, que pode levar à fadiga física e mental, bem como a dores musculares. Sendo uma rotina exigente, com ensaios que muitas vezes ocupam grande parte do dia, os participantes com menos resistência física ou experiência prévia podem chegar ao cansaço mais facilmente.

Em alguns casos, a ausência de provas de admissão pode originar desigualdades entre níveis técnicos dos participantes, o que pode dificultar a homogeneidade e coesão entre

naipes, tornando o trabalho em conjunto mais desafiante. Outro aspeto a considerar é que, por se tratar de uma atividade com foco coletivo, o acompanhamento individualizado é mais reduzido. Apesar de existirem ensaios de naipes, que servem para trabalhar secções de forma mais pormenorizada em grupos menores, o trabalho individual aprofundado tende a ser menos frequente neste tipo de contexto.

Por fim, os custos monetários associados à participação, nomeadamente despesa com deslocações, alojamento e alimentação, podem constituir um obstáculo, especialmente quando não há apoio financeiro por parte da entidade organizadora. Tal situação pode limitar o acesso de alguns alunos, comprometendo a equidade de oportunidades.

#### **3.4.6. Residências Artísticas**

As residências artísticas são outro tipo de atividade complementar que tem vindo a assumir um papel cada vez mais impactante no percurso académico e profissional de vários músicos. Ao contrário dos estágios de orquestra, que se centram maioritariamente na prática musical coletiva, as residências artísticas permitem uma experiência mais imersiva e abrangente, que vai para além da prática musical.

As residências artísticas são instituições que têm, na atualidade, um importante papel, tanto na área social, como cultural, em apoiar projetos artísticos, e de levar ao público o contato direto com o artista, não somente para apreciação das suas obras, mas possibilitando relações de ensino e aprendizagem, trocas de informações e assim a construção de um público pensante. (Santos et al 2020, p. 101).

O principal objetivo das residências artísticas consiste em proporcionar aos participantes a oportunidade de desenvolverem o seu processo criativo e de construírem a sua identidade artística, explorando novas formas de pensar e fazer música. Tal como refere Moraes (2014, p.11) “as residências artísticas devem ser pensadas também como ambientes de formação, criação e difusão”, permitindo aos participantes a oportunidade de interagirem com diferentes realidades culturais e estéticas, e potenciando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais, tais como a empatia e trabalho de equipa.

Estas experiências formativas caracterizam-se por propor processos de aprendizagem alternativos, frequentemente distantes do modelo educativo convencional. A transmissão

do conhecimento é feita através de metodologias inovadoras que estimulem a imaginação, a liberdade criativa e o pensamento crítico. Segundo Marcelo Amorim (2023), ao participar no ciclo de residências artísticas APEVT, afirmou que:

O projeto pretendeu criar momentos de experimentação, partilha e imersão em culturas distintas, aproximados aos pressupostos de uma “Residência Artística”. [...] As residências propostas são espaços formativos, com uma abordagem em que os participantes partem à descoberta de si e do envolvimento para a criação das suas obras artísticas.

Apesar das inúmeras oportunidades que as residências artísticas podem proporcionar aos seus participantes, estas não estão isentas de desafios. Em certos casos, devido à ausência de uma metodologia pedagógica claramente definida e a falta de acompanhamento formativo contínuo podem dificultar o processo de criativo, especialmente para alunos que ainda não se encontram habituados a trabalhar de forma autónoma. Esta dificuldade pode resultar em sentimentos de insegurança e desmotivação, em alunos que ainda não estejam habituados a lidar com este tipo de pressão, comprometendo a experiência formativa.

Para além disso, à semelhança de outras atividades formativas complementares, a acessibilidade a este tipo de iniciativas pode ser limitada por fatores financeiros, temporais e, em alguns casos, geográficos, o que representa um obstáculo a estudantes com menos recursos.

#### **3.4.7. Concursos**

Os concursos ou competições musicais representam uma vertente complementar e significativa na formação de um músico. No panorama das diversas alternativas de ensino e aperfeiçoamento, este formato, na opinião do mestrando, destaca-se por gerar uma convergência notável de opiniões, tanto positivas quanto negativas. Essencialmente, um concurso é um evento estruturado que visa a identificação, avaliação e premiação de artistas musicais, sejam eles solistas ou parte de um determinado grupo, com base na sua performance, técnica, musicalidade e originalidade, seguindo um determinado conjunto de critérios predefinidos.

Como modelo de avaliação e desenvolvimento, os concursos são ferramentas que exigem dos participantes um elevado grau de dedicação, foco, estudo aprofundado e uma

contínua evolução. A participação em tais eventos fomenta o desenvolvimento de níveis elevados de motivação, crescimento pessoal e controlo emocional, contribuindo significativamente para a evolução dos participantes enquanto músicos e para a sua preparação para o mercado de trabalho.

Os concursos de música clássica constituem um meio para o desenvolvimento e a motivação de jovens músicos. Neste contexto, preparam os jovens músicos para a vida profissional e desempenham um papel importante na sua carreira. (Tokay, 2020, p.53)

Tanto os estudantes de música que pretendem seguir uma carreira musical como os cantores amadores podem participar nestes concursos, o que poderá também ajudá-los a desenvolver a motivação e o controlo cognitivo na competitividade. (Hu & Zhu, 2018, citado por Rucsanda et al., 2018 p.481)

A estimulação de um aluno para participar num concurso serve para que este demonstre e adquira experiência. Expor-se ao público e gerir a pressão de ser avaliado são das formas mais eficazes de aprendizagem para os músicos. Este processo capacita os alunos a lidar com o nervosismo, controlando a sua performance e desempenho.

Além disso, atuar num palco é uma oportunidade para os cantores/músicos demonstrarem as suas capacidades e proficiência musical e desenvolverem conhecimentos especializados. É por isso que os músicos são frequentemente encorajados a participar em concursos desde muito jovens. (Rucsanda et al., 2018, p. 481)

Atingir níveis elevados de competência requer prática e os concursos de música podem ser vistos não só como métodos de desenvolvimento da competitividade, mas também como treino de desempenho. (Rucsanda et al., 2018, p. 482)

Um benefício adicional significativo que os concursos proporcionam aos laureados é a atribuição de oferta de prémios monetários, e materiais (como partituras, instrumentos, material de estudo), oferta de concertos e lançamentos de carreira e, crucialmente, reconhecimento e prestígio.

Estas competições permitem que o seu talento seja notado e, subsequentemente, que se realizem concertos e contratos de gravação. (Tokay, 2020, p. 57)

Acreditamos que, desenvolvendo a confiança em si próprios e nos outros, os jovens músicos podem realizar os seus sonhos e o seu potencial. Este é um objetivo alcançável. O nosso objetivo é descobrir artistas de personalidade excecional e oferecer prémios que possam ajudar a lançar carreiras internacionais. (Tokay, 2020, p. 59)

No formato digital, os concursos oferecem ao aluno a oportunidade de analisar e ouvir as suas gravações repetidamente, visando a máxima perfeição. Ao gravar-se, o aluno aprende a trabalhar com microfones e equipamento de gravação, o que é altamente benéfico para o seu percurso musical.

É inegável o impacto dos concursos de música em linha nas competências profissionais dos jovens músicos e no seu desenvolvimento musical. O valor educativo da autoavaliação dos jovens músicos do seu próprio desempenho ao escolherem a sua melhor gravação é imenso. No caso especial de estarem “online”, estes concursos dão ao concorrente a oportunidade de se autoanalisar e autoavaliar. (Tokay, 2020, p.59)

Apesar dos benefícios evidentes no desenvolvimento e motivação dos jovens músicos, a participação em concursos não está isenta de desafios e potenciais consequências negativas, principalmente de natureza emocional e psicológica.

Conforme já analisado, os concursos são ambientes repletos de emoções que lidam intensamente com a pressão, nervosismo, vaidade e, em alguns casos, superioridade por certos participantes, o que pode direcionar para experiências negativas para os concorrentes. Para um participante, é crucial que este saiba controlar estes fatores externos para não se desmotivar ou afetar negativamente a sua prestação na prova.

É inegável que os concursos são ambientes repletos de emoções. De uma perspetiva geral, a emoção é um processo multifacetado, que inclui a experiência subjetiva ou afeto, um conjunto de comportamentos expressivos e avaliações cognitivas. Em particular, as emoções na música referem-se a uma condição em que a resposta de um intérprete ao stress vai além do estado normal de excitação,

resultando em consequências prejudiciais (Osborne & Kenny, 2005, citado por Rucsanda et al., 2018 p.481).

O mau desempenho está associado à baixa autoestima, perda de foco na tarefa e mudanças comportamentais (Krane & Williams, 2010, citado por Rucsanda et al., 2018 p.482).

Embora a busca por uma boa prestação seja um fator de motivação, quando não controlado, pode levar o participante a focar-se demasiado na qualidade que tem de ter obrigatoriamente durante prova, acabando por não relaxar e aproveitar o momento, pela necessidade de achar que tem de ganhar.

A vantagem refere-se ao estímulo dado aos alunos para que deem o seu melhor, aumentando assim a motivação intrínseca, enquanto a fraqueza reside no facto de que isso pode tornar-se um fim em si mesmo, sendo que o objetivo das crianças não é dar uma boa apresentação musical, mas sim receber uma classificação elevada (Rohrer, 2002, citado por Rucsanda et al., 2018, p.491).

Adicionalmente, a subjetividade inerente à avaliação musical pode constituir um fator desmotivador para os participantes. Por vezes, a opinião do júri pode ser subjetiva e variar de pessoa para pessoa. O que pode ser considerado perfeito para o aluno pode ser insuficiente para o jurado, tornando-se outro fator desmotivador para o participante, influenciando a sua perceção resultado e possível feedback.

No entanto, devido à complexidade do ato artístico, que envolve preparação, concentração ideal, transmissão de emoção e consciência da expressão artística, a avaliação do desempenho no palco em geral, e do desempenho musical em particular, é subjetiva. (Rucsanda et al., 2018, p. 490)

A participação em certos concursos pode, por vezes, apresentar uma dualidade de impacto, sendo simultaneamente um aspeto motivador e um potencial fator desmotivador para os concorrentes. A elevada popularidade de alguns concursos atrai um número considerável de participantes com níveis de experiência avançados, o que pode criar uma perceção de competição intensa e, conseqüentemente, desincentivar a inscrição ou continuidade de alguns alunos. No entanto, esta imensa diversidade de músicos e o

contacto com a comunidade musical podem, paradoxalmente, construir um forte incentivo à participação e ao desenvolvimento do aluno.

Adicionalmente, o acesso a estes eventos pode ser dificultado por barreiras significativas, tanto a nível financeiro quanto geográfico. Os custos associados a deslocações e alojamento, frequentemente elevados, podem representar um impedimento para alguns participantes. Embora os concursos em formato online tenham mitigado estas barreiras ao diminuir as despesas de viagem e custos adicionais, nos formatos tradicionais, a acessibilidade física e monetária pode constituir um desafio considerável para muitos.

Em suma, os concursos musicais emergem como uma componente multifacetada e influente na trajetória formativa de um músico. Os seus inúmeros benefícios para o desenvolvimento técnico, artístico e pessoal são inegáveis. Contudo, é fundamental reconhecer e gerir desafios emocionais, a pressão e a subjetividade inerente ao processo avaliativo, para que a experiência seja predominantemente construtiva e não se desvie do propósito maior da arte musical.

#### **4. Atividades Formativas Complementares- Análise da observação direta dos alunos**

Ao longo do ano letivo, o mestrando teve a oportunidade de acompanhar e participar, em conjunto com os alunos observados durante o período de estágio, em diversas atividades formativas. Para além das aulas individuais e música de câmara, o formando acompanhou os alunos nas audições de final período, participou e assistiu à masterclasse dirigida pelo professor Hélder Alves, e integrou a residência artística organizada pelo professor João Pedro Silva. Esta última consistiu numa semana intensiva de ensaios, dois concertos e dois dias de gravação para o CD *100 anos de Joly, 50 anos de Abril*, que contou com a participação dos membros do Ensemble de Saxofones da Metropolitana e dos alunos do Conservatório Regional de Palmela.

##### **4.1. Apresentações e audições em público**

As apresentações públicas constituem uma das atividades fulcrais para os alunos do conservatório, seja no formato de audições ou de concertos. Estes eventos representam o culminar do trabalho desenvolvido ao longo de um determinado período ou atividade, permitindo a partilha do esforço artístico com toda a comunidade, tanto a escolar como a

envolvente. No ano letivo de 2023/2024, os alunos participaram em três audições finais, correspondentes a cada período letivo, no concerto final da masterclasse, num concerto na Escola Hermenegildo Capelo, integrado nas celebrações do 25 de abril, bem como nos dois concertos relativos à residência artística e, por fim, no concerto de fim de ano realizado pelo *Ensemble Novo Tango*.

A análise de cada apresentação permite identificar a diversidade de contextos inerentes a cada uma. Em primeiro lugar, as audições individuais refletem o trabalho desenvolvido por cada discente ao longo do período. Consequentemente, é compreensível que os alunos demonstrem maior nervosismo e seriedade durante estas, dada a sua intenção de alcançar uma boa prestação e de evidenciar o seu máximo potencial aos colegas. Por outro lado, nas audições de ensemble, o ambiente tende a ser mais descontraído, com um espírito de entreaajuda entre os participantes, devido ao carácter mais ligeiro das obras e de um repertório, em alguns casos, mais acessível para certos alunos.

O concerto de encerramento da masterclasse com o professor Hélder Alves revelou um clima propício ao desenvolvimento de amizades, dado tratar-se de uma apresentação pública precedida por dois dias de preparação. Dada a necessidade de uma montagem rápida, o repertório não exigiu um estudo aprofundado dos alunos, pois algumas obras foram reutilizadas do repertório do ensemble. O principal desafio residiu na aprendizagem do trabalho colaborativo e na obtenção de um equilíbrio sonoro enquanto grupo.

Os concertos com o ensemble na Escola Hermenegildo Capelo e o concerto de final de ano com o *Ensemble Novo Tango* foram eventos promovidos pelo CRP para que os alunos pudessem mostrar à comunidade escolar o seu trabalho. Diferentemente das audições, nestes concertos os participantes tiveram a oportunidade de preparar programas de maior duração, o que pressupunha a preparação de um repertório mais exigente e variado. Nestas situações, a postura de todos os alunos acabou por ser mais responsável, especialmente dos alunos mais velhos, que assumiam uma atitude de liderança e auxílio dos mais novos.

Para terminar, os concertos realizados no projeto “100 anos de Joly, 50 anos de Abril” foram o ponto mais alto do ano letivo dos alunos participantes. Além de terem sido convidados a participar nestes concertos que transmitiam a defesa de uma ideia muito



importante, os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar em contexto profissional com elementos mais experientes, em tempo real. Estes concertos, que decorreram em Paço de Arcos e Palmela, refletiram todo o trabalho desenvolvido em ensaios e tempo dedicado ao estudo. Marcaram o público não só pela excelente execução das obras, mas também por proporcionarem uma viagem musical através do canto, da improvisação e do teatro. Os participantes tiveram ainda a oportunidade de trabalhar com um novo maestro, João Malha, o que lhes proporcionou novas perspetivas musicais e técnicas de estudo. Apesar de não terem participado em todas as peças, os alunos sentiram o acolhimento habitual por parte do grupo e do maestro.

A diversidade de contextos de concertos que os alunos experienciaram complementa de forma crucial o seu processo de formação. Cada formato, com as suas particularidades, oferece oportunidades únicas para o desenvolvimento de um vasto leque de competências, indo muito mais além da mera exposição do trabalho técnico ou artístico.

Em particular, estes eventos visaram potenciar o desenvolvimento de competências cruciais para a formação musical e pessoal dos alunos, como a gestão de palco, a responsabilidade individual e coletiva, e a capacidade de colaboração. A preparação de um repertório mais vasto e complexo permitiu-lhes aprofundar a sua técnica instrumental e a sua compreensão interpretativa. Adicionalmente, a dinâmica de mentoria observada entre os alunos mais velhos e os mais novos revelou-se um elemento valioso, fomentando um ambiente de entreajuda e reforçando o sentido de pertença ao grupo, aspetos essenciais para o sucesso de um ensemble e para a progressão individual de cada músico.

Em suma, a diversidade de contextos de performances descrita é fundamental para a formação integral dos jovens músicos. Cada experiência contribui de forma distinta para o seu crescimento técnico, artístico, social e emocional, preparando-os não só para a excelência musical, mas também para os desafios inerentes ao trabalho colaborativo e à adaptação a diferentes ambientes profissionais.

#### **4.2. Masterclasse com o Professor Hélder Alves**

No ano letivo de 2023/2024, ocorreu no Conservatório Regional de Palmela (CRP) o segundo ciclo de masterclasses, reunindo diversos professores de renome, especializados nas diversas áreas instrumentais lecionadas na instituição. Nos dias 2 e 3 de março, os alunos do CRP tiveram a oportunidade de trabalhar com o professor Hélder Alves,

docente da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. A iniciativa contou ainda com a presença de estudantes da Escola Profissional Metropolitana (EPM) e outras instituições. Durante os dois dias, foram realizadas sessões individuais de masterclasses, ensaios para o ensemble colaborativo e um concerto de encerramento da atividade.

Durante a masterclasse, o mestrando acompanhou ativamente os alunos, tendo observado o desempenho técnico, comportamental e relacional dos mesmos, tanto nos momentos em que participaram diretamente como nos períodos em que assistiam às apresentações dos colegas.

De um modo geral, os resultados que o mestrando obteve através da sua observação foram positivos. A maioria dos alunos demonstrou abertura à aprendizagem e beneficiou da abordagem pedagógica do professor convidado. Contudo, a postura dos alunos enquanto ouvintes revelou-se, por vezes, menos favorável, com sinais de falta de atenção e comportamentos dispersivos.

Após a análise dos resultados globais da masterclasse, o mestrando selecionou um conjunto de alunos para os quais realizará uma breve descrição dos seus comportamentos, com o intuito de obter resultados mais concretos e específicos.

A aluna C foi das alunas que mais mostrou empenho e dedicação à atividade. Demonstrou elevada concentração, segurança técnica e controlo emocional durante a sua prestação, traduzindo com clareza o trabalho realizado em sala de aula. Foi notória a aplicação das orientações dadas pelo professor Hélder Alves, bem como a transferência de competências previamente adquiridas nas aulas regulares. Esta aluna foi também a única representante do CRP que assistiu atentamente a todas as sessões da masterclasse, o que evidencia o seu perfil motivado e dedicado.

A aluna F e o aluno B revelaram trajetórias mais desafiantes. No caso da aluna F, embora tenha tido um desempenho globalmente positivo, necessitou de mais tempo e repetições para compreender e aplicar as propostas do docente, o que foi ultrapassado com ajustamentos na comunicação pedagógica. Já o aluno B apresentou maior dificuldade em adaptar-se à metodologia do professor convidado, facto que poderá estar relacionado com estilos de ensino-aprendizagem distintos daqueles a que está habituado. Ainda assim, o aluno mostrou-se bastante contente com a prestação, tendo apreciado a experiência vivida.

O aluno E começou a sua performance com alguns nervos o que comprometeu a fluidez da sua performance. Essa reação poderá ter sido motivada pela pressão associada ao contexto de avaliação pública, tanto pela intenção de demonstrar um bom desempenho ao professor Hélder Alves, como pela procura de validação por parte dos restantes participantes que assistiam ao seu momento performativo. Ao reparar no nervosismo do aluno, o docente interveio de forma tranquilizadora, sugerindo que tocasse mais devagar e se concentrasse na qualidade do trabalho que sabia ser capaz de apresentar. Após este momento, o aluno conseguiu melhorar significativamente a sua prestação, retirando bastantes informações relevantes nos domínios da interpretação, técnica instrumental, articulação e qualidade sonora. Enquanto ouvinte, o aluno alternou entre momentos de interesse e momentos de distração, revelando alguma imaturidade em termos de concentração e comportamento.

O aluno X (não incluído na análise feita na primeira parte do relatório de estágio), segundo o professor cooperante, vinha a apresentar um percurso de evolução reduzida, possivelmente por falta de motivação no estudo. No entanto, surpreendeu positivamente durante a masterclasse, demonstrando um desempenho significativamente superior ao habitual. Este acontecimento reforçou a ideia de que a presença de um novo interlocutor pedagógico pode constituir um importante estímulo à motivação e ao investimento no estudo.

De forma global, a masterclasse revelou-se uma mais-valia para os participantes, na medida em que proporcionou novas perspetivas interpretativas e favoreceu a autonomia artística dos alunos. A capacidade de adaptação do professor Hélder Alves às necessidades individuais contribuiu para otimizar os resultados pedagógicos. Verificou-se que os alunos de graus mais avançados apresentaram maior capacidade de integração das propostas e retiraram mais benefícios da experiência. Alunos bastantes motivados e interessados pela descoberta do instrumento, como os casos do aluno A e da aluna C, demonstraram um envolvimento exemplar.

Contudo, a escassa atenção demonstrada por alguns alunos durante as apresentações dos colegas constitui um ponto a melhorar. O desinteresse manifestado poderá dever-se à extensão da atividade, à exigência de manter o silêncio e à dificuldade em manter o foco em repertórios de menor familiaridade ou interesse. Observou-se também uma tendência por parte dos alunos de graus superiores (quinto e sétimo grau) para desvalorizar as atuações dos colegas de graus mais baixos. Em contraste, os alunos provenientes da EPM,

revelaram uma postura mais madura e profissional, tanto enquanto intérpretes como enquanto ouvintes, possivelmente em resultado da maior carga horária e exigência do modelo de ensino profissional, em comparação com os alunos do CRP.

#### **4.3. Residência Artística - Semana de ensaios e Gravação do CD**

O Ensemble de Saxofones da Metropolitana (ESM) organiza anualmente um encontro que integra membros do grupo com alunos convidados do CRP. Esta iniciativa permitiu aos alunos participar numa semana intensiva de ensaios e dois concertos. Em 2025, ano que assinalou os cinquenta anos do 25 de abril e o centenário do nascimento do compositor português Joly Braga Santos, o professor João Pedro Silva, diretor artístico do projeto, reuniu novamente o grupo. Sob a direção do maestro João Malha, o encontro celebrou os valores da liberdade e da música, num tributo a estas datas significativas.

Esta residência artística decorreu entre os dias 21 e 28 de maio. O cronograma incluiu quatro dias de ensaio, divididos em períodos das 16h às 18h e das 20h à 00h. Seguiram-se dois concertos, precedidos dos respetivos ensaios de colocação, realizados primeiramente em Paço de Arcos e depois em Palmela. A residência culminou com dois dias de gravação entre as 9h e as 18h. O repertório foi inteiramente dedicado a obras de compositores portugueses, concebidas originalmente para saxofones, com a exceção da orquestração da obra *Divertimento n.º 1* de Joly Braga Santos. Para além desta obra, o programa destacou-se pela estreia mundial de duas composições de autoria de membros próprios do ensemble.

Com o objetivo de envolver um número alargado de participantes, e fomentar o crescimento desta comunidade de saxofonistas que se reúne anualmente, o Professor João Pedro Silva convidou novos alunos a integrar os ensaios e concertos. A sua distribuição pelas obras foi cuidadosamente planeada, considerando o grau de dificuldade e as competências individuais de cada aluno. Os novos membros envolvidos no projeto frequentavam o quarto grau (aluno A e aluna C), quinto grau e ensino secundário (aluno E). No entanto, na fase de gravação do CD, dada a exigência de maior concentração e maturidade, a participação foi restrita aos alunos mais qualificados: o aluno E, do ensino secundário, e outro aluno do quinto grau, aluno Z, que demonstrou as aptidões necessárias para participar nas gravações.

Esta experiência representou, de facto, um desafio considerável para todos os participantes. Os quatro dias de ensaio, com longas horas de trabalho, exigiram elevada concentração e dedicação, misturando-se com o cansaço acumulado das viagens e o pouco descanso. Dada a dimensão do grupo e o espaço de ensaio relativamente pequeno, a disciplina perdia-se com facilidade, o que dificultava o rumo e progresso dos ensaios. Contudo, esta dispersão não se verificou apenas nos alunos mais novos, mas também nos mais velhos.

No que diz respeito aos alunos observados em estágio, a aluna C demonstrou um comportamento exemplar, realizando o trabalho proposto e mantendo uma postura séria nos ensaios. O aluno A, devido ao seu estilo mais descontraído e “brincalhão”, revelava maior dificuldade em manter a concentração, conversando frequentemente com os colegas, em particular com o aluno Z. Este último adotava uma postura de superioridade, afirmando que as peças eram demasiado fáceis para si, para chamar à atenção dos amigos. No entanto, quando ambos eram chamados à atenção, focavam-se e executavam o trabalho de forma satisfatória.

Por fim, o aluno E, sendo mais velho e sentindo-se inspirado pelos elementos à sua volta, esforçou-se por dar o seu melhor e alcançar a qualidade de trabalho dos restantes colegas. Além da aprendizagem musical, este aluno conseguiu resolver uma questão pessoal importante durante a residência artística. Durante o período letivo, o discente manifestava o desejo de explorar mais a área do jazz. Ao longo da semana, percebeu que isso era viável, pois observou que havia membros do ensemble que, embora tivessem completado o ensino artístico na área clássica, posteriormente optaram por explorar o jazz. Através de conversas e da escuta dos membros mais experientes, o aluno E começou a delinear o seu perfil e a tirar conclusões importantes para o seu percurso académico.

No que diz respeito à gravação do CD, os dois alunos demonstraram um entendimento claro de que a sua presença resultava do reconhecimento do seu trabalho e dedicação ao longo do ano. Esta oportunidade, um projeto de elevada importância, validou o esforço despendido. A sua postura durante as gravações revelou-se consideravelmente mais séria do que nos ensaios, culminando num excelente resultado final.

Em suma, esta residência artística tem como objetivo não só promover a integração de jovens talentosos no contexto de um ensemble, mas também proporcionar uma experiência formativa imersiva, crucial para o seu desenvolvimento artístico e

profissional. Esta atividade estende-se para além do desempenho musical, consolidando-se como um modelo exemplar de intercâmbio pedagógico, artístico e pessoal. Para os alunos do conservatório, a imersão num ambiente de trabalho profissional proporcionou o desenvolvimento de competências essenciais, como a responsabilidade individual no contexto coletivo e a adaptação a ritmos intensivos de trabalho.

Apesar de ter sido uma semana exigente, com uma carga de trabalho elevada que poderia levar à desmotivação, cansaço e desconcentração, o resultado final superou esses aspetos negativos. Este projeto do ESM não só honrou datas históricas e figuras da música portuguesa, como também se afirmou como um pilar fundamental na formação de jovens saxofonistas, evidenciado o poder da música como veículo de aprendizagem, crescimento pessoal e inspiração.

## **5. Questionário**

### **5.1. Introdução à análise e metodologia**

O presente capítulo dedica-se à apresentação e análise dos resultados do questionário administrados aos jovens saxofonistas, complementando a observação direta dos alunos realizada na primeira parte do trabalho. O questionário, estruturado em quatro secções fornece uma visão quantitativa e qualitativa das experiências formativas:

- **Parte A – Caracterização do Aluno:** Esta secção é de preenchimento obrigatório para todos os participantes e destina-se à recolha de dados físicos, demográficos e académicos dos alunos.
- **Parte B- Participação em Atividades Complementares:** Nesta secção, é questionado a cada participante se já teve experiência em, ou assistiu a atividades formativas complementares. As atividades abordadas incluem masterclasses/workshops, palestras, concertos, estágio de orquestra/residências artísticas e concursos.
- **Parte C – Avaliação da Importância das Atividades:** Esta parte visa que os participantes classifiquem, numa escala de 1 a 5 estrelas e numa escala por ordenação, a importância atribuída a cada uma das atividades formativas mencionadas na Parte B, com base na sua própria perspetiva.
- **Parte D – Música de Câmara e Agrupamentos Musicais:** A última secção aborda questões relacionadas com a Música de Câmara, coros, bandas

filarmónicas e orquestras, explorando a sua relevância e impacto no ensino individual do instrumento.

A interpretação destes dados, dividida por grau de ensino, permitirá traçar um quadro comparativo e aprofundar a compreensão sobre quais as atividades mais escolhidas pelos saxofonistas de cada grau de ensino.

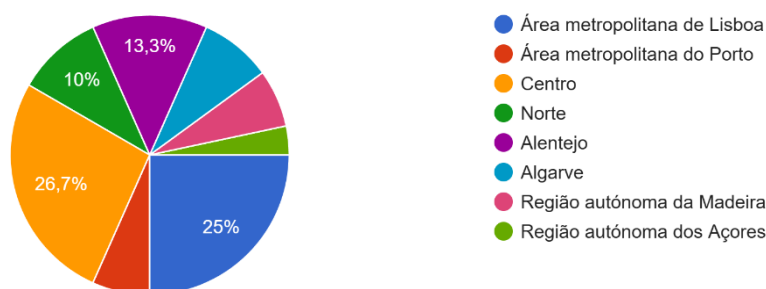
## 5.2. Apresentação e análise dos resultados

Durante o período de investigação e recolha de dados, o mestrando teve a oportunidade de interagir com vários jovens saxofonistas, para além dos que acompanhou durante o estágio, inserido no seu programa curricular de mestrado. Com o objetivo de ampliar os resultados, dada a dimensão reduzida da classe acompanhada pelo formando, o questionário foi partilhado em formato digital e enviado a diversos professores de saxofone, visando obter o máximo de respostas e abranger o panorama nacional. Adicionalmente, em 2025, o mestrando participou no FISP, onde teve a oportunidade de receber mais respostas para o seu questionário junto dos participantes do festival.

O questionário obteve um total de 60 participações, das quais 36 correspondem ao sexo masculino e 24 ao sexo feminino. As idades dos participantes variaram entre os 8 e os 20 anos de idade. No que toca à região geográfica de frequência do ensino artístico, o mestrando conseguiu recolher amostras de todo o país, com predomínio da região Centro, que registou 16 respostas e em seguida a Área metropolitana de Lisboa com 15 respostas. Seguem-se o Alentejo, com 8; o Norte, com 6; o Algarve, com 5; a Área metropolitana do Porto e Região autónoma da Madeira, ambas com 4 respostas; e, por fim, a Região autónoma dos Açores, com 2 respostas (Gráfico 1).

**Gráfico 1-** Região geográfica do ensino

Região onde frequenta o ensino da música?  
60 respostas

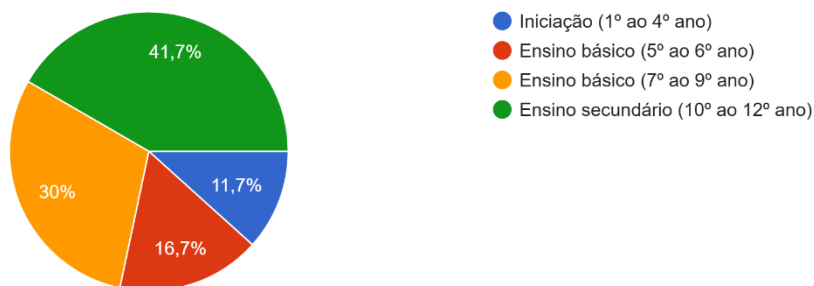


*Nota:* Elaborado pelo Google Forms.

Relativamente ao grau de ensino, o Ensino Secundário (10.º ao 12.º ano) obteve o maior número de respostas, com 25. O 3.º ciclo do Ensino Básico (7.º ao 9.º ano), registou 18 respostas, seguido pelo 2.º ciclo do Ensino Básico (5.º e 6.º ano), com 10 respostas. A etapa de Iniciação (1.º ao 4.º ano) obteve o menor número, com 7 respostas (Gráfico 2).

**Gráfico 2** - Grau de ensino

Grau de Ensino  
60 respostas



*Nota:* Elaborado pelo Google Forms.

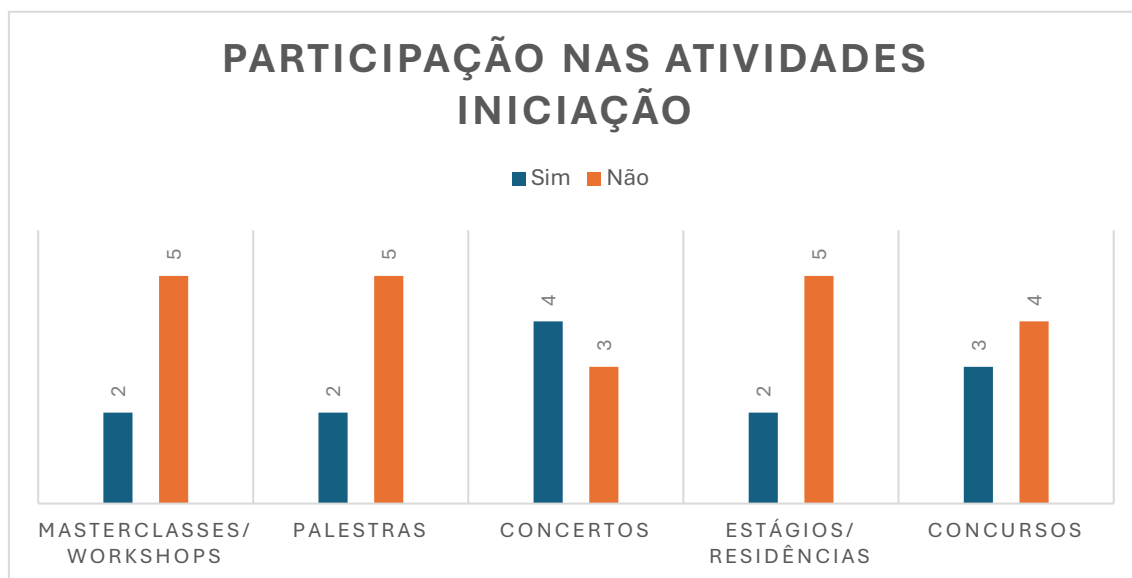
### 5.2.1. Iniciação

Conforme mencionado, o grupo de participantes da Iniciação compreendeu um total 7 respostas. Para a análise dos resultados, o mestrando questionou aos participantes sobre a sua participação nas diversas atividades formativas sugeridas (Gráfico 3). Subsequentemente, aos alunos que responderam afirmativamente, foi perguntada a quantidade de vezes em que participaram nessas atividades (Gráfico 4).

A análise do número de participações no grupo de Iniciação revela que o resultado negativo (não participação) foi predominante na maioria das atividades formativas complementares. Especificamente, para as Masterclasses/Workshops, Palestras e Estágios/Residências, verificou-se que 5 dos 7 participantes indicaram não ter tido experiência, enquanto apenas 2 responderam afirmativamente. No caso dos Concursos, a não participação também foi superior, com 4 respostas negativas face a 3 positivas. A única exceção a esta tendência foram os Concertos, onde se verificou o oposto: 4 participantes indicaram ter assistido, enquanto 3 não o fizeram (Gráfico 3).



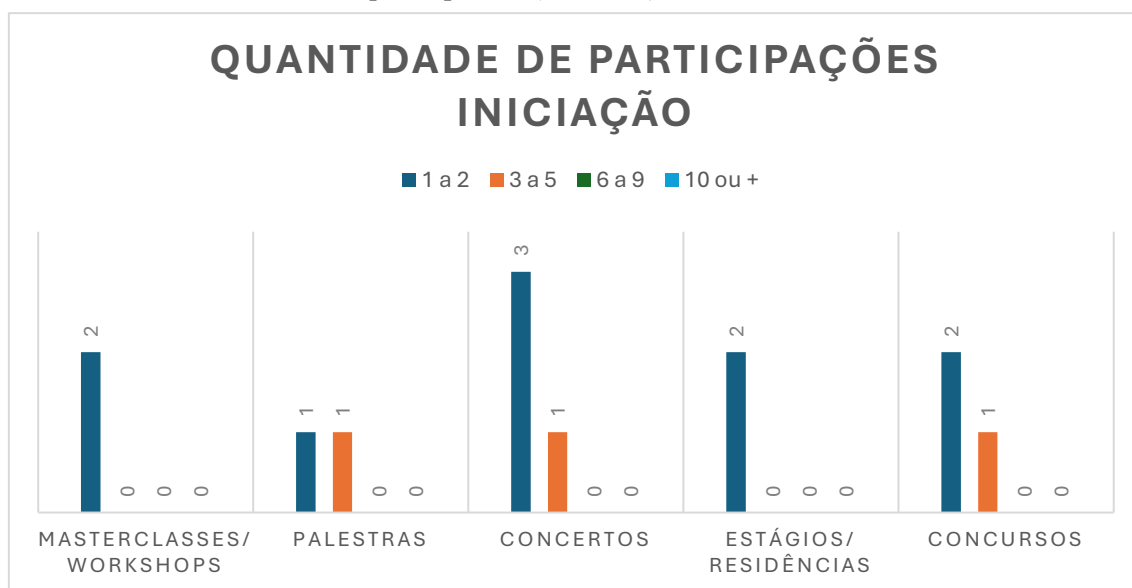
**Gráfico 3-** Participação nas atividades (Iniciação)



*Nota:* Elaborado pelo autor.

Em termos de quantidade de participação por parte dos alunos que responderam afirmativamente, os números são igualmente reduzidos. Para Masterclasses/Workshops e Estágios/Residências, as 2 participações registadas ocorreram apenas 1 a 2 vezes. Em Palestras e Concursos, um participante registou 1 a 2 participações e outro registou 3 a 5 participações em cada categoria. No que diz respeito aos Concertos, 3 dos participantes assistiram 1 a 2 vezes, e 1 participante assistiu 3 a 5 vezes. Este padrão de baixa frequência é expectável e considerado normal para o período da iniciação, devido ao menor tempo de contacto com o instrumento e à própria natureza desta fase de aprendizagem.

**Gráfico 4-** Quantidade de participações (Iniciação)

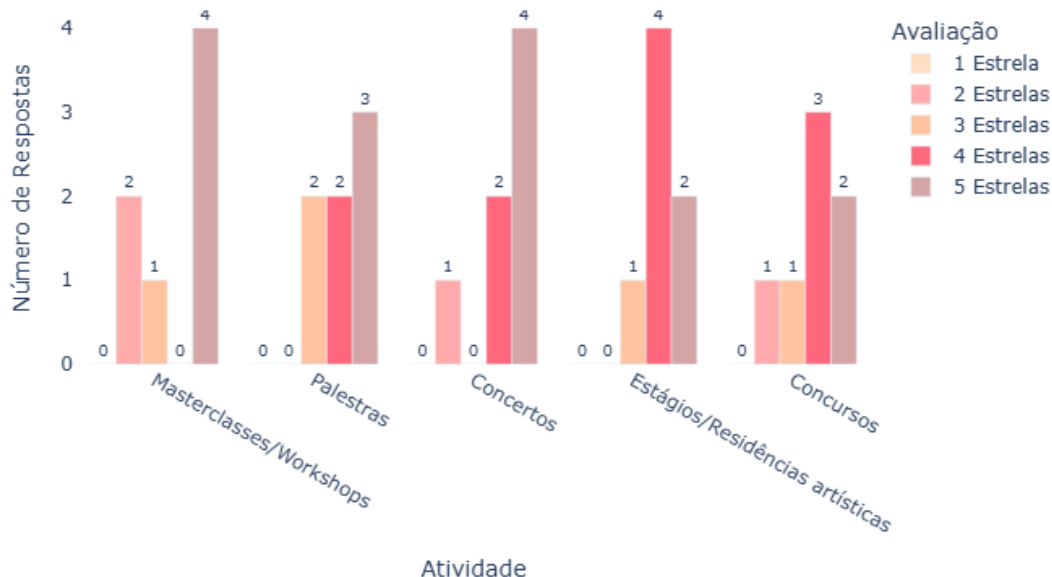


*Nota:* Elaborado pelo autor.

Na parte C do questionário, os alunos do grupo da Iniciação expressaram a sua opinião sobre a importância de cada atividade complementar, numa escala de 1 a 5 estrelas, mesmo em caso de não participação prévia (Gráfico 5).

**Gráfico 5** – Importância da percepção das atividades (Iniciação)

#### Distribuição da Percepção de Importância das Atividades



*Nota:* Elaborado pelo autor.

Os Concertos foram classificados como a atividade de maior importância, obtendo uma média de 4.29. A maioria dos participantes atribuiu classificações elevadas, com 4 dos 7 alunos (57.1%) a dar 5 estrelas, 2 alunos (28.6%) a atribuir 4 estrelas e 1 aluno (14.3%) a dar 2 estrelas. Em segundo lugar, e empatadas, surgem as Palestras e os Estágios de orquestra/ Residências artísticas, ambas com uma média 4.14. Relativamente às Palestras, 3 dos 7 alunos (42.9%) classificaram-nas com 5 estrelas, enquanto 2 alunos (28.6%) atribuíram 4 estrelas e outros 2 (28.6%) com 3 estrelas. Quanto aos Estágios de orquestra/ Residências artísticas, 4 dos 7 participantes (57.1%) atribuíram 4 estrelas, 2 (28.6%) classificaram com 5 estrelas, e 1 (14.3%) com 3 estrelas. Por fim, as Masterclasses/Workshops e os Concursos partilharam o último lugar em termos de importância de média, com um valor total de 3.86. Para as Masterclasses/Workshops, 4 dos 7 alunos (57.1%) classificaram com 5 estrelas, 2 (28.6%) com 2 estrelas, e 1 (14.3%) com 3 estrelas. No que diz respeito aos Concursos, 3 dos 7 participantes (42.9%)

atribuíram 4 estrelas, 2 (28.6%) deram 5 estrelas, e 1 (14.3%) classificou com 3 estrelas, com outro (14.3%) a atribuir 2 estrelas.

Estes resultados demonstram uma percepção geralmente elevada da importância das atividades complementares por parte dos alunos da Iniciação, com a maioria das classificações a concentrarem-se nas categorias de 4 a 5 estrelas.

Para concluir a Parte C, foi solicitado aos participantes que organizassem as atividades formativas complementares em ordem crescente de importância. Para calcular a importância de cada atividade, o mestrando atribui 1 ponto à atividade menos importante e 5 pontos à mais importante. Esta análise permite uma compreensão mais aprofundada da percepção de valor atribuída a cada tipo de experiência formativa pelos participantes. Após a análise dos resultados de um total de 7 respostas, foi possível determinar a seguinte hierarquia de importância, da menos para a mais relevante:

- A atividade considerada menos importante foi a de Concursos, que obteve uma pontuação total de 20 pontos, resultando numa média de 2.86 pontos por participante;
- Em seguida, as Masterclasses/Workshops classificaram-se em quarto lugar, com um total de 21 pontos, o que corresponde a uma média de 3.00 pontos por participante.
- O terceiro lugar foi ocupado pelos Estágios de Orquestra/Residências Artísticas, que acumularam 24 pontos, com uma média de 3.43 pontos por participante.
- Por fim, a disputar o primeiro lugar, as Palestras e Concertos ficaram empatados, ambos com um total de 25 pontos e uma média de 3.57 pontos por participante.

Para se alcançar um resultado mais concreto, o mestrando elaborou uma tabela comparativa das médias obtidas através da cada metodologia de resposta. Posteriormente, foi calculada uma média final para cada atividade (Tabela 13). Após a análise desta tabela, foi possível determinar que atividade mais valorizada pelos alunos de iniciação foram os Concertos, enquanto os Concursos foram considerados a menos importante.

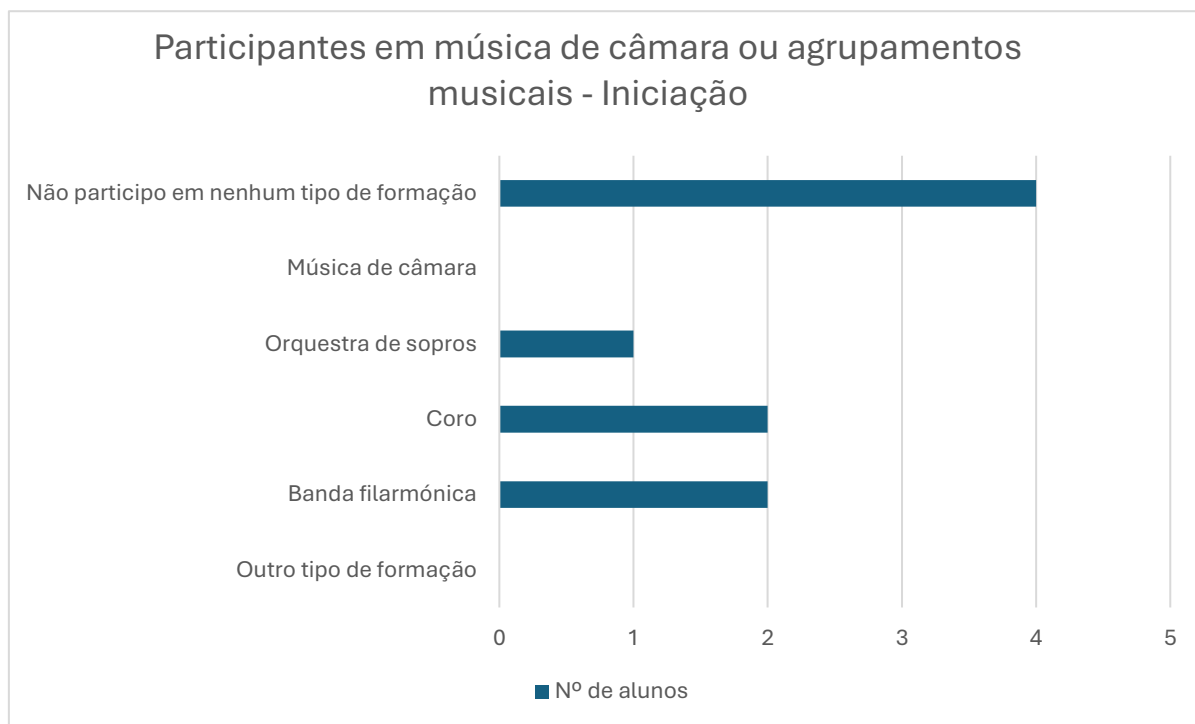
**Tabela 13-** Resultado das médias de resposta (Iniciação)

Atividade	Média (Estrelas)	Média (Pontos)	Média Consolidada
Concertos	4.29	3.57	3.93
Palestras	4.14	3.57	3.86
Estágios/Residências	4.14	3.43	3.79
Masterclasses/Workshops	3.86	3.00	3.43
Concursos	3.86	2.86	3.36

*Nota:* Elaborado pelo autor.

Para finalizar a análise do grupo da Iniciação, o mestrando utilizou a parte D do questionário com o objetivo de apurar a participação dos alunos em formações de música de câmara ou formações orquestrais ou corais. Estes tipos de formações constituem também uma experiência formativa complementar ao ensino dos músicos, embora frequentemente já estejam inseridas no programa curricular das escolas. Das 7 respostas obtidas, verificou-se que 4 alunos não participam em qualquer tipo de formação, enquanto 3 alunos se encontram envolvidos em uma ou mais formações musicais (Gráfico 6):

**Gráfico 6** - Número de participantes por grupo de música de câmara/ agrupamento musical (Iniciação)



*Nota:* Elaborado pelo autor.

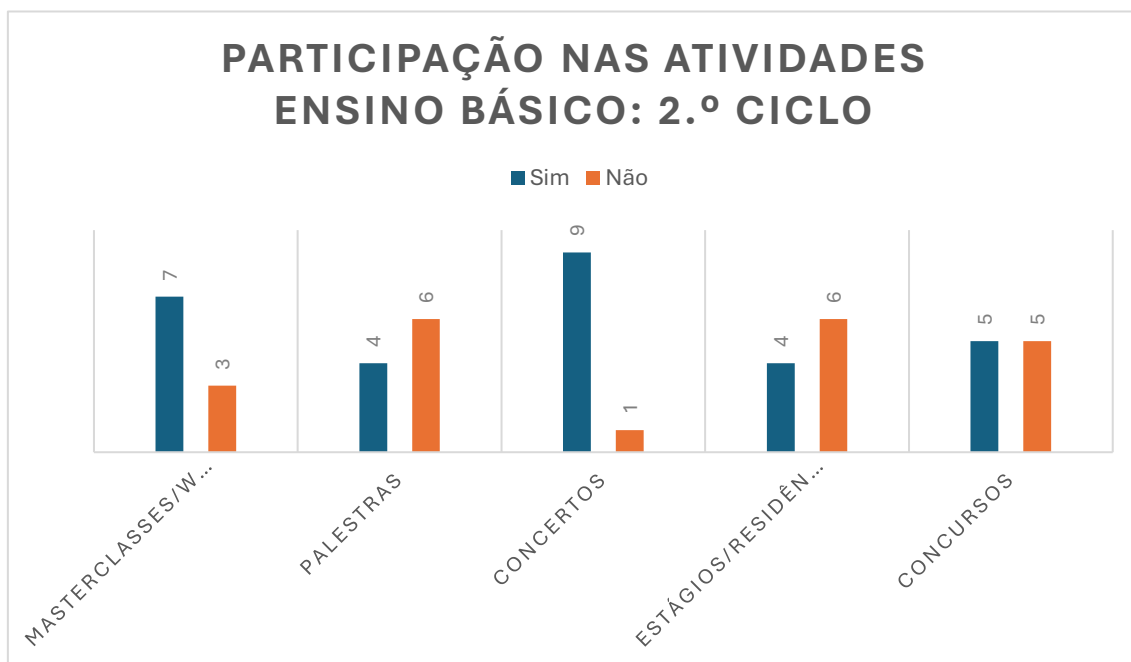
À semelhança do procedimento adotado nas atividades formativas anteriores, foi solicitado aos alunos que classificassem o grau de importância destas formações para a sua aprendizagem no instrumento. Esta avaliação refletiu-se numa média de 4.57, com 3 votos (42.9%) a atribuírem 4 estrelas e 4 votos (57,1%) a concederem 5 estrelas. Em seguida, foi-lhes pedido que referissem os benefícios que consideravam adquirir com estas formações, os quais foram convertidos nos seguintes aspetos: tocar melhor em grupo; aprender mais música; evoluir individualmente; e trabalhar questões rítmicas.

### **5.2.2. Ensino Básico: 2.º Ciclo**

No grupo do 2.º Ciclo do Ensino Básico, foram obtidas um total de 10 respostas. Para a análise dos resultados, e à semelhança do procedimento adotado para o grupo da Iniciação, o mestrando questionou os participantes sobre a sua participação nas diversas atividades formativas (Gráfico 7). Em seguida, foi solicitada a quantidade de vezes em que participaram, com esta questão a ser direcionada apenas aos que responderam de forma positiva na pergunta anterior (Gráfico 8).

A análise do número de participações (Gráfico 7) neste grupo revela resultados mais equilibrados relativamente às atividades formativas complementares. As Masterclasses/Workshops e os Concertos destacam-se com um resultado superior nas participações: 7 alunos participaram em Masterclasses/Workshops, enquanto apenas 3 responderam negativamente. Nos Concertos, apenas 1 aluno nunca assistira a nenhum concerto, enquanto os restantes 9 já o fizeram. No caso dos Concursos, verificou-se um empate, com 5 votos positivos para 5 votos negativos. Já para as Palestras e os Estágios/Residências, a não participação foi superior, obtendo ambas as atividades 6 respostas negativas face a 4 positivas.

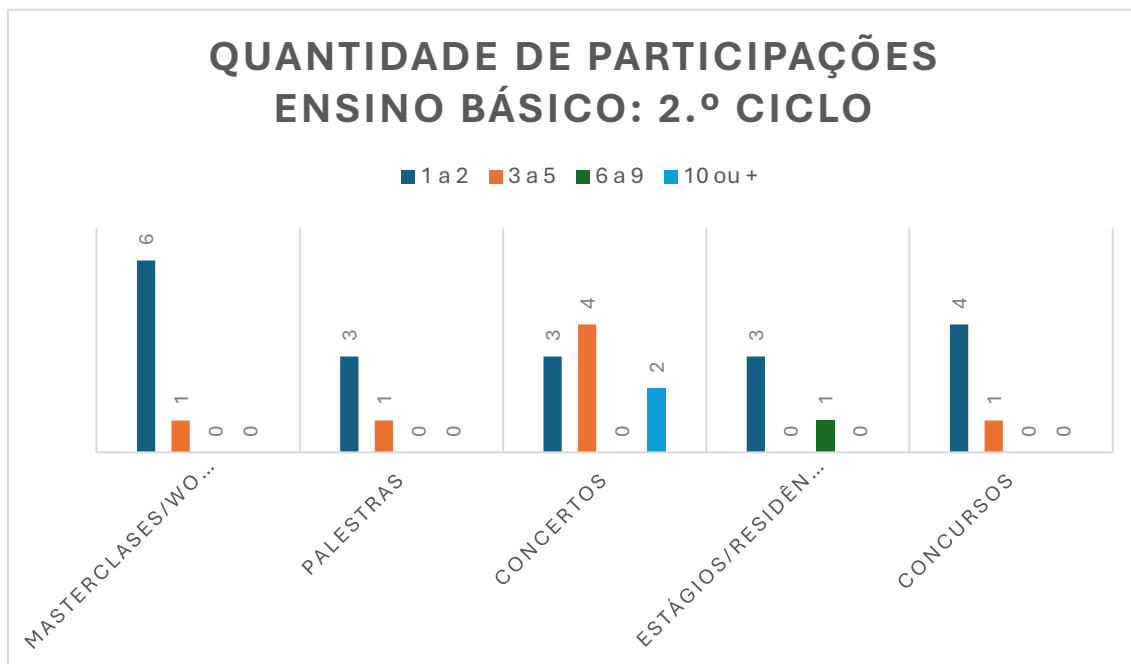
**Gráfico 7 - Participação nas atividades (Ensino Básico: 2.º ciclo)**



*Nota:* Elaborado pelo autor.

Em termos de quantidade de participação por parte dos alunos que responderam afirmativamente no grupo do 2.º Ciclo do Ensino Básico, observa-se uma variação na frequência (Gráfico 8).

**Gráfico 8 – Quantidade de participações (Ensino Básico: 2.º Ciclo)**



*Nota:* Elaborado pelo autor.

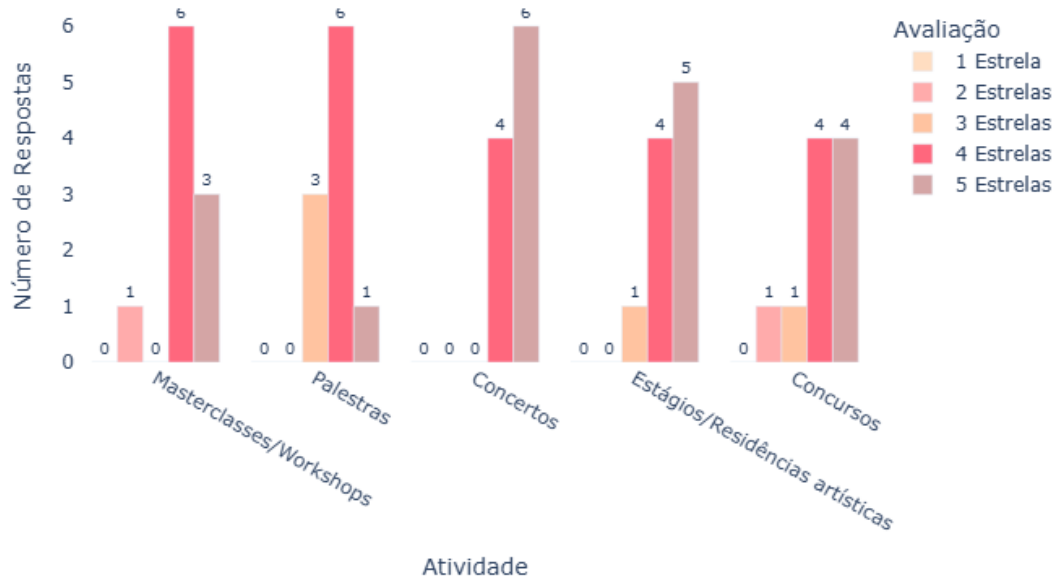
Para Masterclasses/Workshops e Estágios/Residências, 6 participantes registraram 1 a 2 vezes, e 1 participante registou 3 a 5 participações. Nas Palestras, 3 participantes tiveram 1 a 2 participações, 1 aluno registou 3 a 5. Relativamente aos Concertos, 3 dos participantes assistiram 1 a 2 vezes, 4 assistiram 3 a 5 vezes, e 2 assistiram 10 ou mais vezes. No caso dos Estágios/Residências, 3 participantes indicaram 1 a 2 participações, 1 aluno indicou 6 a 9 participações. Por fim, nos Concursos, 4 alunos concorreram 1 a 2 vezes, e 1 concorreu 3 a 5 vezes.

Este padrão de frequência, embora ainda com concentração em participações mais baixas para algumas atividades, mostra um maior envolvimento e diversidade na quantidade de vezes que os alunos deste ciclo participaram em comparação com o grupo da Iniciação, especialmente em atividades como os concertos, onde alguns alunos já demonstram uma frequência mais elevada.

Na parte C, os Concertos foram, novamente, classificados como a atividade de maior importância, obtendo uma média de 4.6. A maioria dos participantes atribuiu classificações elevadas, com 6 dos 10 alunos (60%) a dar 5 estrelas e 4 alunos (40%) a atribuir 4 estrelas. Em segundo lugar, surgem os Estágios de Orquestra/Residências Artísticas, com uma média de 4.4. Dos 10 participantes, 5 (50%) classificaram com 5 estrelas, 4 (40%) atribuíram 4 estrelas, e 1 (10%) deu 3 estrelas. Em terceiro lugar, classificaram-se as Masterclasses/Workshops, com uma média de 4.2. Para esta atividade, 6 dos 10 alunos (60%) classificaram com 4 estrelas, 3 (30%) com 5 estrelas, e 1 (10%) com 2 estrelas. Seguidamente, os Concursos registaram 4 votos (40%) para 4 estrelas e 5 estrelas, com 1 voto (10%) tanto para 2 estrelas quanto para 3 estrelas. Por fim as Palestras obtiveram a média mais baixa entre as atividades, com 3.8. Para esta atividade, 6 dos 10 alunos (60%) classificaram com 4 estrelas, 3 (30%) com 3 estrelas e apenas 1 aluno (10%) com 5 estrelas (Gráfico 9).

**Gráfico 9 – Importância da percepção das atividades (Ensino Básico: 2.º Ciclo)**

### Distribuição da Percepção de Importância das Atividades



*Nota:* Elaborado pelo autor.

Estes resultados evidenciam que, no grupo do 2.º Ciclo do Ensino Básico, a percepção da importância das atividades formativas complementares é consistentemente elevada, com a maioria das avaliações a concentrar-se nas categorias de 4 a 5 estrelas. Tal sugere que os alunos deste ciclo atribuem um valor significativo a estas experiências para o seu desenvolvimento musical e individual.

Na segunda secção da Parte C, analisou-se de forma hierárquica os 10 resultados do questionário de forma a obter o seguinte resultado:

- A atividade considerada menos importante foi a das Palestras, com apenas 18 pontos, obtendo uma média de 1.8 pontos por participante;
- Em seguida, os Concursos, classificaram-se em quarto lugar, com um total de 25 pontos, o que corresponde a uma média de 2.5 pontos por aluno.
- Em terceiro lugar, ficaram empatados, os Masterclasses/workshops e os Concertos, com um total de 32 pontos, equivalente a 3.2 pontos por participante.
- Por fim, em primeiro lugar, os Estágios de Orquestra/Residência Artísticas acumularam 37 pontos, equivalente a uma média de 3.7.



Após a análise dos dados, foi possível concluir que atividade formativa preferida entre os alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico foram os Estágios de Orquestra/Residências Artísticas, que obtiveram uma qualificação final de 4.05 na média consolidada. Apesar de os Concertos terem alcançado o primeiro lugar na votação por estrelas, a sua pontuação mais baixa na votação por ordenação resultou na sua descida para o segundo lugar. Em contraste, as Palestras posicionaram-se em último lugar na média final, com apenas uma média de 2.8 (Tabela 14).

**Tabela 14** - Resultado das médias de resposta (Ensino Básico: 2.º Ciclo)

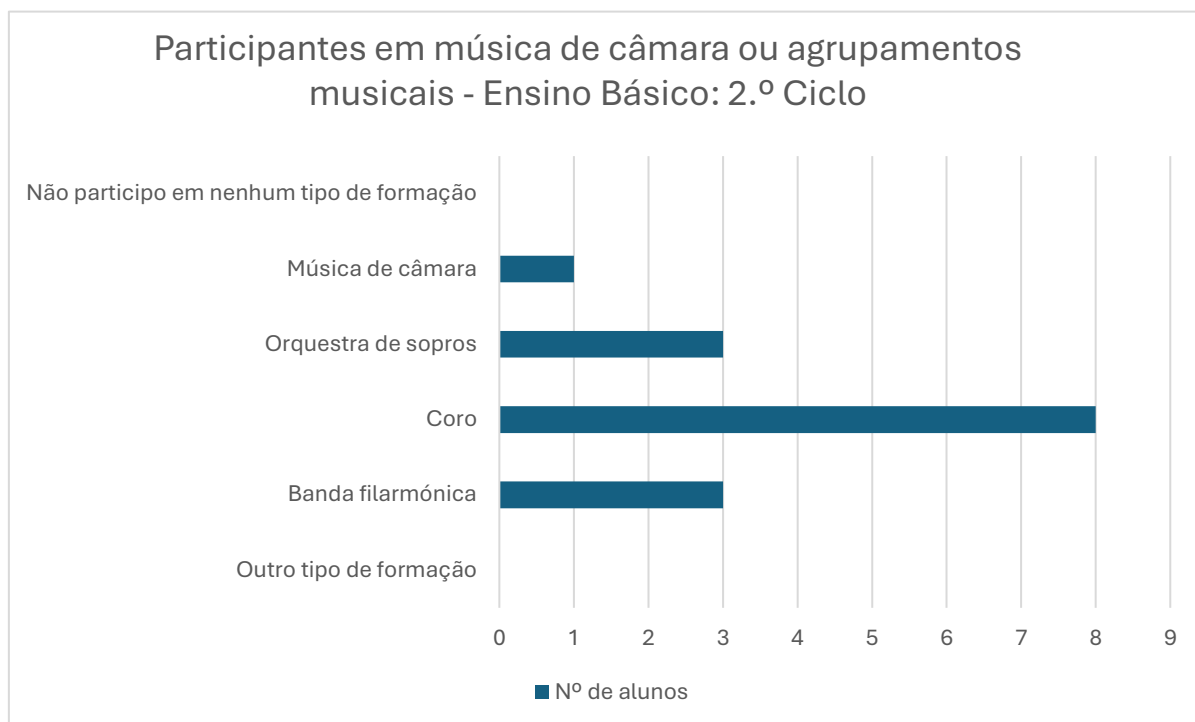
<b>Atividade</b>	<b>Média (Estrelas)</b>	<b>Média (Pontos)</b>	<b>Média Consolidada</b>
<b>Estágios/Residências</b>	4.4	3.7	4.05
<b>Concertos</b>	4.6	3.2	3.9
<b>Masterclasses/Workshops</b>	4.2	3.2	3.7
<b>Concursos</b>	4.1	2.5	3.3
<b>Palestras</b>	3.8	1.8	2.8

*Nota:* Elaborado pelo autor.

Para concluir, a parte D do questionário verificou que todos os alunos pertencentes ao grupo do 2.º Ciclo integravam, pelo menos, algum tipo de formação musical (Gráfico 10). A Música de câmara contava com 1 participação, enquanto a Orquestra de Sopros e Bandas Filarmónicas, obtiveram 3 participações cada, ficando empatadas. O Coro destacou-se com 8 participação, um resultado expectável para este agrupamento durante esta fase de ensino.

No grupo do 2.º Ciclo, a importância da participação nestes tipos de formação, refletiu-se numa média de 4.5. Observou-se que 6 votos (60%) atribuíram 5 estrelas, 3 votos (30%) concederam 4 estrelas, e 1 voto (10%) deu 3 estrelas. Quantos aos benefícios que os participantes consideravam adquirir com estas formações, destacam-se: trabalhar em grupo; melhorias de afinação e leitura; ouvir os restantes elementos; desenvolver a capacidade de articulação com outros instrumentos; e aprender a respeitar tempo e novas técnicas.

**Gráfico 10** - Número de participantes por grupo de música de câmara/ agrupamento musical  
(Enino Básico: 2.º Ciclo)



*Nota:* Elaborado pelo autor.

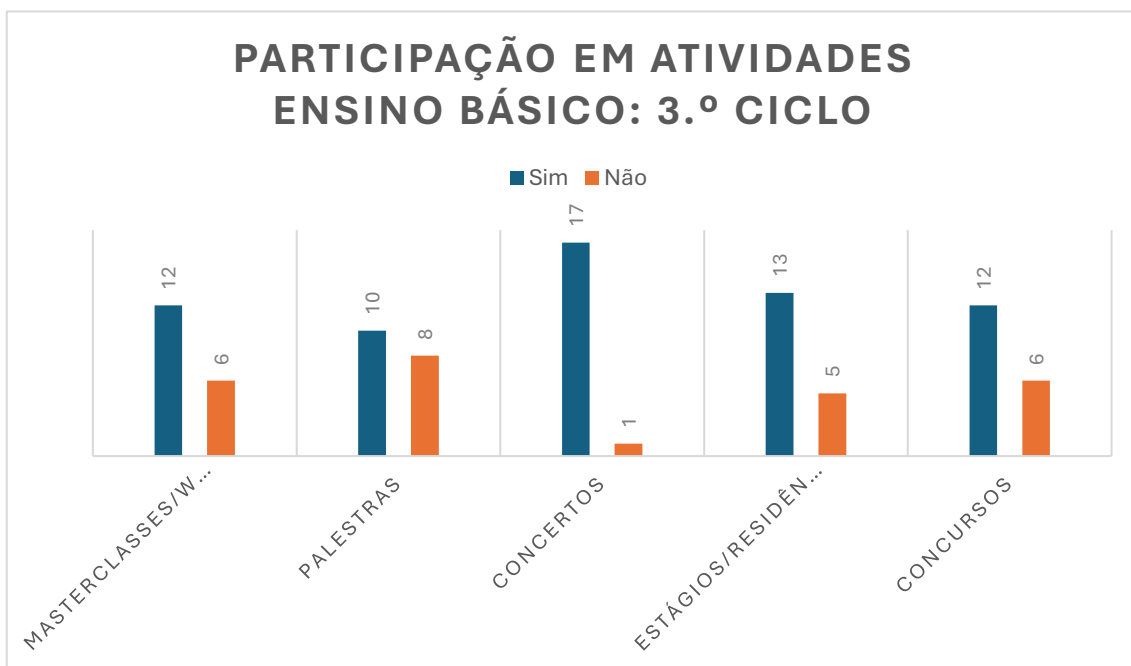
### 5.2.3. Ensino Básico: 3.º Ciclo

Para o grupo do 3.º Ciclo do Ensino Básico, foram obtidas um total de 18 respostas. Para a análise dos resultados, foram adotados os mesmos moldes de perguntas feitas para os grupos anteriores.

As atividades formativas complementares, no grupo do 3.º Ciclo, mostram-se mais presentes no percurso dos seus alunos. Em análise, é possível reparar que todas as atividades têm o número de participações positivas superior às participações negativas. Os Concertos destacam-se com a maior diferença de valores obtendo um resultado superior nas participações: 17 alunos já assistiriam a Concertos enquanto apenas 1 nunca teve essa oportunidade. Os Estágios/Residências, Masterclasses/Workshops e Concursos, destacam-se também por terem o dobro ou mais de diferença entre participantes e não participantes. Nos Estágios/Residências, 5 alunos nunca participaram em nenhum tipo desta atividade, enquanto os restantes 13 já o fizeram. No caso dos Concursos e Masterclasses/Workshops, verificaram-se os mesmos valores, com 12 votos positivos face a 6 votos negativos. Por fim, apesar de ter os valores positivos superiores, as Palestras

mostram o resultado mais próximo entre participações, com 10 alunos a já terem assistido e 8 a não o terem (Gráfico 11).

**Gráfico 11** – Participação nas atividades (Ensino Básico: 3.º Ciclo)

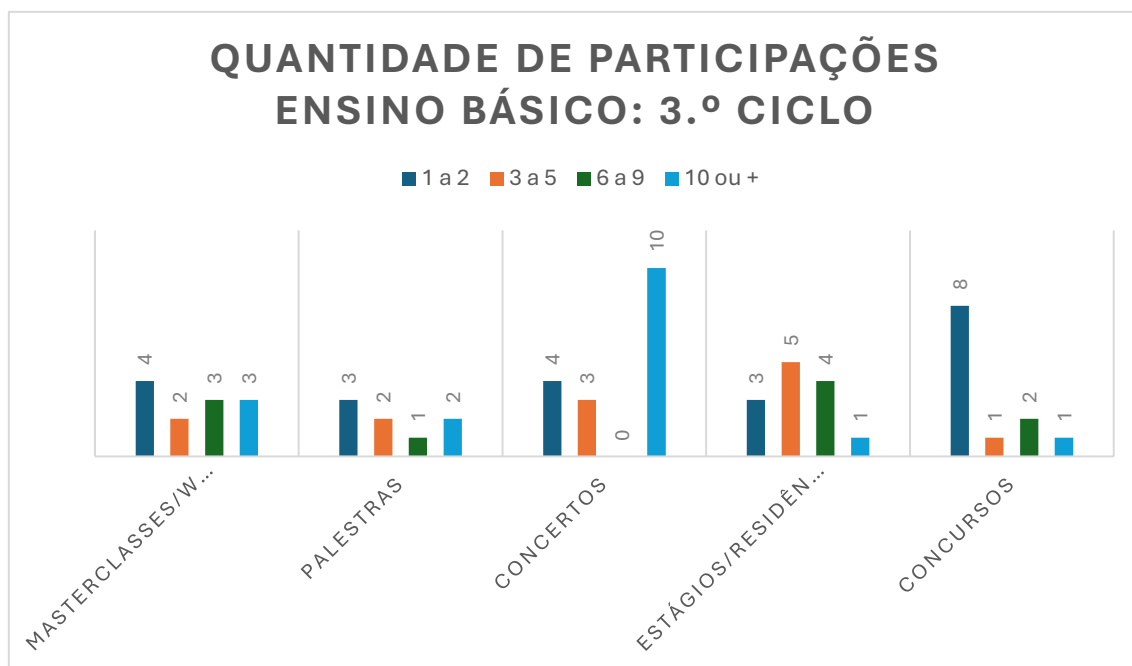


*Nota:* Elaborado pelo autor.

Em termos de quantidade de participação por parte dos alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico, observa-se a uma maior adesão na frequência de envolvimento nas atividades.

Os Concertos, destacando-se como a atividade com maior número de participações, indicaram que 4 dos participantes assistiram 1 a 2 vezes, 3 assistiram 3 a 5 vezes, e um número expressivo de 10 participantes assistiu 10 ou mais vezes. Em seguida, os Estágios/Residências contaram com a presença de 3 alunos que participaram 1 a 2 vezes, 5 alunos 3 a 5 vezes, 4 alunos indicaram 6 a 9 participações, e 1 aluno indicou 10 ou mais participações. Relativamente às Masterclasses/Workshops, 4 participantes registaram 1 a 2 vezes, 2 participantes 3 a 5 vezes, e 3 participantes estiveram presentes 6 a 9 vezes, com outros 3 a participar 10 ou mais vezes. Nos Concursos, apesar de registarem o mesmo número total de participações da atividade anteriormente referida, a sua distribuição foi de 8 alunos a concorrer 1 a 2 vezes, 1 a participar 3 a 5 vezes, 2 concorrentes a participar 6 a 9 vezes, e por fim, 1 a concorrer 10 ou mais vezes. Para concluir, as Palestras, apesar de terem registado o menor número de participações, apresentaram uma variação nas frequências, obtendo 3 participantes na categoria de 1 a 2 vezes, 2 alunos em 3 a 5 vezes, 1 aluno entre 6 e 9 participações, e 2 alunos em 10 ou mais (Gráfico 12).

**Gráfico 12** – Quantidade de participações (Ensino Básico: 3.º Ciclo)



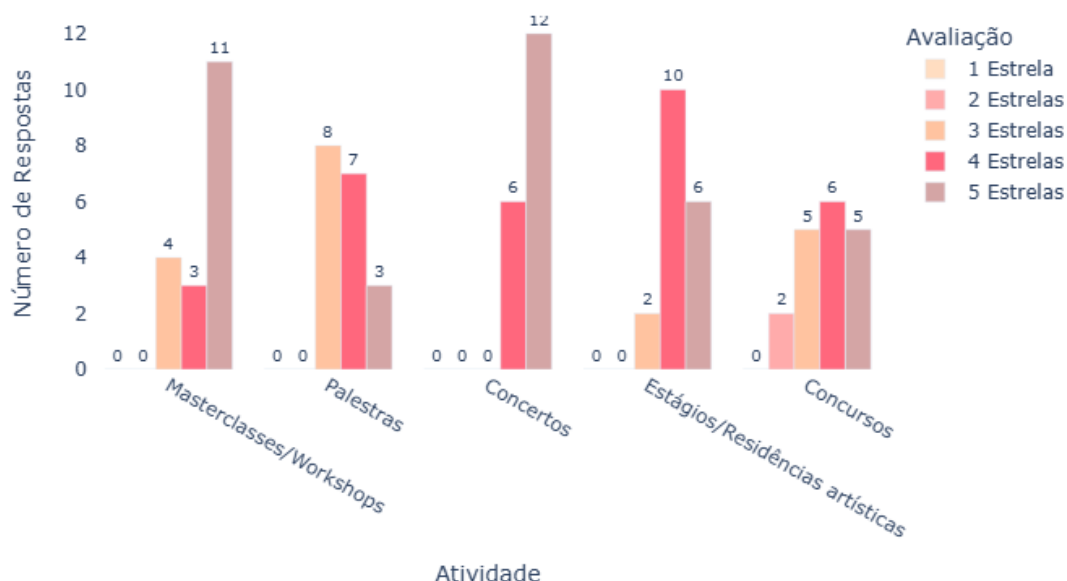
*Nota:* Elaborado pelo autor.

O padrão demonstrado pelo gráfico do 3.º Ciclo apresenta uma diversidade notável no envolvimento dos alunos, com uma concentração em participações mais elevadas em certas atividades, como os concertos, onde a adesão a eventos com 10 ou mais presenças é bastante proeminente. Observa-se um envolvimento contínuo e, em alguns casos, intensificado em comparação com os ciclos anteriores.

Os dados recolhidos na Parte C indicam que os Concertos foram novamente classificados como a atividade de maior relevância, obtendo uma média de 4.67. A maioria dos participantes atribuiu classificações elevadas, com 12 dos 18 alunos (66.7%) a conferir 5 estrelas e os restantes 6 alunos (33.3%) a atribuir 4 estrelas. Em segundo lugar, as Masterclasses/Workshops obtiveram uma média de 4.39. Dos 18 participantes, 11 (61.1%) classificaram com 5 estrelas, 3 (16.7%) atribuíram 4 estrelas, e 4 (22.2%) deram 3 estrelas. Os Estágios de Orquestra/Residências Artísticas classificaram-se em terceiro, com uma média de 4.22. Nesta atividade, 6 alunos (33.3%) atribuíram 5 estrelas, 10 (55.6%) deram 4 estrelas e 2 (11.1%) classificaram com 3 estrelas. Os Concursos posicionaram-se em quarto lugar, com uma média de 3.78, sendo que 5 alunos (27.8%) votaram em 5 estrelas, 6 alunos (33.3%) em 4 estrelas, 5 alunos (27.8%) em 3 estrelas e 2 alunos (11.1%) em 2 estrelas. Por fim, as Palestras registaram uma média de 3.72, com 8 dos 18 alunos (44.4%) a classificar com 3 estrelas, 7 alunos (38.9%) com 4 estrelas e 3 alunos (16.7%) com 5 estrelas (Gráfico 13).

**Gráfico 13** – Importância da percepção das atividades (Ensino Básico: 3.º Ciclo)

### Distribuição da Percepção de Importância das Atividades



*Nota:* Elaborado pelo autor.

Os dados apresentados no Gráfico 13 demonstram que a percepção de importância das atividades é predominantemente elevada entre os participantes. É possível observar uma concentração significativa das categorias de 4 e 5 estrelas em todas as atividades. Especificamente, os Concertos destacam-se com a maior frequência de 5 estrelas (12 respostas), seguidos de perto por Masterclasses/Workshops (11 respostas em 5 estrelas) e Estágios/Residências (10 respostas em 4 estrelas e 6 em 5 estrelas). Embora as Palestras e os Concursos apresentem alguma distribuição para 2 e 3 estrelas, as predominâncias das classificações mais altas nas duas categorias sugerem que alguns participantes atribuem um valor considerável a estas experiências, reconhecendo a sua relevância para o seu desenvolvimento.

Na segunda secção da Parte C, analisou-se de forma hierárquica os 18 resultados do questionário de forma a obter o seguinte resultado:

- A atividade considerada menos importante foi a das Palestras, com apenas 42 pontos, obtendo uma média de 2.33 pontos por participante;
- Em seguida, os Concursos, classificaram-se em quarto lugar, com um total de 47 pontos, o que corresponde a uma média de 2.61 pontos por aluno.

- Em terceiro lugar, ficaram os Concertos, com um total de 65 pontos, equivalente a 3.61 pontos por participante.
- Em segundo, os Estágios de Orquestra/Residências Artísticas receberam um total de 67 pontos equivalente a 3.72 pontos por participante.
- Por fim, em primeiro lugar, as Masterclasses/Workshops acumularam 78 pontos, equivalente a uma média de 4.33.

Após a análise dos dados (Tabela 15), foi possível concluir que atividade formativa com a média mais alta entre os alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico foram as Masterclasses/Workshops, que obtiveram uma qualificação final de 4.39 na média consolidada. Apesar de os Concertos terem alcançado o primeiro lugar na votação por estrelas, a sua pontuação mais baixa na votação por ordenação resultou na sua descida para o segundo lugar. Em contraste, as Palestras posicionaram-se em último lugar na média final, com apenas uma média de 3.03 à semelhança dos resultados obtidos no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

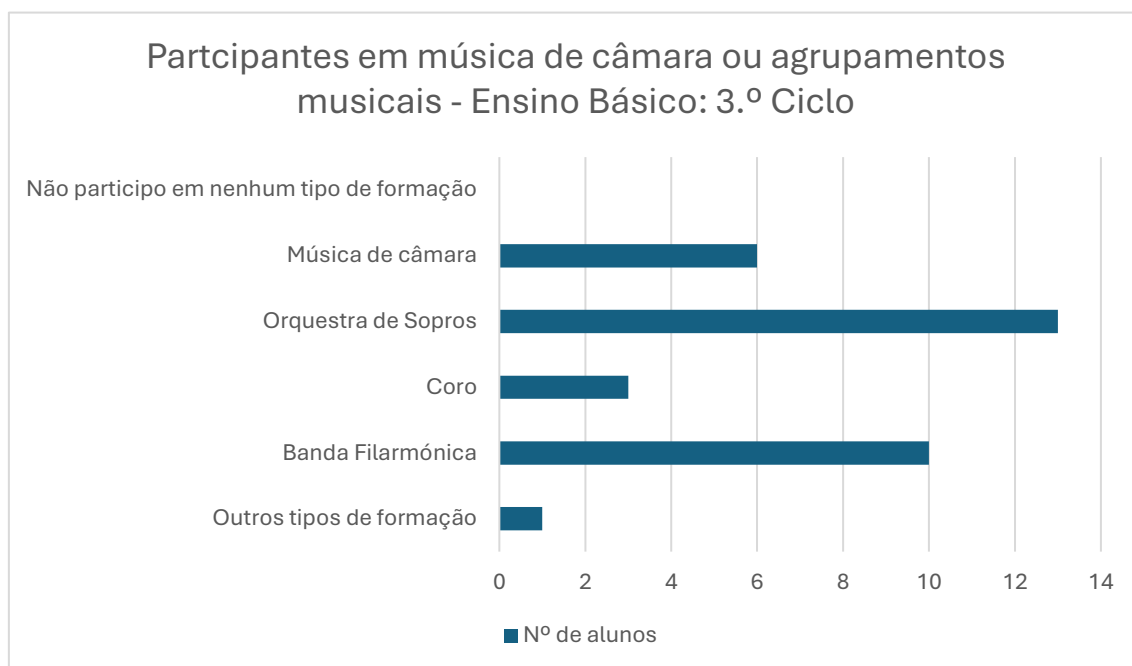
**Tabela 15** – Resultado das médias de resposta (Ensino Básico 3.º Ciclo)

<b>Atividade</b>	<b>Média (Estrelas)</b>	<b>Média (Pontos)</b>	<b>Média Consolidada</b>
<b>Masterclasses/Workshops</b>	4.39	4.33	4.36
<b>Concertos</b>	4.67	3.61	4.14
<b>Estágios/Residências</b>	4.22	3.72	3.97
<b>Concursos</b>	3.78	2.51	3.20
<b>Palestras</b>	3.72	2.33	3.03

*Nota:* Elaborado pelo autor.

Após analisar a Parte D do questionário, verificou-se que à semelhança do 2.º Ciclo os alunos pertencentes ao 3.º Ciclo integravam também uma ou vários tipos de formações musicais (Gráfico 14). A Orquestra de Sopros destacou-se com 13 participações, seguindo-se das Bandas Filarmónicas com 10 participações. A Música de câmara aumentara para 6 participações e o Coro descera para 3 face ao 2.º Ciclo. 1 aluno ainda partilhou que pertencia a outro tipo de formação.

**Gráfico 14** - Número de participantes por grupo de música de câmara/ agrupamento musical  
(Enino Básico: 3.º Ciclo)



*Nota:* Elaborado pelo autor.

No grupo do 3.º Ciclo, a variação de votos relativos à importância da participação nestes tipos de formação, dividiram-se nas pontuações mais altas, resultando numa média de 4.56. Observou-se que, mais de metade dos alunos atribuíram 5 estrelas, alcançando 10 votos (55.6%) e 8 alunos (44.4%) atribuíram 4 estrelas.

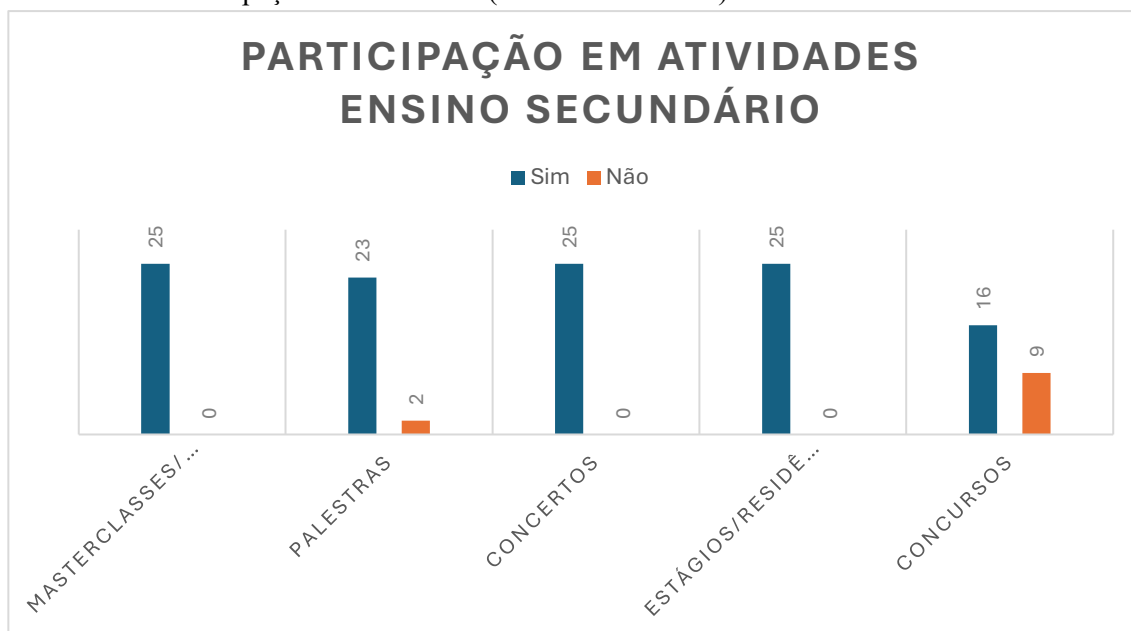
Quanto aos benefícios que os participantes consideravam adquirir com estas formações, destacam-se: trabalho e melhoria da afinação e dinâmica musical individual; aprender a tocar em conjunto com outros instrumentos; conhecer outros instrumentos; desenvolvimento da interpretação própria; desenvolvimento da técnica; prática para ensaiar em grupo sem um professor; oportunidade de atuar mais vezes; aprender a lidar com o outro; melhor leitura de partituras; desenvolvimento da leitura à primeira vista; trabalho de obras com um andamento mais rápido e desenvolvimento da audição.

#### **5.2.4. Ensino Secundário**

O grupo do Ensino Secundário demonstrou ser o que contou com o maior número de participantes, totalizando 25 participantes. Esta faixa etária destaca-se pela elevada adesão a atividades complementares, sendo que a maioria absoluta dos alunos afirmou ter participado nestas iniciativas. As Masterclasses/Workshops, os Concertos e os Estágios de Orquestra/ Residências Artísticas revelaram-se as atividades mais populares, com a

participação de todos os 25 alunos. As Palestras contaram com 23 participações face a 2 não participações. Os Concursos, embora mantendo um número considerável de participantes, apresentaram uma adesão inferior em comparação com as atividades anteriores, com apenas 16 participações e 9 não participações (Gráfico 15).

**Gráfico 15** - Participação em atividades (Ensino Secundário)

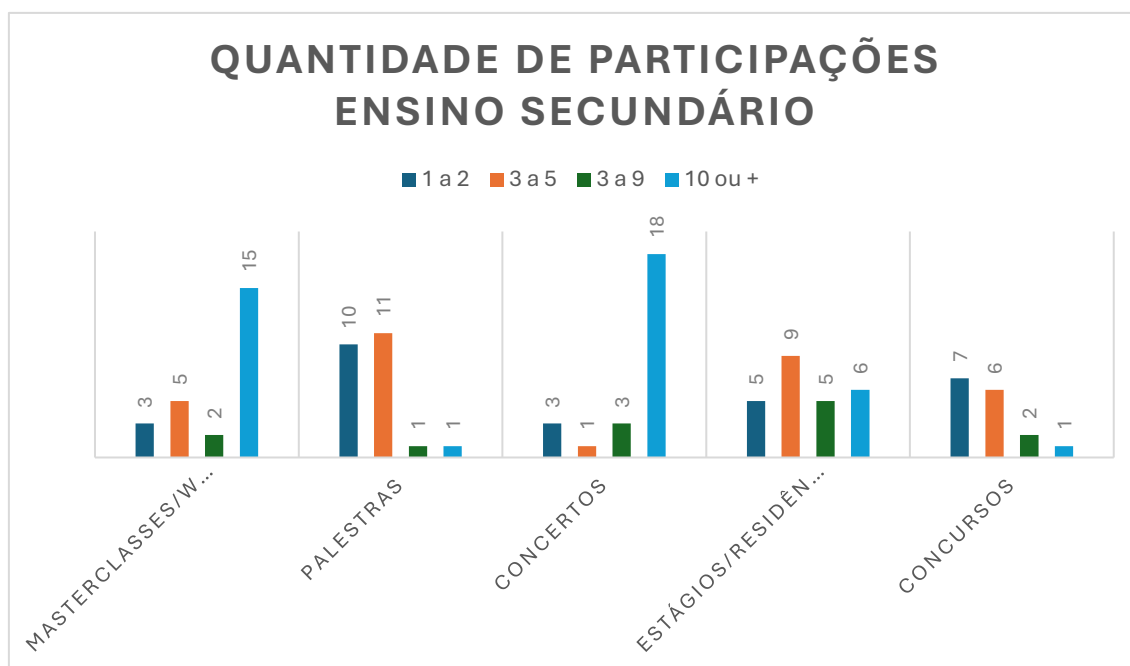


*Nota:* Elaborado pelo autor.

Relativamente ao número de participações por atividades, as Masterclasses/Workshops, os Concertos e os Estágios/Residências foram as que obtiveram maior frequência. Das 25 respostas relativa às Masterclasses/Workshops: 3 alunos participaram apenas 1 a 2 vezes; 5 alunos responderam ter participado 3 a 5 vezes; 2 alunos indicaram 6 a 9 vezes; e os restantes 15 afirmaram já ter participado 10 ou mais vezes. No caso dos Concertos, os resultados foram os seguintes: 1 a 2 participações foram assinaladas por 3 alunos; 3 a 5 por apenas 1 aluno; 6 a 9 vezes por 3 alunos; e, por fim, 10 ou mais vezes foi a opção escolhida pelos restantes 18 alunos. Quanto aos Estágios/Residências, 5 alunos participaram 1 a 2 vezes; 9 responderam 3 a 5 vezes; outros 5 alunos indicaram 6 a 9 vezes; e os restantes 6 referiram 10 ou mais participações. Nas Palestras, das 23 respostas obtidas: 10 indicaram 1 a 2 vezes; 11 assinalaram 3 a 5 vezes; e as categorias de 6 a 9 vezes e 10 ou mais vezes receberam apenas uma votação cada. Os Concursos, com um total de 16 participações, distribuíram-se da seguinte forma: 7 alunos concorreram 1 a 2 vezes; 6 participaram 3 a 5 vezes; 2 alunos em 6 a 9 vezes; e apenas 1 respondeu 10 ou mais (Gráfico 16).



**Gráfico 16 – Quantidade de participações (Ensino Secundário)**



*Nota:* Elaborado pelo autor.

O Ensino Secundário demonstra uma notável diversidade e adesão no envolvimento dos alunos em atividades complementares, com uma concentração de participações mais elevadas em certas atividades, como os concertos e as masterclasses, onde a adesão a eventos com 10 ou mais presenças é bastante proeminente. Os estágios/residências são uma atividade que apresenta uma distribuição de respostas mais equitativa entre as quatro opções de frequência, enquanto as palestras e concursos, apesar de contarem com alguns alunos que participam com grande assiduidade, revelam um envolvimento considerável e uma distribuição mais homogênea entre 1 a 2 e 3 a 5 participações.

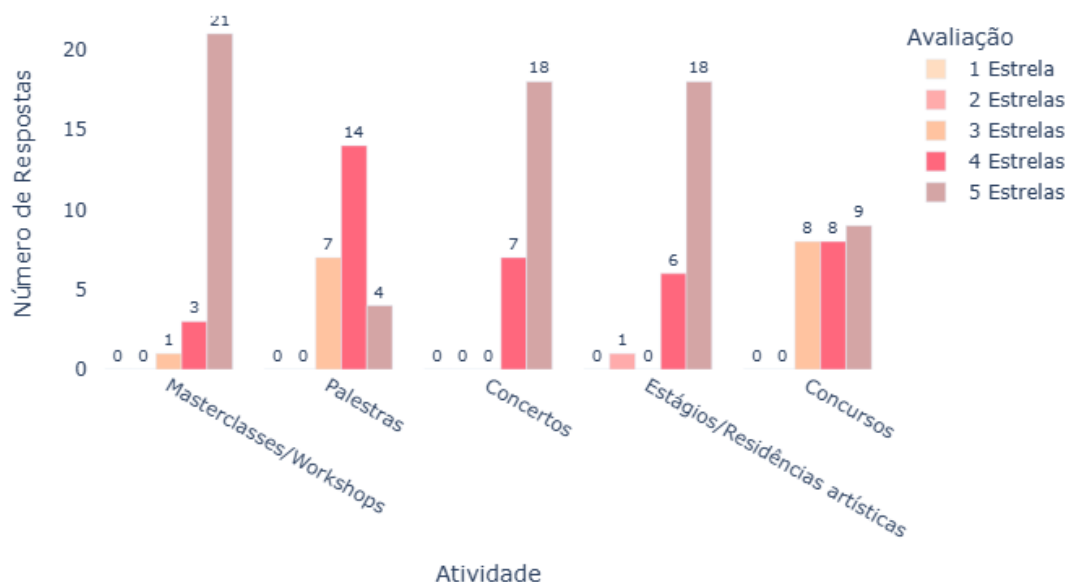
Segundo a informação fornecida pelo Gráfico 17, que corresponde às primeiras perguntas referentes à Parte C, foi possível analisar o seguinte:

As Masterclasses/Workshops foram classificados como a atividade de maior relevância, alcançando uma média 4.8. Dos 25 participantes, 21 (84%) conferiram 5 estrelas, 3 (12%) atribuíram 4 estrelas e apenas 1 (4%) avaliou com 3 estrelas. Em segundo lugar, os Concertos também revelaram uma percepção de importância muito alta, atingindo uma média de 4.72. Observa-se que 18 participantes (72%) classificaram com 5 estrelas e 7 (28%) atribuíram 4 estrelas. Esta atividade apenas apresenta resultados nas classificações mais elevadas (4 e 5 estrelas). Os Estágios/Residências Artísticas classificaram-se em terceiro lugar, com média de 4.64, demonstrando igualmente uma percepção de relevância acentuada. Dos 25 participantes, 18 (72%) atribuíram 5 estrelas,

6 (24%) deram 4 estrelas e 1 (4%) classificou com 2 estrelas. Relativamente aos Concursos, 9 (36%) atribuíram 5 estrelas, enquanto as qualificações de 4 estrelas e 3 estrelas receberam cada uma 8 respostas (32% para cada). Esta distribuição resultou numa média de 4.04. Por fim, as Palestras apresentaram a distribuição de importância percebida mais baixa entre as atividades, resultando numa média de 3.88. Para esta categoria, 14 alunos (56%) assinalaram 4 estrelas e 7 (28%) votaram em 3 estrelas e 4 (16%) qualificaram com 5 estrelas.

**Gráfico 17** – Importância da percepção das atividades (Ensino Secundário)

#### Distribuição da Percepção de Importância das Atividades



*Nota:* Elaborado pelo autor.

Em síntese, o Gráfico 17 demonstra que a percepção de importância das atividades é predominantemente elevada entre os alunos do Ensino Secundário. Observa-se uma concentração significativa de classificações de 4 e 5 estrelas na maioria das atividades, particularmente nos Concertos, Masterclasses/Workshops e Estágios/Residências Artísticas, o que sugere que os participantes atribuem um valor considerável a estas experiências para o seu desenvolvimento. As Palestras e os Concursos, embora com classificações maioritariamente positivas, mostram uma distribuição de pontuações mais diversa em comparação com as restantes atividades. Nas Palestras, o foco de percepção de importância recai nas 4 estrelas, enquanto nos Concursos sobressai a avaliação de 5 estrelas, embora por uma margem mínima em relação às restantes pontuações.

Após a análise das 25 respostas, foi possível determinar a seguinte hierarquia de importância, da menos para a mais relevante:

- A atividade considerada menos importante foi a das Palestras, com apenas 52 pontos, obtendo uma média de 2.08 pontos por participante;
- Em seguida, os Concursos, classificaram-se em quarto lugar, com um total de 60 pontos, o que corresponde a uma média de 2.40 pontos por aluno.
- Em terceiro lugar, ficaram os Estágios de Orquestra/Residências Artísticas, com um total de 72 pontos, equivalente a 2.88 pontos por participante.
- Em segundo, os Concertos receberam um total de 84 pontos equivalente a 3.44 pontos por participante.
- Por fim, em primeiro lugar, as Masterclasses/Workshops acumularam 104 pontos, equivalente a uma média de 4.16.

No Ensino Secundário, a atividade complementar que alcançou a média mais alta foram as Masterclasses/Workshops, que obtiveram uma qualificação final de 4.48 na média consolidada. Os Concertos, com uma diferença de quarenta décimas, 4.08, alcançaram o segundo lugar. Os Estágios/Residências e os Concursos, embora tivessem médias altas na avaliação por estrelas, na avaliação por pontos não aconteceu, fazendo descer a média final. As Palestras posicionaram-se em último lugar na média final, com apenas uma média de 2.98 (Tabela 16).

**Tabela 16** - Resultado das médias de resposta (Ensino Secundário)

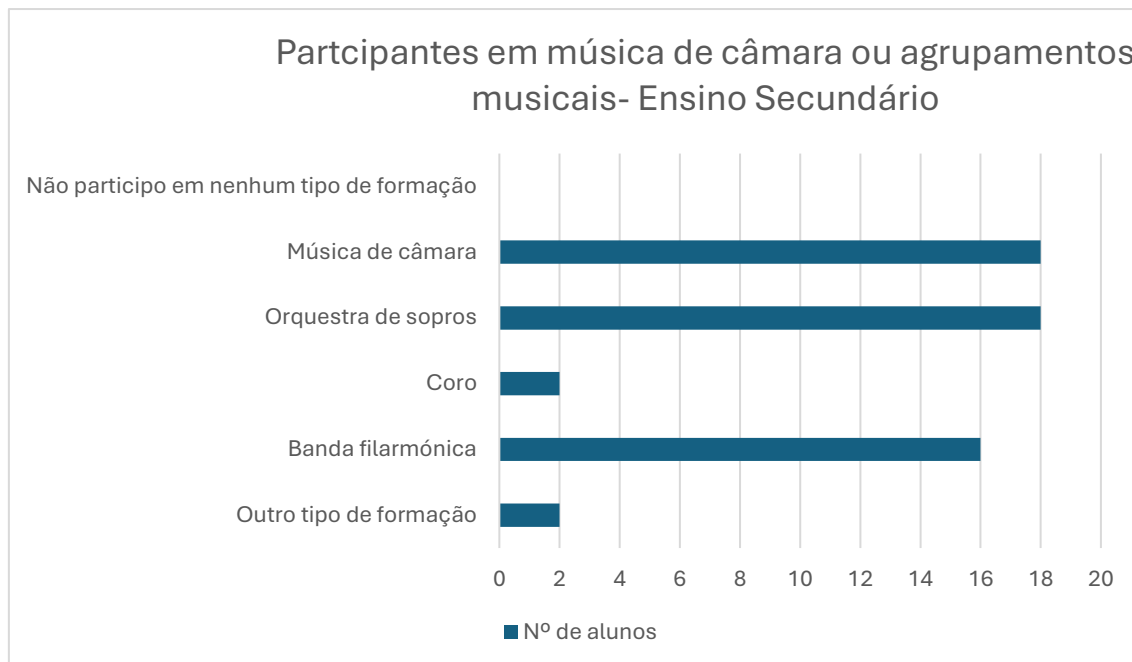
Atividade	Média (Estrelas)	Média (Pontos)	Média Consolidada
Masterclasses/Workshops	4.80	4.16	4.48
Concertos	4.72	3.44	4.08
Estágios/Residências	4.64	2.88	3.76
Concursos	4.04	2.40	3.22
Palestras	3.88	2.08	2.98

*Nota:* Elaborado pelo autor

Na Parte D do questionário, verificou-se que os alunos do Ensino Secundário participaram em mais do que um tipo de formação, com destaque para a música de câmara e orquestras/bandas. A Orquestra de Sopros e a Música de Câmara destacaram-se com 18 participações, seguindo-se das Bandas Filarmónicas com 16 participações. O Coro

descera para 2 participações, e 2 alunos informaram que pertenciam a outros tipos de formação (Gráfico 18).

**Gráfico 18** - Número de participantes por grupo de música de câmara/ agrupamento musical (Enino Secundário)



*Nota:* Elabora pelo autor.

No grupo do Ensino Secundário, a variação de votos sobre a importância da participação nestas formações, foi unânime, com uma média de 5.

Quanto aos benefícios que os participantes consideraram adquirir com estas formações, destacam-se: evoluir enquanto músico individual e em grupo, desenvolver e melhorar a noção de som de grupo e afinação; desenvolvimento da resistência; desenvolvimento da embocadura; aprender a tocar em conjunto com outros instrumentos; aprender a comunicar e escutar; adquirir experiência prática, mas também teórica; desenvolvimento da capacidade para encontrar e corrigir os erros; distinguir as importâncias das vozes; estar atento a tudo à nossa volta.

### 5.3. Discussão de resultados

Após a apresentação e análise dos dados, foi possível perceber que, relativamente à participação nas atividades, o número total de participantes aumenta com o grau de ensino. Ou seja, quanto mais avançado o aluno se encontra nos estudos, mais participações tem em atividades formativas complementares. Tendo em conta que o número de participantes foi diferente em cada grau de ensino, o mestrando converteu os dados para a mesma escala, a fim de obter uma percentagem comum entre as quatro classes. A análise dos dados permitiu traçar um quadro comparativo de participação em cada grau de ensino (Tabela 17).

**Tabela 17** – Percentagem de participação de todos os graus em cada atividade

<b>Atividades/Grau</b>	<b>Iniciação</b>	<b>2.º Ciclo</b>	<b>3.º Ciclo</b>	<b>Secundário</b>
<b>Masterclasses/Workshops</b>	28.57%	70%	66.67%	100%
<b>Palestras</b>	28.57%	40%	55.56%	92%
<b>Concertos</b>	57.14%	90%	94.44%	100%
<b>Estágios/Residências</b>	28.57%	40%	72.22%	100%
<b>Concursos</b>	42.85%	50%	66.67%	64%

*Nota:* Elaborado pelo autor.

Como é possível compreender através da tabela anterior, os números de participantes aumentam de grau para grau, com algumas exceções. A participação em Palestras, Concertos e Estágios/Residências aumenta consistentemente à medida que os alunos progridem no ensino artístico. Relativamente aos Concursos, embora a participação aumente até ao 3.º Ciclo, o número de participantes no Ensino Secundário é inferior ao do ciclo anterior. Por sua vez, a participação em Masterclasses/Workshops também se encontra em ascensão, mas o número de participantes no 2.º Ciclo é superior ao do 3.º Ciclo. Segundo Long (2013), as masterclasses podem ser um ambiente de pressão, que podem levar a alunos que sejam mais nervosos ou ansiosos a terem uma má prestação, influenciando a sua adesão.

Analisando o número de participações, assistir a Concertos é a atividade mais frequentada pelos alunos da Iniciação, 2.º e 3.º Ciclo. Já as Palestras são as que são menos frequentadas pelas mesmas classes, juntamente com os Estágios/Residências no 2.º Ciclo. No Ensino Secundário, as Masterclasses/Workshops, os Concertos e os Estágios/Residências ocupam o primeiro lugar, com o mesmo nível de participações, e os

Concursos ficam em último. Este último resultado pode refletir a menor procura por parte dos alunos e, de acordo com a opinião de Osborne & Kenny (2005), pode estar relacionado com o facto de os concursos serem contextos que exigem um grande controlo emocional para se alcançar uma boa prestação. Por se tratar de um grau onde a exigência da performance é maior, é possível que os alunos não se sintam confiantes o suficiente para participar, por sentirem uma pressão psicológica e exigência técnica maior.

À medida que a maturidade do aluno e a sua aprendizagem aumentam, é natural que o mesmo sinta a necessidade de se envolver cada vez mais com o instrumento. Como Nuttin (1985) referia, a motivação acaba por se tornar num movimento que leva o discente a querer participar e procurar várias atividades. Normalmente, após frequentar e receber um feedback positivo, o aluno procura e quer repetir a atividade mais do que uma vez. A acompanhar o aumento da percentagem de participantes, a quantidade de vezes que os alunos participam também aumenta de ano para ano. Enquanto na Iniciação e no 2.º Ciclo, o número de participações se situa apenas entre 1 e 2 a 3 e 5, no 3.º Ciclo e Secundário os resultados apontam mais para 6 a 9 e 10 ou mais vezes.

Analisando a média final da importância que cada grau de ensino atribui a cada atividade (Tabela 18), podemos reparar que as Palestras ficaram, com exceção da Iniciação, sempre em último lugar. Isto pode dever-se ao facto de as palestras estarem mais relacionadas com a parte histórica do instrumento ou com outros assuntos que não cativam tanto os alunos. Charlton (2006) e Freeman et al. (2014) referem que apesar do potencial, estas atividades podem, por vezes, ser momentos monótonos e desinteressantes, o que pode levar à desmotivação e desinteresse pela parte dos estudantes. No entanto, foi possível analisar que, em casos pontuais, alunos qualificaram as palestras em primeiro lugar, devido à importância do conhecimento que adquirem. Os Concertos, apesar de serem a atividade mais frequentada e de receberem uma avaliação muita alta em todos os graus de ensino, ficam em segundo lugar, com exceção da Iniciação, que fica em primeiro. Esta justificação pode dever-se ao facto de a audição ser um dos fatores mais acessíveis para a aprendizagem do instrumento, conforme refere Ferreira (2023).

**Tabela 18** – Qualificação de cada atividade por grau de ensino

<b>Atividade/Qualificação</b>	<b>1.º</b>	<b>2.º</b>	<b>3.º</b>	<b>4.º</b>	<b>5.º</b>
<b>Iniciação</b>	Concertos	Palestras	Estágios	Masterclasses	Concursos
<b>2.º Ciclo</b>	Estágios	Concertos	Masterclasses	Concursos	Palestras
<b>3.º Ciclo</b>	Masterclasses	Concertos	Estágios	Concursos	Palestras
<b>Secundário</b>	Masterclasses	Concertos	Estágios	Concursos	Palestras

*Nota:* Elaborado pelo autor.

Na Iniciação, o modelo de aprendizagem que as crianças têm na escola pública e nas escolas de música, baseia-se muito na audição e da repetição, o que pode ser um fator para que Concertos e as Palestras tenham tanta importância para os alunos. Segundo Charlton (2006), referente às palestras e Kerchner (2000) aos concertos, a melhor forma de aprender é através da audição, onde o aluno começa a criar a sua personalidade musical através do que ouve.

As Masterclasses/Workshops acabam por ter uma qualificação mais baixa, por consequência da pouca adesão à atividade. No entanto, o mestrando teve a oportunidade de conversar com alguns alunos de iniciação e perceber que, para alguns, era estranho ter aulas com outro professor e receber opiniões diferentes do professor titular.

No 2.º Ciclo, foi interessante perceber que, apesar da pouca adesão aos Estágios/Residências, estas atividades ficaram colocadas em primeiro lugar no grau de importância. Como foi possível analisar através dos resultados obtidos com a participação em grupos instrumentais ou corais, no 2.º Ciclo, os alunos participam mais em coro do que em orquestras. Por isso, quando surge uma oportunidade de participar num estágio/residência, tendem a dar-lhe mais valor e dedicação. Ou seja, a falta de oportunidade acaba por se refletir na importância que atribuem à atividade, mais do que a prática em si. Segundo a AECMC (2015) e Fonseca (2014), a participação em estágios é um fator motivacional, pelo facto de os alunos participarem na atividade com os colegas, sendo neste de ambiente de entreajuda e cooperação que aprendem e desenvolvem competências musicais e sociais. Por ser uma atividade de natureza coletiva, estes tipos de atividades tornam-se mais apelativas para os alunos mais novos, que ainda estão a desenvolver a sua identidade social e musical.

No caso do 3.º Ciclo e Secundário, os estágios encontram-se a meio da tabela, em 3.º lugar, o que pode estar interligado à importância que os alunos lhes atribuem. Apesar de

consideram ser importantes, já não os veem como algo que desejam frequentar, mas apenas como um espaço para encontrar os amigos e fazer música. No caso da residência artística em que os alunos do CRP tiveram a oportunidade de participar, o mestrando reparou que havia mais desleixo pela parte dos alunos mais velhos, que tocaram mais do que um dia, do que nos alunos mais novos, que, apesar de terem mais dificuldades e apenas terem participado apenas num dia, mostraram empenho e dedicação ao projeto de forma superior à dos colegas.

O 3.º Ciclo e o Secundário tiveram exatamente as mesmas qualificações em cada atividade. As Masterclasses/Workshops ficaram em primeiro lugar, seguidas dos Concertos, em segundo. Devido ao conhecimento e à maturidade que os alunos vão adquirindo ao longo da aprendizagem, o mundo do saxofone começa a ser cada vez maior, e a vontade de querer trabalhar com outros professores e aprender coisas novas começa a ser algo cada vez mais procurada. Segundo Schon (2000), as masterclasses são meios de aprendizagem para todos, sejam eles participantes ou ouvintes. Por serem executadas por professores de renome, a motivação tende a ser maior. Na masterclasse, administrada pelo professor Hélder Alves, o mestrando pode perceber que a atividade como meio de aprendizagem e evolução surtiu mais efeito nos alunos mais velhos, relativos ao 3.º Ciclo e Secundário, que após o evento começaram a ter uma maturidade diferente na execução da obra apresentada em contexto de sala de aulas, aplicando o que foi pedido pelo professor.



## 6. Conclusão

A presente investigação, integrada no Mestrado em Ensino de Música, teve como objetivo central analisar a relevância das experiências formativas complementares no percurso académico e artístico de um saxofonista em formação. Retomando a questão inicial apresentada na Introdução — em que medida estas experiências contribuem para o desenvolvimento técnico, artístico, social e motivacional dos alunos —, os resultados obtidos, sustentados pela revisão da literatura, observações diretas e aplicação de questionário, confirmam a hipótese de que estas atividades constituem um pilar fundamental na formação holística do músico.

A análise evidenciou uma relação consistente entre o grau de ensino e a participação nas atividades formativas: quanto mais avançado o percurso académico, maior o envolvimento e a valorização destas experiências. De forma transversal, os participantes percecionaram-nas como benéficas, ainda que eventuais aspetos negativos tenham sido atribuídos a fatores externos ou a falhas na organização, alheias ao controlo do aluno.

Entre as cinco atividades analisadas, verificou-se que: Masterclasses/Workshops estimulam a motivação, a identidade musical e a perceção de competência através do contacto com professores de excelência; Palestras alargam o conhecimento para além da técnica instrumental, reforçando a compreensão histórica e cultural da prática musical; Concertos funcionam como fonte de inspiração, ampliando o repertório auditivo e a “biblioteca musical” dos alunos; Estágios de Orquestra/Residências Artísticas favorecem a evolução musical e desenvolvem competências sociais, promovendo integração e bem-estar; Concursos potenciam o crescimento artístico e pessoal, fortalecendo a resiliência e a capacidade de lidar com desafios.

Os resultados por ciclo de ensino indicaram preferências distintas: na Iniciação, destaque para os concertos; no 2.º Ciclo, para estágios/residências; e no 3.º Ciclo e Ensino Secundário, para masterclasses/workshops. Embora a amostra de 60 participantes seja limitada, os dados alinham-se com a bibliografia consultada, o que reforça a consistência das conclusões. No entanto, reconhece-se que estes resultados não representam necessariamente a totalidade da população estudantil de saxofone. Futuras investigações poderão expandir a amostra e incluir outros instrumentos, permitindo uma visão mais abrangente do impacto das experiências formativas complementares.

Do ponto de vista pedagógico, esta investigação reforça a necessidade de o professor adotar uma metodologia de ensino adaptada ao perfil de cada aluno, promovendo não só a excelência técnica, mas também a motivação, a autonomia, a empatia e a criatividade. A experiência do estágio permitiu ao mestrando desenvolver competências de adaptação e inteligência emocional, essenciais para responder, em tempo real, a desafios técnicos, teóricos e humanos.

O estágio constituiu, assim, o culminar de dois anos de trabalho intenso, proporcionando um espaço privilegiado para reflexão crítica e aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Esta vivência dotou o mestrando de uma perspectiva mais clara sobre a importância das experiências formativas complementares e consolidou a sua preparação para o exercício profissional.

Com a conclusão deste trabalho e a defesa pública, o mestrando ficará habilitado com a creditação M18 – Ensino de Saxofone e, de acordo com o novo plano de estudos, credenciado também para lecionar Música de Câmara (M32) a partir do ano letivo 2024/2025.

Por fim, esta dissertação abre caminho para novas linhas de investigação, nomeadamente o estudo longitudinal do impacto destas experiências ao longo da carreira de jovens músicos e a análise comparativa entre diferentes contextos educativos, nacionais e internacionais, de forma a contribuir para práticas pedagógicas cada vez mais fundamentadas e eficazes no ensino artístico especializado.

## Bibliografia

- Associação de Estudantes do Conservatório de Música de Coimbra. (2015). *II Estágio de Orquestra AECMC*. PPL. <https://ppl.pt/prj/estagio-orquestra-aecmc>
- Associação Nacional de Professores de Educação Visual e Tecnológica. (2023). *Ciclo de Residências Artísticas APEVT*. APEVT. <https://apevt.pt/2023/10/26/comecou-o-ciclo-de-residencias-artisticas-apevt/>
- Burwell, K. (2016). *Studio-Based Instrumental Learning*. Routledge
- Câmara Municipal de Palmela. (s.d.). *Palmela é Música*. Câmara Municipal de Palmela. <https://www.palmelaemusica.pt/pt/palmela-e-musica>
- Câmara Municipal de Palmela. (s.d.). *Território*. Câmara Municipal de Palmela. <https://www.cm-palmela.pt/viver/caracterizacao-do-concelho/territorio>
- Charlton, B. G. (2006). Lectures are such an effective teaching method because they exploit evolved human psychology to improve learning. *Medical hypotheses*, 67(6), 1261–1265. <https://doi.org/10.1016/j.mehy.2006.08.001>
- Fernandes, D., Ramos do Ó, J. & Paz, A. (2008). *Ensino Artístico Especializado da Música: Para A Definição De Um Currículo Do Ensino Básico*. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. <https://www.researchgate.net/publication/314216745>
- Ferreira, F. (2011). *Influência da música de câmara no ensino do saxofone*. (Dissertação de tese de mestrado, Universidade Aveiro, Aveiro) Repositório Ria. <http://hdl.handle.net/10773/6001>
- Ferreira, M. I. (2023). *A Audição Musical como estratégia didática nas disciplinas de História da Cultura e das Artes e de Formação Musical no Ensino Especializado de Música*. (Relatório de Estágio, Universidade do Minho, Braga) RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/91322>
- Ferreira, S., & Vieira, M. H. (2013). Práticas Formais e Informais no Ensino da Música: Questionando a Dicotomia. *Revista de Educação Artística*, 3, pp. 87-97. <https://hdl.handle.net/1822/73289>
- Fonseca, A. F. (2014). *A Importância da prática de orquestra no ensino especializado da música: implicações no âmbito da motivação para a aprendizagem instrumental*. (Dissertação de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro) Repositório Ria. <http://hdl.handle.net/10773/13750>

- França, C. C., & Swanwick, K. (2002). Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, 13(21). <https://seer.ufrgs.br/empauta/article/view/8526>
- Freeman, S. et al. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111(23), 8410-8415 [https://www.researchgate.net/publication/262267588\\_Active\\_Learning\\_Increase\\_s\\_Student\\_Performance\\_in\\_Science\\_Engineering\\_and\\_Mathematics/references](https://www.researchgate.net/publication/262267588_Active_Learning_Increase_s_Student_Performance_in_Science_Engineering_and_Mathematics/references)
- Freire, P. M. (2021). *Tocando Vidas. A inclusão Social através da prática musical na Orquestra Geração Sistema Portugal*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa). Repositório Run. <http://hdl.handle.net/10362/155916>
- Fundação Calouste Gulbenkian (2019). *Orquestra Estágio Gulbenkian*. Gulbenkian Música. <https://gulbenkian.pt/musica/biography/orquestra-estagio-gulbenkian/>
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Ashgate Publishing Company.
- Hanken, I. M. (2017). The role and significance of masterclasses in creative learning. Em J. Rink, H. Gaunt, e A. Williamon (orgs.). *Musicians in the Making: Pathways to Creative Performance*. (pp. 75-92). Oxford University Press
- Johansen, G. G. & Nielsen, S. G. (2019). The Practicing Worskshop: A Development Project, *Frontiers in Psychology*, 10, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02695>
- Kerchner, J. (2000). Children's Verbal, Visual, and Kinesthetic Responses: Insight into Their Music Listening Experience. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (146) 31-50. University Illinois Press. <https://www.jstor.org/stable/40319032>
- Long, M. (2013). Exploring Cognitive Strategies and Collaboration in *master class* Settings. Em H. Gaunt e H. Westerlund (orgs.). *Collaborative Learning in Higher Music Education*. (pp. 135-150). Routledge
- Magalhães, L. (2014). *A Interdisciplinaridade no Ensino Vocacional de Música: Aprendizagem musical centrada no instrumento musical*. (Relatório de Estágio, Universidade do Minho, Braga) RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/35766>
- Moraes, M. (2014). Residência artística: uma reflexão sobre os ambientes de formação, criação e difusão das práticas artísticas contemporâneas. *Políticas para as artes: prática e reflexão*, 1, 14-42. Fundação Nacional de Artes- FUNARTE.

- Nicolucci, S. (2010). Cultivating Audiences: Taming, Teaching, Transforming. *Music Educators Journal*, 97(1), 37–43. <http://www.jstor.org/stable/40960176>
- Rocha, F. (2020). *A importância da Música de Conjunto no desenvolvimento instrumental dos alunos do 2º ciclo*. (Relatório de Estágio, Universidade do Minho, Braga) RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/78168>
- Rucsanda, M. D., Cazan, A.-M., & Truța, C. (2018). Musical performance and emotions in children: The case of musical competitions. *Psychology of Music*, 48(4), 480–494. <https://doi.org/10.1177/0305735618810791>
- Santos, J. V., Rabot, J. M. & Martins, M. L. (2020). Café cultural/residências artísticas. Em Z. Pinto--Coelho; T. Ruão & S. Marinho (orgs.), *Dinâmicas comunicativas e transformações sociais. Atas das VII Jornadas Doutorais em Comunicação & Estudos Culturais* (pp. 94-117). Braga: CECS.
- Severino, A. C. (2018). *Ritmo e percussão como práticas culturais na comunidade juvenil: estudo de caso do projeto BOMBRANDO*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa) Repositório ULisboa. <http://hdl.handle.net/10451/30519>
- Silva, J. P. (s.d.). *Biografia*. <https://joaopedrosilva.org/biografia/>
- Sociedade Filarmónica Humanitária. (2024). Projeto educativo CRP 2024-2027. *Sociedade Filarmónica Humanitária*.
- Sociedade Filarmónica Humanitária. (s.d.). *Conservatório Regional de Palmela*. Sociedade Filarmónica Humanitária. <https://www.sfh.pt/conservatoriopalmela>
- Sociedade Filarmónica Humanitária. (s.d.). *Sobre a SFH*. Sociedade Filarmónica Humanitária. <https://www.sfh.pt/sobre>
- Swallow, K. (2019), The 6 Biggest Challenges in Music Education, *Dynamic Rhythms*. <https://www.dynamicrhythms.com.au/blog/the-6-biggest-challenges-in-music-education>
- Tokay, D. (2020). Impact of Online Music Competitions on the Young Musicians' Professional Skills and Their Musical Development During the Covid-19 Pandemic. *European Journal of Social Science Education and Research*, 7(3), 53–61. <https://doi.org/10.26417/466ven59n>
- Waruwu, Y., et al. (2024). The importance of public speaking for students. *Jurnal Ilmiah Kajian Multidisipliner* 8(2), 145-149. <https://sejurnal.com/pub/index.php/jikm/article/view/609/704>

- Wille, R. B. (2014). Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. *REVISTA DA ABEM*, 13(13). <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/323>
- Zorzal, R. C., & Coimbra, D. C. (2019). Mapeando master classes em instrumento musical: um olhar quantitativo sobre as relações entre professor, aluno e performance nesse formato de ensino. *Música Hodie*, 19. <https://doi.org/10.5216/mh.v19.52801>

## **Anexo**

Guia do questionário sobre as Experiências Formativas Complementares no  
Percurso do Ensino Artístico Especializado de um Saxofonista

# Experiências Formativas Complementares no Percurso do Ensino Artístico Especializado de um Saxofonista

Questionário integrado no relatório de estágio inserido na disciplina Prática de Ensino Supervisionado no Ensino Vocacional da Música, pertencente ao Mestrado em Ensino de Música na Universidade de Évora.

Este

questionário pretende recolher informação sobre a opinião de um aluno de saxofone e das suas experiências com ofertas extracurriculares no seu percurso escolar.

\* Indica uma pergunta obrigatória

## Parte A- Caracterização do aluno

Os dados serão recolhidos de forma anónima e servirão apenas para estatística

### 1. Sexo

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Masculino  
☐ Feminino  
☐ Não-binário  
☐ Outro

### 2. Região onde frequenta o ensino da música? \*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Área metropolitana de Lisboa  
☐ Área metropolitana do Porto  
☐ Centro  
☐ Norte  
☐ Alentejo  
☐ Algarve  
☐ Região autónoma da Madeira  
☐ Região autónoma dos Açores

### 3. Idade \*

### 4. Grau de Ensino \*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Iniciação (1º ao 4º ano) *Pular para a pergunta 5*  
☐ Ensino básico (5º ao 6º ano) *Pular para a pergunta 24*  
☐ Ensino básico (7º ao 9º ano) *Pular para a pergunta 43*  
☐ Ensino secundário (10º ao 12º ano) *Pular para a pergunta 62*

## Parte B- Experiências Formativas Complementares - Iniciação



5. Já participaste em algum Masterclasse / workshop de saxofone? \*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim  
☐ Não

6. Se já, quantas vezes?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1-2  
☐ 3-5  
☐ 6-9  
☐ 10 ou mais

7. Já assististe a alguma palestra sobre o teu instrumento? \*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim  
☐ Não

8. Se sim, quantas?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1-2  
☐ 3-5  
☐ 6-9  
☐ 10 ou mais

9. Já assiste a algum concerto ao vivo em que tocou algum saxofonista? \*

(A solo, música de câmara)

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim  
☐ Não

10. Se já, quantas vezes?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1-2  
☐ 3-5  
☐ 6-9  
☐ 10 ou mais

11. Já participaste em alguma residência artística/ estágio de orquestra? \*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim  
☐ Não

12. Se já, quantas vezes?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1-2  
☐ 3-5  
☐ 6-9  
☐ 10 ou mais

13. Já participaste em algum Concurso de Saxofone? \*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim  
☐ Não

14. Se sim, quantas vezes?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1-2  
☐ 3-5  
☐ 6-9  
☐ 10 ou mais

Parte C- Experiências Formativas Complementares- grau de importância

- 1 estrela - nada importante;  
2 estrelas - pouco importante;  
3 estrelas - neutro/ indiferente;  
4 estrelas- importante;  
5 estrelas - muito importante.

15. Masterclasses/Workshops \*

1	2	3	4	5
☆	☆	☆	☆	☆

16. Palestras \*

1	2	3	4	5
☆	☆	☆	☆	☆

17. Concertos \*

1	2	3	4	5
☆	☆	☆	☆	☆

18. Estágios de orquestra/ Residências artísticas \*

1	2	3	4	5
☆	☆	☆	☆	☆

19. Concursos \*

1	2	3	4	5
☆	☆	☆	☆	☆

20. Das experiências formativas complementares anteriormente referidas faz uma lista da menos importante para a mais importante. \*

---

---

---

---

---

Parte D- Música de câmara/ orquestra /bandas filarmónicas/ coro

21. Participas em algum grupo de conjunto musical? \*

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Não participo em nenhum tipo de formação
- ☐ Música de câmara
- ☐ Orquestra de sopros
- ☐ Coro
- ☐ Banda filarmónica
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

22. O quão achas importante participar nestas atividades para beneficiar na aprendizagem do saxofone? \*

1	2	3	4	5
☆	☆	☆	☆	☆

23. Que benefícios podes adquirir para a tua aprendizagem com a participação em grupos de música de câmara/orquestras/coro?

---

---

---

---

*Pular para a seção 6 (Obrigado pelas tuas respostas!)*

**Parte B- Experiências Formativas Complementares - Básico: 2º ciclo**

24. Já participaste em algum Masterclasse / workshop de saxofone? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim  
☐ Não

25. Se já, quantas vezes?

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1-2  
☐ 3-5  
☐ 6-9  
☐ 10 ou mais

26. Já assististe a alguma palestra sobre o teu instrumento? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim  
☐ Não

27. Se já, quantas vezes?

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1-2  
☐ 3-5  
☐ 6-9  
☐ 10 ou mais

28. Já assiste a algum concerto ao vivo em que tocou algum saxofonista? \*  
(A solo, música de câmara)

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim  
☐ Não

29. Se já, quantas vezes?

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1-2  
☐ 3-5  
☐ 6-9  
☐ 10 ou mais

30. Já participaste em alguma residência artística/ estágio de orquestra? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim  
☐ Não

31. Se já, quantas vezes?

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1-2  
☐ 3-5  
☐ 6-9  
☐ 10 ou mais

32. Já participaste em algum Concurso de Saxofone? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim  
☐ Não

33. Se já, quantas vezes?

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1-2  
☐ 3-5  
☐ 6-9  
☐ 10 ou mais

Parte C- Experiências Formativas Complementares- grau de importância

- 1 estrela - nada importante;  
2 estrelas - pouco importante;  
3 estrelas - neutro/ indiferente;  
4 estrelas- importante;  
5 estrelas - muito importante.

34. Masterclasses/ Workshops

1	2	3	4	5
☆	☆	☆	☆	☆

35. Palestras

1	2	3	4	5
☆	☆	☆	☆	☆

36. Concertos

1	2	3	4	5
☆	☆	☆	☆	☆

37. Estágios de orquestra/ Residências artísticas \*

1	2	3	4	5
☆	☆	☆	☆	☆

38. Concursos

1	2	3	4	5
☆	☆	☆	☆	☆

39. Das experiências formativas complementares anteriormente referidas faz uma lista da menos importante para a mais importante. \*

---

---

---

---

---

Parte D- Música de câmara/ orquestra /bandas filarmônicas/ coro

40. Participas em algum grupo de conjunto musical? \*

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Não participo em nenhum tipo de formação
- ☐ Música de câmara
- ☐ Orquestra de sopros
- ☐ Coro
- ☐ Banda filarmónica
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

41. O quão achas importante participar nestas atividades para beneficiar na aprendizagem do saxofone? \*

1	2	3	4	5
☆	☆	☆	☆	☆

42. Que benefícios podes adquirir para a tua aprendizagem com a participação em grupos de música de câmara/orquestras/coro?

---

---

---

---

Pular para a seção 6 (Obrigado pelas tuas respostas!)

Parte B- Experiências Formativas Complementares - Básico: 3º ciclo

43. Já participaste em algum Masterclasse / workshop de saxofone? \*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

44. Se já, quantas vezes?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1-2
- ☐ 3-5
- ☐ 6-9
- ☐ 10 ou mais

45. Já assististe a alguma palestra sobre o teu instrumento? \*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

46. Se já, quantas vezes?

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1-2  
☐ 3-5  
☐ 6-9  
☐ 10 ou mais

47. Já assiste a algum concerto ao vivo em que tocou algum saxofonista? <sup>\*</sup>  
(A solo, música de câmara)

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim  
☐ Não

48. Se já, quantas vezes?

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1-2  
☐ 3-5  
☐ 6-9  
☐ 10 ou mais

49. Já participaste em alguma residência artística/ estágio de orquestra? <sup>\*</sup>

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim  
☐ Não

50. Se já, quantas vezes?

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1-2  
☐ 3-5  
☐ 6-9  
☐ 10 ou mais

51. Já participaste em algum Concurso de Saxofone? <sup>\*</sup>

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim  
☐ Não



52. Se já, quantas vezes?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1-2  
☐ 3-5  
☐ 6-9  
☐ 10 ou mais

Parte C- Experiências Formativas Complementares- grau de importância

- 1 estrela - nada importante;  
2 estrelas - pouco importante;  
3 estrelas - neutro/ indiferente;  
4 estrelas- importante;  
5 estrelas - muito importante.

53. Masterclasses/ Workshops

1	2	3	4	5
☆	☆	☆	☆	☆

54. Palestras

1	2	3	4	5
☆	☆	☆	☆	☆

55. Concertos

1	2	3	4	5
☆	☆	☆	☆	☆

56. Estágios de orquestra/ Residências artísticas \*

1	2	3	4	5
☆	☆	☆	☆	☆

57. Concursos

1	2	3	4	5
☆	☆	☆	☆	☆

58. Das experiências formativas complementares anteriormente referidas faz uma lista da menos importante para a mais importante. \*

---

---

---

---

---

Parte D- Música de câmara/ orquestra /bandas filarmónicas/ coro

59. Participas em algum grupo de conjunto musical? \*

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Não participo em nenhum tipo de formação
- ☐ Música de câmara
- ☐ Orquestra de sopros
- ☐ Coro
- ☐ Banda filarmónica
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

60. O quão achas importante participar nestas atividades para beneficiar na aprendizagem do saxofone? \*

1	2	3	4	5
☆	☆	☆	☆	☆

61. Que benefícios podes adquirir para a tua aprendizagem com a participação em grupos de música de câmara/orquestras/coro?

---

---

---

---

---

Pular para a seção 6 (Obrigado pelas tuas respostas!)

Parte B- Experiências Formativas Complementares - Secundário

62. Já participaste em algum Masterclasse / workshop de saxofone? \*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

63. Se já, quantas vezes?

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1-2  
☐ 3-5  
☐ 6-9  
☐ 10 ou mais

64. Já assististe a alguma palestra sobre o teu instrumento? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim  
☐ Não

65. Se já, quantas vezes?

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1-2  
☐ 3-5  
☐ 6-9  
☐ 10 ou mais

66. Já assiste a algum concerto ao vivo em que tocou algum saxofonista? \*

(A solo, música de câmara)

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim  
☐ Não

67. Se já, quantas vezes?

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ 1-2  
☐ 3-5  
☐ 6-9  
☐ 10 ou mais

68. Já participaste em alguma residência artística/ estágio de orquestra? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim  
☐ Não

69. Se já, quantas vezes?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1-2  
☐ 3-5  
☐ 6-9  
☐ 10 ou mais

70. Já participaste em algum Concurso de Saxofone? \*

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim  
☐ Não

71. Se já, quantas vezes?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1-2  
☐ 3-5  
☐ 6-9  
☐ 10 ou mais

Parte C- Experiências Formativas Complementares- grau de importância

1 estrela - nada importante;

2 estrelas - pouco importante;

3 estrelas - neutro/ indiferente;

4 estrelas- importante;

5 estrelas - muito importante.

72. Masterclasses/ Workshops

1	2	3	4	5
☆	☆	☆	☆	☆

73. Palestras

1	2	3	4	5
☆	☆	☆	☆	☆

74. Concertos

1	2	3	4	5
☆	☆	☆	☆	☆

75. Estágios de orquestra/ Residências artísticas \*

1	2	3	4	5
☆	☆	☆	☆	☆

76. Concursos

1	2	3	4	5
☆	☆	☆	☆	☆

77. Das experiências formativas complementares anteriormente referidas faz uma lista da menos importante para a mais importante. \*

---

---

---

---

---

Parte D- Música de câmara/ orquestra /bandas filarmónicas/ coro

78. Participas em algum grupo de conjunto musical? \*

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Não participo em nenhum tipo de formação
- ☐ Música de câmara
- ☐ Orquestra de sopros
- ☐ Coro
- ☐ Banda filarmónica
- ☐ Outro: \_\_\_\_\_

79. O quão achas importante participar nestas atividades para beneficiar na aprendizagem do saxofone? \*

1	2	3	4	5
☆	☆	☆	☆	☆

80. Que benefícios podes adquirir para a tua aprendizagem com a participação em grupos de música de câmara/orquestras/coro?

---

---

---

---

---

Pular para a seção 6 (Obrigado pelas tuas respostas!)

Obrigado pelas tuas respostas!