



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Carolina Lobo Correia

**O Desenvolvimento da Articulação
no Ensino-Aprendizagem do Saxofone**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Carolina Lobo Correia

O Desenvolvimento da Articulação no Ensino-Aprendizagem do Saxofone

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho realizado sob a orientação do
**Professor Doutor Ângelo Miguel Quaresma
Gomes Martingo**

outubro de 2016

Declaração

Nome: Ana Carolina Lobo Correia

Endereço Eletrónico: anaclc23@gmail.com

Número do Bilhete de Identidade: 14164702

Título do Relatório: O Desenvolvimento da Articulação no Ensino-Aprendizagem do Saxofone

Supervisor: Professor Doutor Ângelo Miguel Quaresma Gomes Martingo

Ano de conclusão: 2016

Designação do Mestrado: Mestrado em Ensino de Música

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Agradecimentos

Agradeço em primeiro lugar aos meus pais por todo o amor e carinho, por todas as portas que me abriram, por me ajudarem a concretizar os meus sonhos e ambições e por estarem sempre dispostos ajudar no necessário.

À minha irmã pela amizade e amor, por estar sempre presente e por me apoiar.

Ao André pelo apoio incondicional e pela paciência para me aturar nas situações mais difíceis.

Ao Professor Doutor Ângelo Miguel Quaresma Gomes Martingo pela ajuda na realização deste Relatório de Estágio.

Ao professor Fernando Ferreira pelo apoio e pelas sugestões que muito contribuíram para a realização deste projeto.

Aos professores António Luís Ribeiro, Otis Murphy, Antonio Belijar e Tomás Munera por terem gentilmente cedido as suas opiniões e ideias que contribuíram para a realização deste trabalho.

Por último, agradeço a todos os que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho, mas também para a minha formação académica e profissional.

Resumo

O Desenvolvimento da Articulação no Ensino-Aprendizagem do Saxofone

O presente relatório é elaborado no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho e reflete a Intervenção Pedagógica realizada durante o ano letivo 2015/2016, na Escola Profissional Artística do Vale do Ave, nos Grupos de Recrutamento M18 – Saxofone, e M32 - Conjuntos Vocais e/ou Instrumentais; Orquestra; Música de Câmara; Coro; Classe de Conjunto.

A Intervenção Pedagógica teve como objeto as práticas e estratégias de desenvolvimento da articulação, procurando-se, designadamente, (1) identificar as práticas anteriores dos alunos; (2) implementar e desenvolver estratégias de desenvolvimento da articulação de acordo com a literatura existente; (3) promover a autonomia dos alunos fora do contexto de sala de aula, contribuindo com sugestões de atividades pedagógicas que os alunos poderão adotar no seu plano de estudo individual.

No âmbito desses objetivos, foram implementados na Intervenção Pedagógica exercícios para trabalhar, primeiro, o *staccato*, e em segundo lugar, a combinação das articulações *legato* e *staccato* retirados do livro *Hello Mr. Sax ou Paramètres du Saxophone* (1989) de Jean-Marie Londeix.

A Intervenção Pedagógica, com caráter metodológico de investigação-ação, foi avaliada através da observação participante e não-participante, questionários realizados aos alunos intervenientes e ao professor orientador cooperante, e gravações em formato áudio, tendo-se constatado nos alunos um aumento significativo da autoconfiança e autonomia no estudo e na performance através da implementação dos exercícios e estratégias propostos.

Palavras-chave:

Articulação, Saxofone, Aprendizagem, Performance, Estudo Individual

Abstract

Teaching and Learning Articulation Technique on the Saxophone

The following report is developed within the scope of the Professional Internship of the Master in Music Education at the University of Minho and reflects the Educational Intervention held during the school year 2015/2016, at the Escola Profissional Artística do Vale do Ave, at the Recruitment Groups M18 – Saxophone, and M32 – Vocal Ensembles and/or Instrumental; Orchestra; Chamber Music; Choir; Ensemble Class.

The Pedagogical intervention had as object the practices and the strategies of articulation development, looking for, specifically, (1) identify student's previous practice; (2) implement and develop strategies of articulation development according to the existing literature; (3) promote student's autonomy outside the classroom context, contributing with suggestions of educational activities that students can adopt in their individual study plan.

Within these objectives, were implemented in the Pedagogical Intervention exercises to work, primary, the *staccato*, and secondly, the combination of *legato* and *staccato* articulations withdrawn from the book *Hello Mr. Sax or Paramètres du Saxophone* (1989) of Jean-Marie Londeix.

The Pedagogical Intervention, with Research-Action methodological character, was evaluated through participant and non-participant observation, questionnaires performed to the intervenient students and the cooperative advisor teacher, and recordings in audio format, and it was found in the students a significant increase of self-confidence and autonomy in their study and performance through the implementation of the proposed exercises and strategies.

Keywords:

Articulation, Saxophone, Learning, Performance, Individual Study

Índice

Declaração	ii
Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Índice de imagens	xi
Lista de abreviaturas, siglas	xii
Introdução	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
Capítulo I - Temática, motivações e objetivos	5
Capítulo II - Conceitos e tipos de articulação.....	7
2.1. Tipos de articulação	10
Capítulo III - A articulação nos instrumentos de sopro	12
3.1. Anatomia e fisionomia do aparelho respiratório e da cavidade oral.....	13
3.2. A articulação no saxofone	16
Capítulo IV - Estratégias pedagógicas de articulação	20
4.1. Sílabas	22
PARTE II – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	25
Capítulo V - Caracterização do contexto de estágio	27
5.1. Caracterização da instituição de estágio	27
5.2. Caracterização da valência de saxofone.....	29
5.2.1. Caracterização dos intervenientes.....	30
5.3. Caracterização da valência de Música de Câmara.....	31
Capítulo VI - Metodologia de intervenção	32
6.1. Metodologia de intervenção.....	32
6.2. Instrumentos de recolha de dados	33

6.2.1. Observação não participante	33
6.2.2. Observação participante	33
6.2.3. Questionários	34
6.2.4. Gravações	34
Capítulo VII - Intervenção pedagógica	35
7.1. Planificação geral da intervenção.....	35
7.2. Descrição do material didático	36
7.3. Estratégias de intervenção: descrição de atividades desenvolvidas ao longo da Intervenção.....	37
Capítulo VIII - Análise e discussão dos resultados.....	41
8.1. Aluno X.....	41
8.2. Aluno Y.....	43
8.3. Aluno Z.....	45
8.4. Questionário ao professor orientador cooperante	47
8.5. Discussão dos resultados.....	48

Considerações Finais 51

Referências Bibliográficas 53

Anexos 57

Anexo I – Pedido de autorização aos encarregados de educação	58
Anexo II – Representação dos diferentes ataques/articulações	59
Anexo III – Exercícios para trabalhar a articulação (Parte A, B e C)	60
Anexo IV - Questionários finais aos alunos intervenientes	60
Anexo V – Questionário ao professor orientador cooperante.....	64
Anexo VI – Questionários aos professores de saxofone	65
Anexo VII – Exemplo de uma grelha de observação não participante.....	82
Anexo VIII – Exemplo de uma grelha de observação participante.....	83
Anexo IX – Exemplo de uma planificação.....	84
Anexo digital X – Gravações dos exercícios – Parte A (Alunos X e Z)	

Índice de imagens

Figura 1 – Vias respiratórias superiores - representação em corte sagital (Paulsen & Waschke, 2012, p. 156)	13
Figura 2 – Dorso da Língua (Netter, 2000, p. 58).....	14
Figura 3 – Posições da língua (Liebman, 1989, p. 24)	17
Figura 4 - Posição da língua e interação com a palheta e a boquilha (Liebman, 1989, p. 25) ...	18
Figura 5 - Parte A – representação do exercício para trabalhar o staccato (Londeix, 1989, p. 83)	38
Figura 6 - Parte B – representação dos exercícios de legato e staccato em sequências de semicolcheias (Londeix, 1989, p. 83)	39
Figura 7 - Parte C – representação dos exercícios de legato e staccato em sequências de tercinas (Londeix, 1989, p. 84).....	40

Lista de abreviaturas, siglas

TA – Tradução da autora

ARTAVE – Escola Profissional Artística de Vale do Ave

CCM – Centro de Cultural Musical

Introdução

O presente Relatório de Estágio é elaborado no âmbito do Estágio Profissional e Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, realizado na Escola Profissional do Vale do Ave nos grupos M18 (Saxofone) e M32 (Música de Câmara) do Ensino Artístico Especializado, incidindo o tema na aprendizagem da articulação nas aulas de saxofone.

Na execução de um instrumento musical há uma série de parâmetros a ter em consideração, como o timbre, as dinâmicas, o ritmo, ou a articulação. A articulação, através da qual são separadas ou ligadas as notas, no caso os instrumentos de cordas, através do arco, e no caso dos instrumentos de sopro, através da língua, é parte vital da música, podendo mudar uma melodia ou o carácter de uma obra. A bibliografia para o desenvolvimento do trabalho muscular necessário ao domínio desta técnica, porém, é escassa no caso do saxofone; designadamente, não há nenhum método escrito em português, o que dificulta o estudo dos alunos e o desenvolvimento da sua articulação.

Nesse contexto, realizou-se a Intervenção Pedagógica nos grupos disciplinares de M18 (Saxofone), e M32 (Conjuntos Vocais e/ou Instrumentais; Orquestra; Música de Câmara; Coro; Classe de Conjunto) na Escola Profissional Artística do Vale do Ave, com três alunos do 8.º ao 10.º ano de escolaridade, que pretendiam estudos de forma a poderem ter uma carreira no campo da música. Os alunos demonstraram dificuldades na realização da articulação e, principalmente, na resolução das suas dificuldades, não sabendo, muitas vezes, que exercícios usar e como incluí-los na sua rotina diária de estudo. No início da intervenção os alunos sentiram-se um pouco reticentes na realização dos exercícios propostos, mas com o decorrer do tempo, os alunos perceberam a importância do estudo diário da articulação.

A realização deste projeto teve como objetivos dar a conhecer e perceber as diferenças entre os diversos tipos de articulação e contribuir para a criação de novos hábitos de estudo diários através de novos exercícios e novas abordagens para o desenvolvimento da articulação, nomeadamente ao nível da velocidade e da precisão do *staccato*, tendo em consideração os diferentes processos envolvidos (respiração, embocadura e língua). Os alunos foram ainda sensibilizados para a importância do estudo diário desta técnica, recorrendo a exercícios de Jean-Marie Londeix (*Hello Mr. Sax ou Paramètres du Saxophone*), complementados com sugestões e estratégias de alguns métodos que fazem referência à temática no saxofone, e dos professores

Antonio Felipe Belijar, Tomás Jerez Munera, António Luís Ribeiro e Otis Murphy, que gentilmente forneceram as suas opiniões e sugestões sobre a temática nos questionários realizados (cf. Anexo VI).

O relatório de estágio divide-se em duas partes, sendo na primeira apresentado o enquadramento teórico da temática abordada e, na segunda, apresentada a intervenção pedagógica. A primeira parte divide-se em quatro capítulos. No primeiro capítulo são apresentadas as motivações e objetivos para a temática desenvolvida, considerando a minha experiência como aluna e professora de música. No segundo capítulo é apresentado o conceito e os diferentes tipos de articulação. No terceiro, é abordada a temática no saxofone, incluindo uma breve descrição anatómica dos processos envolvidos na articulação (respiração, embocadura e língua) e o funcionamento da articulação no instrumento, recorrendo à pouca bibliografia sobre a temática e aos questionários realizados aos professores acima referidos. No quarto capítulo, são apresentadas as estratégias e ferramentas aplicáveis ao saxofone, referindo, mais detalhadamente, o uso de sílabas para a execução da articulação.

A segunda parte também se divide em quatro capítulos. No quinto capítulo, é apresentada uma caracterização da instituição de estágio, dos alunos dos grupos de recrutamento, e dos alunos intervenientes; no sexto, é apresentada a metodologia de investigação e os instrumentos de recolha de dados usados; no sétimo, são descritas as planificações, o material didático adotado e as atividades realizadas com os intervenientes; e no último capítulo é apresentada a análise e a discussão dos resultados, sendo feita uma análise individual de cada aluno, bem como do questionário realizado ao professor orientador cooperante.

Por fim são apresentadas as considerações finais sobre o projeto.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I - Temática, motivações e objetivos

Aprender a tocar um instrumento musical implica um trabalho marcadamente individual nos domínios da embocadura, da respiração, da afinação ou da articulação. A articulação, que confere expressividade a uma melodia através da execução *legato*, *staccato*, ou *tenuto*, é realizada de forma distinta por cada família de instrumentos - cordas, sopros, percussão e, dentro destas, de instrumento para instrumento, bem como, pelas diferentes escolas de interpretação (Martino, 1996).

Nos instrumentos de sopro a articulação tem de ser dominada através do trabalho muscular (realizada pela língua), sendo necessários exercícios específicos para a desenvolver. No entanto, no saxofone, a literatura específica é escassa, sobretudo, em português, tendo tanto os alunos como os professores, muitas vezes, de “criar” os seus exercícios, usando, por exemplo, escalas, ou recorrendo a bibliografia em francês ou inglês, ou a metodologias de outros instrumentos.

De acordo com a minha experiência como aluna e professora refiro que não é dada muita importância ao estudo da articulação, principalmente ao nível do desenvolvimento da precisão e da velocidade da mesma, tal como de outros parâmetros como o controlo da embocadura ou a afinação, quer por parte dos alunos, quer por parte dos professores, durante a aprendizagem do instrumento, sendo, muitas vezes, mais importante tocar uma grande quantidade de obras do que dominar estes aspetos.

O seguinte projeto foi implementado na Escola Profissional Artística do Vale do Ave (ARTAVE), no contexto da disciplina de Instrumento, tendo como intervenientes três alunos de diferentes níveis de aprendizagem. Este foi o contexto escolhido pois, estando esta técnica centrada no trabalho muscular, é necessário um trabalho individual para a desenvolver, sendo necessário bastante tempo para que esta possa ser realmente dominada.

Os principais objetivos da intervenção, tendo em consideração a temática abordada, foram, então:

1. Identificar as principais dificuldades e erros de articulação demonstrados pelos alunos de saxofone;
2. Desenvolver a precisão e a velocidade da articulação, nomeadamente do *staccato*, através de exercícios e métodos específicos para o instrumento;
3. Conhecer perceber as diferenças entre as diversas articulações, recorrendo às peças previstas no programa de cada aluno;

4. Contribuir para a criação de rotinas diárias de estudo, de acordo com a literatura existente, através do recurso a exercícios, estratégias e ferramentas que podem ser aplicados no estudo diário dos alunos;
5. Promover a autonomia dos alunos fora do contexto de sala de aula, e sensibilizar para o estudo desta técnica;
6. Avaliar o efeito das atividades realizadas nos alunos.

Capítulo II - Conceitos e tipos de articulação

A articulação tem, de acordo com Vial (2008, p. 121), ganho múltiplas interpretações. A autora refere como exemplo de algumas dessas interpretações, as duas definições apresentadas pelo *The New Harvard Dictionary* – por um lado, no âmbito da performance, diz respeito ao ataque ou à interrupção do som de uma ou várias notas, pelos diferentes instrumentos musicais, bem como às características e aos diferentes mecanismos usados na sua execução – por exemplo, no caso das cordas, é usado o arco, no caso do piano, é realizada através dos dedos e, no caso dos instrumentos de sopro, através da língua; por outro lado, no âmbito da análise musical, a articulação consiste na separação de diferentes secções, e ao nível da composição, pode ser comparada com a pontuação na linguagem. Fallows, Lindley, & Wright (1980, p. 643) consideram que a articulação é essencial no fraseado musical, uma vez que abrange diversos aspetos, por um lado, a maneira como um intérprete, na sua performance, estabelece a ligação entre as diferentes notas, e por outro, como estas devem soar durante o ataque e no fim do som:

A forma de notas consecutivas se interligarem entre si pelo intérprete. Nos termos mais simples, os diferentes tipos de articulação são o staccato (separada, articulação saliente) e o legato (suave, articulação ‘invisível’). Na realidade a articulação envolve um grande número de aspetos da voz e do instrumento que determinam como deve soar o começo e o fim de cada nota. Articulação é o principal componente (juntamente com nuances de dinâmicas, tempo, timbre e entoação) do fraseado (T.A.).¹

A articulação, de acordo com Forsblom (1957, p. 54, in Jerkert, 2003, p. 5), diz respeito a cada nota, individualmente, e à forma como esta se relaciona com as outras notas, sendo capaz de afetar a expressividade de uma melodia. Rosenblum (1997, p. 31) menciona que, tal como a melodia e o ritmo, a articulação é capaz de modificar o fraseado e o carácter de um obra, podendo o instrumentista, através de diferentes formas de separação das notas, dar mais ou menos ênfase a uma nota, referindo:

¹ The manner in which successive notes are joined to one another by a performer. In the simplest terms, opposite kinds of articulation are staccato (detached, prominent articulation) and legato (smooth, ‘invisible’ articulation). In reality articulation involves myriad aspects of the voice or instrument that determinate how the beginning and end of each note are to sound. Articulation is a principal component (together with nuances in dynamic, tempo, timbre and intonation) of phrasing.

A articulação na performance é a delimitação de motivos ou de ideias musicais através do agrupamento, da separação, e da relação de notas acentuadas. (...) Através desta clarificação a música ganha forma e significados semelhantes aos que a língua fornece através da pontuação e da acentuação (T.A.) (Rosenblum, 1988, p. 144) ².

Vial (2008) faz referências aos diferentes significados de articulação, tentando distanciá-la do termo *pontuação*, uma vez que, no século XVIII, este era várias vezes relacionado com a pontuação na linguagem, servindo para delimitar as frases, ou para determinar a dicção. Keller (1965, in Vial, 2008, p. 124), por exemplo, distingue fraseado de articulação, considerando o primeiro como uma “*subdivisão do pensamento musical (frases)*”, e o segundo como:

(...) a ligação consecutiva ou a separação de notas individuais; deixa o contexto intelectual de uma linha melódica inviolável, mas determina a sua expressão. Existe, por conseguinte, como única regra possível, um fraseado reflexivo, mas existem diversas possibilidades de articulação. (T.A.) ³.

Antes do século XVI tocar *non-legato*, isto é, notas que não eram tocadas na sua total duração, não estando ligadas às subseqüentes, era comum na música secular ou profana, associada a música de dança (Rosenblum, 1997, p. 32). A articulação é, então, mencionada pela primeira vez na música italiana do século XVI nos *tuttors*, tratados e métodos sobre a prática instrumental do século XVI, como *Opera intitulata Fontegara*, de Silvestro di Ganassi (1535), ou *Musica Instrumentalis deudsch*, de Martin Agricola (1545), como forma de demonstrar a expressividade musical (Benck, 2004, pp. 8-9). No entanto, os tratados, de acordo com Vial (2008, pp. 123-124), não fazem uma clara distinção entre os termos *articulação* e *detaché*, sendo o primeiro usado em alguns para notas que deviam ser realizadas em *staccato* e, noutros, para as colcheias com pontos, ao passo que *detaché* era usado para uma semínima com um traço por cima. Ao nível do *legato* e do *slur* (técnica usada pelos violinistas para executar um conjunto de notas com o mesmo golpe de arco) esta distinção torna-se ainda mais difícil, tendo o último

² Articulation in performance is the delineation of motives or musical ideas by the grouping, separating, and related accenting of notes. (...) Through this clarification music gains shape and meaning analogous to that provided for language by punctuation and accentuation.

³ Phrasing and “articulation” have basically different meanings: *phrasing* is much like the subdivision of thought; its function is to link together subdivisions of musical thought (phrases) and to set them off from one another; it has thus the same function as punctuation marks in language. . . . The function of musical *articulation*, on the other hand, is the binding together or the separation of the individual notes; it leaves the intellectual content of a melody line inviolable, *but it determines its expression*. There is, therefore, as a rule only one possible, thoughtful phrasing, but there are several possibilities of articulation.

começado a ser visto como um símbolo de pontuação, e por conseguinte, descrito como um tipo de articulação.

De acordo com Rosenblum (1997, pp. 32-34), os símbolos que representavam a articulação surgem na música para instrumentos de tecla no século XVII, tornando-se parte da sua notação musical apenas no século XVIII, através da representação de ocasionais conjuntos de ligaduras (*slurs*), para que as primeiras notas de cada conjunto fossem articuladas, e de traços verticais (*stroke* ou *wedge*) que representavam o *staccato*. Na música francesa, porém, os pontos eram usados para representar o *staccato*, para que todas as notas fossem tocadas da mesma forma, sem enfatizar umas mais que outras, e quando estes surgiam debaixo de uma ligadura (*portato*) significava que as notas deveriam ser tocadas de uma forma intermédia entre o *legato* e o *staccato*. Corrette (in Benck, 2004, pp. 8-9), no século XVIII, foi o primeiro a referir que o uso de diferentes golpes de língua para realizar a articulação, pelos instrumentistas de sopro, era uma imitação do uso do arco, pelos violinistas.

No século XIX, Beethoven acrescenta novos símbolos de articulação através do uso esporádico do *tenuto* (*ten.*) para notas que deveriam ser executadas com *non legato*. As ligaduras também ganham novo sentido, passando a ser mais frequentemente usadas para delimitar frases, não sendo muitas vezes clara a distinção com os pequenos grupos de ligaduras que deveriam ser articulados no seu início. No entanto, durante esse período a métrica deixa de ser determinante na acentuação e articulação das notas, sendo necessárias novas técnicas que permitissem demonstrar as diferenças entre as diferentes articulações que surgiam nas obras (Rosenblum, 1997, pp. 37-38).

No século XX a notação da expressividade torna-se mais importante, surgindo uma grande diversidade de símbolos representativos de articulações, que permitiam aos compositores expor melhor o que pretendiam com as suas obras. No entanto, o aparecimento de novas notações levou a que surgissem algumas questões sobre qual o papel dos instrumentistas. Por um lado, de acordo com Stravinsky (in Rosenblum, 1997, p. 40) os instrumentistas apenas deveriam transmitir as ideias musicais do compositor, por outro lado Bartók (in Rosenblum, 1997, p. 40) menciona que a interpretação correta da partitura não significa que o instrumentista não possa interpretar a obra.

Do ponto de vista da interpretação e da perceção, Juslin (2000, p. 1798) refere que a articulação contribui, tal como outros parâmetros musicais (tempo, timbre, ritmo), para expressar diferentes sentimentos, demonstrando-se que, por exemplo, a raiva e a felicidade estão associadas a andamentos rápidos e sonoridade intensa; a raiva está relacionada com o *legato* e com pouca

variedade de articulações; a felicidade relaciona-se com o *staccato* e com uma maior diversidade de articulações; a tristeza e o medo estão associadas aos andamentos lentos e a baixa intensidade sonora; a tristeza, relacionada com o *legato* e a pouca variedade de articulações; e o medo com o *staccato* e diferentes articulações. Tais resultados indicam que a expressividade com que o intérprete executa uma obra tem relação com a reação emocional do ouvinte. Em particular, o nível de sonoridade foi o parâmetro que mais influenciou o ouvinte, seguindo-se o tempo e a articulação. Além disso, para o ouvinte o tempo é o mais importante, ao nível da expressividade musical, ao passo que, para o intérprete é a articulação que é essencial para demonstrar diferentes sentimentos.

2.1. Tipos de articulação

Entre as articulações mais comuns encontram-se o *legato* e o *staccato*, o *tenuto*, o *marcato* ou o acento. Donington (1980, p. 610) define *legato* como a execução de notas consecutivas sem que haja quebra de som, nem destaque de nenhuma nota, devendo estas ser tocadas delicadamente. Na notação musical, é utilizada uma ligadura, uma linha curva sobre uma sucessão de notas. Nos instrumentos de corda o *legato* é mais facilmente executado pois, apesar de poderem mudar as arcadas quando executam uma sucessão de notas, são capazes de manter o *legato*, ao passo que, nos instrumentos de sopro, por este ser realizado através do sopro, torna-se mais difícil a sua execução, sendo necessário interromper o sopro para respirar, ainda que, de forma quase impercetível, quando dominado o instrumento.

O *staccato*, por oposição ao *legato*, refere-se a uma articulação separada e destacada, mas não marcada (Donington, 1980, p. 40). No período barroco, era notado por um traço na vertical ou por um ponto, mantendo-se este significado até ao final desse período, altura em que o ponto começa a ser usado para notas que deveriam ser executadas de forma mais leve e menos dura (Donington, 1965, p. 409). Quantz (2010, p. 223) refere que quando um traço é escrito sob uma ligadura “*as notas devem ser executadas bruscamente, num único golpe do arco*”, mas, se não houver ligadura, “*as notas com traços devem ser executadas com golpes isolados, e aquelas com pontos simplesmente com golpes curtos e apoiados*” (T.A.). C. P. E. Bach (in Donington, 1965, p. 409) sugere, contudo, que as notas com ponto eram apenas usadas para “*evitar confusão entre os traços e os números que mostram a dedilhação*”.

O *tenuto*, de acordo com Martino (1996, p. 52) implica uma articulação sustentada, devendo o ataque ser menos acentuado e mais delicado, quando comparado, por exemplo, com o *marcato*, devendo o ataque ser ainda mais suave se o traço estiver debaixo de uma ligadura.

Relativamente aos acentos, Martino (1996, p. 52) refere que as notas com os símbolos sforzando (*sfz*, *sf*), acento (*^* ou *>*) devem ser executadas com alguma ênfase, não havendo, no entanto, uma distinção clara entre eles, e que as notas com um traço e um ponto (*•*)⁴ podem ser interpretadas como curtas e nítidas ou lentas e longas.

Em suma, os diferentes ataques são interpretados de formas diferentes de acordo com cada família de instrumentos, variando mesmo de instrumento para instrumento dentro de cada uma delas. Como refere Martino (1996, p. 53), por exemplo, os instrumentos de corda treinam para ligarem notas não marcadas, ao passo que, os instrumentos de sopro treinam para separar e ter precisão no ataque. No século XX, a notação da articulação é significativamente expandida (cf. Anexo II).

⁴ Imagens retiradas de Martino (Notation in General-Articulation in Particular, 1996)

Capítulo III - A articulação nos instrumentos de sopro

A articulação nos instrumentos de sopro é realizada através da interação da língua com os mecanismos específicos de cada instrumento - no caso das madeiras, a palheta; no caso dos metais, o bocal. Budde (2011, pp. 13-14) também se refere à articulação como a forma de iniciar o som no instrumento, ou seja, ao “ataque”, para iniciar o som, e ao terminar o som, podendo ser considerada como sinónimo de *tonguing*. Alguns autores (Donington, 1980; Teal, 1963; Sullivan, 2006; Liebman, 1989) usam o termo *tonguing* para se referirem à articulação nos instrumentos de sopro. Quantz (2010) refere que, nos instrumentos de sopro (especificando a flauta), a língua é indispensável da articulação, considerando que é esta que confere vivacidade à interpretação musical. Stein (1958, p. 25), porém, sugere que *tonguing* não se centra apenas na língua, considerando também a constante emissão do ar e posicionamento dos lábios: “*tonguing*” é realmente um produto de dois outros fatores – o contínuo movimento do sopro e os lábios ativos mas tranquilamente equilibrados” (T.A.)⁵. Considera, então, que a base para realizar uma boa articulação assenta no correto posicionamento da língua, que deve tocar apenas com a ponta na ponta da palheta.

Antes de explicar o funcionamento da articulação, deve referir-se que é preciso dominar o processo, para que o timbre se mantenha, bem como a afinação, não só durante o ataque de uma nota, mas também durante as diferentes frases de uma obra, quer esta seja tocada em *staccato*, *legato*, ou em *tenuto*:

O *staccato* ou a forma de tocar separado é, na sua mais simples forma, a repetição do processo de ataque e libertação. (...) Um estudante que consiga tocar lindamente uma frase em *legato*, por vezes, abandona todo o pensamento de qualidade sonora quando executa a mesma frase separando-a com a língua (...) (T.A.) (Teal, 1963, p. 82).⁶

Serão então brevemente abordados o funcionamento de todos os processos envolvidos na articulação de instrumentos de palheta simples, com maior ênfase no saxofone, incluindo um breve descrição dos aspetos anatómicos e fisiológicos.

⁵ ““*tonguing*” is actually a by-product of two other facts – the continuously moving breath and the active but quietly poised lips”

⁶ “The *staccato* or detached type of playing is, in its simplest form, a repetition of the attack and release process. (...) A student who may play a *legato* phrase beautifully sometimes abandons all thought of tone quality when *tonguing* the same phrase (...)”

3.1. Anatomia e fisionomia do aparelho respiratório e da cavidade oral

O aparelho respiratório divide-se em duas partes, a superior (fora da caixa torácica) que é constituído pelo nariz/boca, faringe, laringe e porção superior da traqueia, e a inferior (intratorácica), constituído pela porção inferior da traqueia, brônquios, bronquíolos, alvéolos e pulmões.

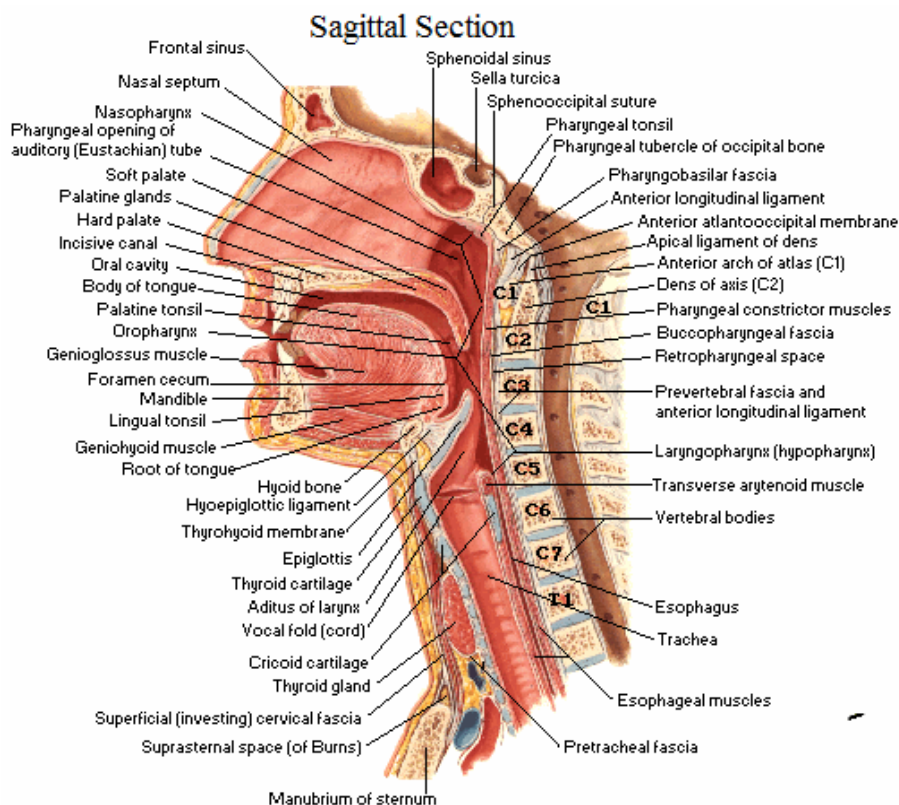


Figura 1 – Vias respiratórias superiores - representação em corte sagital (Paulsen & Waschke, 2012, p. 156)

O nariz é constituído por uma parte óssea pela justaposição de quatro ossos: o frontal, o etmoide, o maxilar e o nasal, e uma parte cartilaginosa e divide-se em duas cavidades, direita e esquerda, separadas pelo septo nasal. As aberturas anteriores têm o nome de narinas, e as posteriores, que se abrem diretamente na faringe, são as coanas. É no nariz que o ar é filtrado, aquecido e humedecido (Standring, 2008, pp. 970, 978).

A respiração pode ser feita também através da boca, em especial quando por qualquer razão o nariz se encontra obstruído, como por exemplo, numa coriza (vulgar constipação), ou se toca um instrumento musical. A boca, ou cavidade oral ou bucal, é limitada lateralmente pelas bochechas, superiormente pelos chamados palato duro e mole, inferiormente pela língua e anteriormente pelos lábios. É constituída por duas partes: o vestibulo da boca, espaço entre os lábios e bochechas e os dentes e gengivas, e a cavidade própria da boca, espaço entre as arcadas dentárias superior e inferior e a orofaringe. Os dentes são estruturas cónicas, duras, que se fixam

nos alvéolos dentários da maxila e da mandíbula. Na infância totalizam 20 dentes (primários, de leite ou decíduos) e na idade adulta 32 dentes (Standring, 2008, pp. 909-910).

A língua é o principal órgão do paladar e um tem um papel crucial na fala, localizando-se no pavimento da boca. A sua parte posterior, ou raiz, liga-se ao osso hioide através de diversos músculos, à epiglote por três pregas, ao palato mole, pelos arcos palatoglossos, e à faringe pelos músculos constritores superiores e mucosa. A sua parte anterior, ou ápice, apoia-se na face interna dos dentes incisivos inferiores e a sua superfície é constituída pelas papilas gustativas nos dois terços anteriores e por diversas glândulas no seu terço posterior.

A língua é um órgão essencialmente formado

por vários músculos, divididos em dois grupos, os músculos extrínsecos (o genioglosso, o hioglosso, o condroglosso, o estiloglosso e o palatoglosso) e os músculos intrínsecos (o longitudinal superior, o longitudinal inferior, o transverso e o vertical) (Standring, 2008, pp. 897-900).

A faringe é um tubo que se inicia nas coanas e se prolonga até ao terço superior do pescoço, situando-se diretamente à frente das vértebras cervicais. É constituída por músculos e revestida por mucosas, dividindo-se em nasofaringe, orofaringe e laringofaringe. A primeira situa-se na parte posterior do nariz e na sua parede posterior abrem-se dois orifícios, os óstios tubares que comunicam o ouvido médio com a nasofaringe através das trompas de Eustáquio ou auditivas. A orofaringe situa-se atrás da cavidade oral e estende-se do palato mole até ao nível do osso hioide e serve de passagem tanto a comida como a ar. Por último, a laringofaringe estende-se para baixo do osso hioide e termina em duas aberturas, uma posterior, o esófago e uma anterior, a laringe e, tal como a orofaringe, dá passagem a ar e a alimentos (Standring, 2008, pp. 1000-1013). A laringe, que liga a faringe à traqueia, é um órgão curto que se situa na linha média do pescoço, à frente da quarta, quinta e sextas vértebras cervicais. Tem como funções dar passagem ao ar, produzir som (a voz) e impedir a entrada de alimentos nas estruturas respiratórias. É uma estrutura com a forma triangular, constituída por cartilagens (três ímpares: cartilagens tiroideia, cricoideia e epiglótica; e três pares: cartilagens aritenoides, cuneiformes e corniculadas.) músculos e

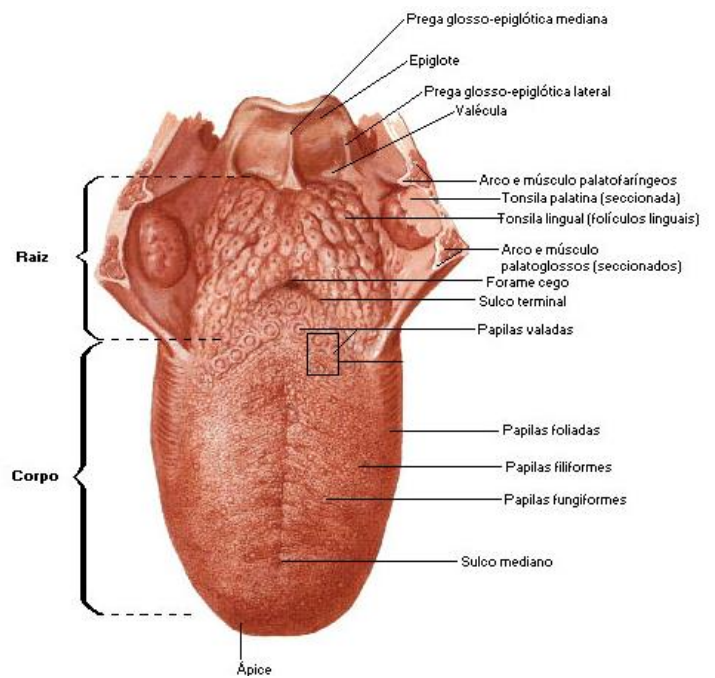


Figura 2 – Dorso da Língua (Netter, 2000, p. 58)

ligamentos. No seu interior existem pregas, as chamadas pregas vestibulares (falsas cordas vocais) e as pregas vocais (cordas vocais verdadeiras). A traqueia é um tubo com dez a doze centímetros de comprimento, constituído por cerca de vinte anéis cartilagosos incompletos posteriormente e empilhados, as cartilagens traqueais. Inicia-se por continuação da laringe e termina dividindo-se em dois brônquios, um direito e um esquerdo. Internamente é forrada por uma mucosa constituída por múltiplas glândulas e as células são ciliadas (pequenos pelos) que facilitam a eliminação de muco e corpos estranhos (Standring, 2008, pp. 1032-1035, 1049-1050).

Os brônquios, bronquíolos e alvéolos fazem a ligação da traqueia aos pulmões, sendo um direito, mais vertical, e um esquerdo. Até penetrarem nos pulmões, são constituídos por anéis de cartilagem incompletos. Ao entrarem nos pulmões, ao nível dos hilos dos pulmões, dividem-se em brônquios lobares, depois em segmentares e, após várias subdivisões, transformam-se em bronquíolos. Os bronquíolos, após diversas ramificações, transformam-se em ductos alveolares que terminam em estruturas microscópicas em forma de uva, os alvéolos. Estes estão envolvidos num pequenino vaso sanguíneo, chamado capilar, e é onde se dão as trocas gasosas – o O₂ passa para a corrente sanguínea e o CO₂ passa para o ar alveolar (Standring, 2008, pp. 1832-1836).

Os pulmões são os órgãos onde se efetuam as trocas gasosas. Em número de dois, situam-se na caixa torácica e estendem-se das clavículas até ao diafragma. Têm uma forma semelhante a uma pirâmide triangular, com um ápice, uma base e três faces. O pulmão direito divide-se em três lobos, superior, médio e inferior, e o pulmão esquerdo em dois, superior e inferior, subdividindo-se, cada lobo pulmonar, em segmentos pulmonares. A superfície externa de cada pulmão bem como a parede interior da caixa torácica são revestidos por uma membrana serosa dupla, a pleura. A pleura visceral é a que envolve os pulmões, e a parietal, a que envolve a parede torácica, criando uma cavidade que contém uma pequena quantidade de líquido que serve para lubrificar, permitindo a diminuição do atrito entre elas. Cada pulmão tem, na sua face mais interna, ou mediastinal, uma região denominada hilo pulmonar, por onde entram e saem as diferentes estruturas, nomeadamente, os brônquios, as artérias e as veias (Standring, 2008, pp. 1809-1819).

O diafragma é o músculo que separa duas cavidades, a torácica e abdominal. Constituído por fibras musculares estriadas é o principal músculo da respiração - a sua contração fá-lo descer, diminuindo a pressão interna da caixa torácica permitindo a entrada de ar nos pulmões, e o seu relaxamento fá-lo subir, aumentando a pressão intratorácica, levando à saída de ar dos pulmões. Tem três aberturas que permitem a passagem do esófago (hiato esofágico), a aorta (hiato aórtico) e a veia cava inferior (hiato da veia cava inferior).

Como referem Hall e Guyton (2011), a respiração é o processo que fornece oxigênio e retira o dióxido de carbono do organismo. Os pulmões podem expandir e contrair de duas maneiras: pelos movimentos para cima e para baixo, diminuindo e aumentando a caixa torácica, e pela movimentação das costelas, aumentando e diminuindo o diâmetro anteroposterior da caixa torácica. Com uma respiração tranquila, a primeira situação é a usada – a contração do diafragma puxa os pulmões para baixo obrigando-os a expandir com a inspiração e pelo seu relaxamento, e a capacidade elástica dos pulmões, a parede torácica e os músculos abdominais levam à compressão dos pulmões levando à expiração. Pelo contrário, em situações, por exemplo, de prática de atividade desportiva, em que a rapidez das inspirações/expirações é necessária, entram em funcionamento os músculos abdominais, a sua contração empurra os órgãos abdominais de encontro ao diafragma levando à compressão dos pulmões.

3.2. A articulação no saxofone

A emissão de ar coloca a palheta em movimento. Muitas vezes, como menciona Liebman (1989, pp. 9-11), para explicar a respiração, os professores referem que é preciso “usar o diafragma”; no entanto, como este não é visível a olho nu, e não é um movimento voluntário, pois durante a inspiração, a caixa torácica e a parede abdominal aumentam, através dos músculos intercostais, e o diafragma diminui, acontecendo na expiração o processo inverso, torna-se complexo para os alunos perceberem o correto funcionamento da respiração, e por consequência, da emissão e controlo do ar. Para o autor, a melhor forma dos alunos perceberem o funcionamento da respiração é a observação do efeito que o diafragma tem nos músculos que o rodeiam – por este abranger a área abdominal (estômago, costelas e parte debaixo dos pulmões), é possível perceber que quando se inspira há um aumento da parede abdominal e da caixa torácica.

No saxofone, como menciona Liebman (1989, p. 11), ser feita pelos cantos da boca, mantendo os dentes de cima na boquilha e o lábio inferior dobrado, devendo os alunos manter a postura natural da cabeça e do pescoço de modo a não provocar tensão na laringe e, por sua vez, nas cordas vocais, pois estas contribuem para um melhor timbre e afinação. Liebman acrescenta que, no início, quando é libertado o ar para a boquilha, o sopro possui uma maior pressão, velocidade e volume, que depois decresce rapidamente, ficando apenas o ar residual, ou seja, o ar que não é expirado pelos pulmões, necessário para uma próxima inspiração. Se o ar residual não existir, o instrumentista sentirá fadiga e perda do controlo do ar, devendo haver um equilíbrio

entre o ar que sai e o que entra. Deve por isso manter-se a corrente do ar estabilizada e aumentar o suporte do diafragma (como referido acima, através da ajuda dos músculos abdominais), havendo assim uma pressão do ar mais uniforme.

No saxofone, a embocadura consiste na forma que os lábios assumem à volta da boquilha, que em conjunto com outros fatores (músculos das bochechas, língua e estrutura óssea da face), permitem a produção de som no instrumento. Os dentes superiores, tal como os dentes inferiores, devem estar na sua forma natural, fazendo apenas a pressão necessária para manter a embocadura fixa, devendo, os dentes superiores, ficar apoiados na parte de cima da boquilha, e os inferiores cobertos pelo lábio inferior, de forma a proteger a palheta, permitindo que esta vibre. O lábio superior deve também estar na sua posição natural aderindo aos dentes superiores, devendo os lados do lábio aproximar-se do lábio inferior, através dos cantos da boca. Esta é a posição de embocadura tida como mais correta, podendo em todo o caso variar de acordo com a anatomia facial de cada pessoa. Contudo, independentemente da posição de embocadura que mais se adequa a cada pessoa, esta deve estar o mais relaxada possível para que a palheta possa vibrar livremente e sem tensão, não havendo, também, pressão na laringe (Liebman 1989, p. 28-30).

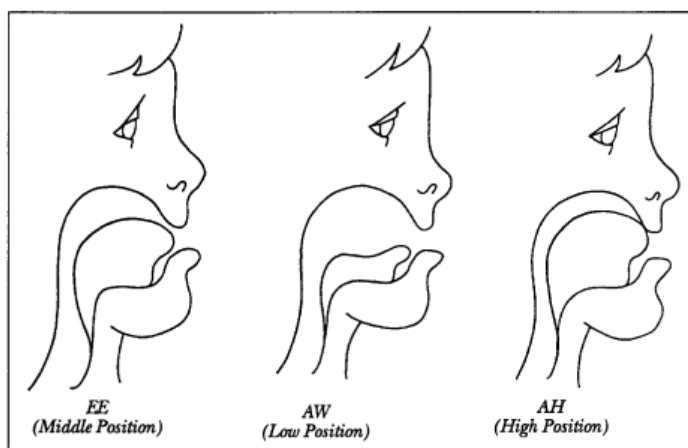


Figura 3 – Posições da língua (Liebman, 1989, p. 24)

A posição da língua tem influência na direção e na velocidade do ar, podendo mudar o timbre e a afinação. De acordo com Liebman (1989, p. 24) a parte de trás da língua deve estar no meio da cavidade oral, para que o ar passe à volta da língua, havendo uma maior velocidade do ar e pouca dispersão do mesmo, permitindo que o palato se encontre mais suave, ajudando na obtenção de uma qualidade

sonora mais brilhante e compacta. Se a língua estiver demasiado para cima ou para baixo na cavidade oral, haverá uma maior dispersão do ar, e por sua vez, um enfraquecimento da velocidade do ar, provocando uma ligeira tensão na laringe. Se estiver muito para baixo, por exemplo, a glote fica asfixiada, inibindo a sensibilidade das cordas vocais, podendo influenciar a posição da embocadura, pois o queixo fica demasiado relaxado, descaído.

Relativamente à articulação propriamente dita, Liebman (1989, pp. 24-26) menciona que é a parte da frente da língua, por conter o tecido muscular, é a parte que deve tocar na palheta, o que resulta na descontinuação do movimento da palheta, e por conseguinte na interrupção do som, considerando que é o largar da palheta pela língua que produz o som, de acordo com a pressão de ar que se expira. Então, para Liebman (1989, p. 24) *“a língua pode ser vista como uma extensão da palheta”*, pois é a combinação das duas que permite a criação de diferentes articulações, e uma maior flexibilidade. Dessa forma, Liebman (1989) refere que o sítio na ponta da língua onde deve bater na palheta pode variar de acordo com o tipo de ataque, sendo, para ataques menos intensos, mais na ponta da língua, e para ataques mais intensos, a cerca de 1 cm, dependendo no entanto a posição da forma e do tamanho da língua de cada músico.

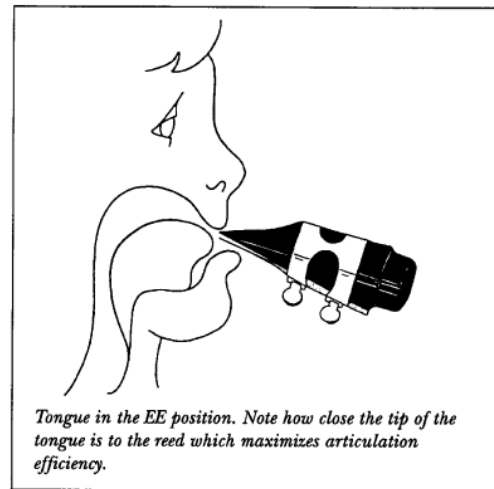


Figura 4 - Posição da língua e interação com a palheta e a boquilha (Liebman, 1989, p. 25)

Luís Ribeiro e Antonio Belijar referem que os alunos devem, desde o início da sua aprendizagem, aprender como realizar o *staccato*, devendo as outras articulações ser apresentadas de acordo com o progresso do aluno (cf. Anexo V). Tomás Munera refere que apenas introduz a sua aprendizagem quando a emissão e controlo do ar estão dominadas, não se devendo modificar o início do som, mas sim em terminá-lo corretamente (cf. Anexo V). Para explicar a interação da língua com a palheta, Luís Ribeiro relaciona-a com os músculos faciais e com o controlo do ar, através da explicação do uso do diafragma. Belijar refere que a embocadura se deve manter imóvel. Na mesma linha, Munera refere que devem trabalhar em conjunto em todos os processos: *“a correta velocidade de ar, a maior ou menor intervenção da língua dependendo do registo envolvido e os músculos abdominais, responsáveis por suportar a pressão adequada para a saída correta de ar”* (cf. Anexo V). Otis Murphy refere que apenas trabalha com os seus alunos aspetos de interpretação da articulação, referindo uma série de estratégias que permitem explicar o funcionamento da articulação que serão abordadas no capítulo seguinte (cf. Anexo V).

Por último, ao nível dos diferentes instrumentos da família do saxofone (soprano, alto, tenor e barítono), Belijar refere que quanto mais agudo o instrumento mais suave deve ser a articulação, devendo-se, ainda, usar menos língua. Munera refere, por outro lado, que não existem grandes diferenças entre os diferentes saxofones, sendo só uma questão de hábito do tamanho da

boquilha. Murphy menciona, porém, que cada saxofone precisa de determinada quantidade de ar e de interação da língua com a palheta, não sendo os registos iguais para todos, pois não respondem da mesma forma, e o professor Ribeiro (cf. Anexo V) acrescenta:

No saxofone alto, instrumento generalista, o processo é introduzido desde sempre, no entanto, se o objectivo for trabalhar o saxofone soprano, de ter em atenção a delicadeza e a precisão com que coloca a língua na palheta (minúscula) de modo a potenciar os melhores índices de articulação. No outro sentido está por exemplo a aplicação da articulação no saxofone barítono em que a plataforma (palheta) de utilização é mais densa, logo precisa de mais força nos músculos da língua para um melhor aproveitamento.

Em suma, Teal (1963, p. 80) refere 5 pontos para explicar aos alunos a melhor forma de iniciar o ataque de uma nota no saxofone, que por sua vez permite executar a articulação, a saber:

1. A posição da embocadura deve ser mantida até que o som tenha terminado por completo. Os estudantes iniciantes, por vezes, abrem a boca para o largar. Isto resulta numa distorção, quer na qualidade do som, quer na sua afinação.
2. O suporte do ar deve ser mantido durante o “largar”. Isto é especialmente importante quando a língua é usada para parar o som. O suporte do ar deve ser contínuo se o volume do final de um som é igual ao começo do seguinte.
3. A língua deve tocar a ligeiramente na palheta, apenas o suficiente para parar a vibração da palheta. Qualquer força desnecessária na palheta resultará num dissonante retorno no fim do som.
4. Entoação uniforme e qualidade do som deve ser mantido.
5. Precisão rítmica. A duração do largar de ser considerada, uma vez que parece ser uma área de universal abandono. Duração do ataque normalmente recebe mais atenção que o “largar”, e a desatenção da duração exata dos valores das notas é a causa de falta de precisão musical, especialmente em performances de ensemble ⁷.

⁷ 1. Embouchure position must be maintained until the tone is completely terminated. Beginning students often open their mouths for the release. This results in a distortion of both tone quality and pitch.

2. Air support must be maintained during the release. This is especially important when the tongue is used to stop the tone. The air support must be continuous if the volume of the termination of one tone is to be the same as the start of the next.

3. The tongue should touch the reed *lightly*, only enough to stop the reed's vibration. Any unnecessary force on the reed will result in an unmusical kick-back at the end of the tone.

4. Uniform intonation and tone quality must be maintained.

Capítulo IV - Estratégias pedagógicas de articulação

Kohut (1973, in Sullivan, 2006, p. 60) refere que ensinar articulação aos instrumentistas de sopro é uma tarefa difícil, pois não é possível ver a língua quando os alunos tocam o instrumento, tornando-se mais difícil de perceber se estão a executar a articulação da forma correta e se a língua se encontra na posição certa, de corrigir os erros, ou de explicar e de exemplificar o seu correto funcionamento. Os professores têm de explicar e transmitir os conhecimentos com recurso à imitação ou sugestões metafóricas. Por outro lado, é necessário para uma boa realização da articulação que os alunos sejam também capazes de coordenar a emissão do ar e o movimento da língua. Sullivan (2006, p. 60) acrescenta ainda que não há uma forma aceite por todos de ensinar articulação, referindo, por exemplo, que alguns pedagogos defendem que se deve usar a língua para realizar a articulação, enquanto outros defendem que deve ser usado apenas o ar. Existem algumas estratégias que os alunos podem usar, de acordo com as suas dificuldades, para desenvolver a sua articulação. A mais comum, e mais aceite pelos pedagogos, no caso dos instrumentos de sopro, é o uso de diferentes sílabas para melhor compreender as diferentes articulações, como refere Budde (2011, p. 21):

O tema predominantemente encontrado dentro das fontes de pedagogia musical relativamente à articulação num instrumento de sopro foi o uso de sílabas específicas como guia para o posicionamento e para o movimento da língua ⁸.

Existem, além do uso de sílabas, outros métodos e ferramentas que ajudam a melhorar a articulação. Budde (2011, p. 50) refere, por exemplo, o uso do metrónomo, pois sendo a língua constituída por uma série de músculos, precisa de ser desenvolvida, devendo ser trabalhada até que a articulação seja executada de forma inconsciente. Budde (2011) faz referência a diferentes pedagogos que defendem o uso de metrónomo como forma de, não só aumentar a velocidade da articulação, mas também o seu controlo, acrescentando, ainda, que começar o estudo da articulação no registo médio é a melhor forma de a desenvolver pois, de acordo com Reynolds

5. Rhythmic precision. Correct timing of the release must always be considered, since this seems to be an area of universal neglect. Timing of the attack usually receives more attention than the release, and inattention to the exact duration of notes values is the cause of lack of musical precision, especially in ensemble performance.

⁸ The most prevalent theme found within music pedagogy sources regarding articulation on a wind instrument was the use of specific syllables as a guide for the placement and movement of the tongue.

(1997, in Budde, 2011, p. 50), é menos cansativo, quando comparado com os registos grave e agudo.

Alguns referem que o tempo que os alunos dedicam na prática desta técnica pode ter tanto efeitos positivos como negativos para o desenvolvimento da articulação, pois, tal como referem Low (1986b) e Dietz (1995) (in Budde, 2011, p. 50), se o estudo for feito incorretamente, pode provocar tensão e cansaço na língua, prejudicando o seu desenvolvimento, e por sua vez a aprendizagem da articulação. De acordo com Jones (1986, in Budde, 2011, p. 50), a articulação deve ser estudada em pequenas sequências de exercícios com articulações rápidas. Westbrook (1986, in Budde, 2011, pp. 50-51), por outro lado, defende que o estudo da articulação deve ser feito gradualmente, devendo-se alternar diferentes exercícios de modo a não cansar a língua e não criar maus hábitos de estudo. Os alunos devem, então, criar uma rotina diária de pequenos exercícios, com a ajuda de um professor, aumentando gradualmente a sua velocidade, contribuindo para a criação de melhores hábitos de estudo e para uma maior autonomia no seu estudo individual.

Outros autores defendem, ainda, que ouvir com atenção o que se está a executar, é uma importante ferramenta no domínio da articulação. Frederiksen (1996, in Budde, 2011, p. 52) menciona que:

Uma vez que a língua não fornece uma grande quantidade de informação sensorial ao cérebro, o músico deve focar-se nos sons resultantes e não na sensação de articulação dentro da boca (T.A.)⁹.

Relativamente ao caso específico do saxofone, não existe muita bibliografia sobre o assunto, tendo sido realizados, para a complementar, questionários a diferentes professores.

O professor Murphy refere uma série de estratégias e sugestões que ajudam o desenvolvimento da articulação no saxofone (cf. Anexo V) como o ataque com o ar e o ataque com a língua, devendo-se praticar os dois ataques para melhorar o timbre. Os professores Ribeiro, Belijar e Munera referem que a articulação pode ser melhor desenvolvida no saxofone através das escalas e dos exercícios técnicos *Études Mécaniques* de J.M. Londeix, com diferentes articulações, sendo estes aplicáveis a qualquer instrumento da família do saxofone (cf. Anexo V).

⁹ Since the tongue does not provide a great deal of sensory information to the brain, the musician should focus on the resulting sounds rather than the feel of the articulation within the mouth.

4.1. Sílabas

O uso de sílabas é a estratégia mais usada para explicar e exemplificar o movimento da língua durante a realização da articulação. Para Arnold Jacobs (in Budde, 2011, p. 21):

como não conseguimos “sentir” o que a língua está a fazer, ela deve ser usada como linguagem, não como músculo... A língua irá automaticamente assumir a forma e a posição de acordo com os sons das vogais (T.A.)¹⁰.

Lisk (1987, p. 47, in Sullivan, 2006, p. 60) defende, também, que para se conseguir executar com maior precisão e clareza a articulação este deve ser primeiro dito e só depois deve ser executado no instrumento.

No século XVI a articulação, por vezes chamada de *lingue*, já era comparada com a linguagem, sendo utilizadas sílabas, com diferentes ritmos, para executar diferentes ataques. Desde esse período que os instrumentistas de sopro usam uma série de sílabas para realizar a articulação (Benck, 2004, pp. 8-10). Quantz (2010) refere, na mesma linha, que as sílabas são usadas de acordo com o tipo de notas que se pretende executar, usando o autor nessa altura as sílabas “ti” para as notas curtas e rápidas; “di” para melodias lentas; “tiri” para notas com pontos, tornando-as mais curtas; por último, “did’l” para as notas executadas através do *staccato* duplo.

Budde (2011, p. 22) refere que as sílabas usadas consistem tanto em consoantes como vogais, estando as primeiras relacionadas com o ataque das notas, e as segundas, com a posição da língua durante o som. Liebman (1989, p. 23) refere, no entanto, que o uso de sílabas pode ser complicado, pois depende do idioma de cada instrumentista, sendo difícil de todos usarem as mesmas sílabas, uma vez que *“a mesma palavra pode ter múltiplas sonoridades”*.

De acordo com Teixeira (2014, pp. 12-13), na língua portuguesa, as consoantes podem ser divididas de acordo com as zonas da boca em que as articulações são produzidas, em bilabiais, labiodentais, linguodentais, alveolares, palatais e velares; de acordo com a forma como deixam passar o ar, em oclusivas, fricativas, laterais e vibrantes; de acordo com o sítio por onde passa o ar, em consoantes nasais (a corrente do ar sai pela cavidade nasal), e consoantes orais, o ar passa

¹⁰ Since you cannot feel what the tongue is doing, use the tongue as speech, not as muscle.... The tongue will automatically assume shape and position according to vowel sounds.

pela cavidade oral; e ainda entre sonoras, se as cordas vocais vibrarem, ou não sonoras, se não vibrarem.

Ao nível da articulação nos instrumentos de sopro Teixeira (2014, p. 92) refere que as articulações podem ser divididas em: oclusiva bilabial (“p” ou “b”), sendo produzidas pelo movimento dos lábios superior e inferior; fricativa labiodental (“f” ou “v”), produzida pela interação entre os lábios e os dentes; oclusiva linguodental (“t” e “d”) através da língua e dos dentes; alveolar (“s”, “r”, “l”) produzida pela língua e os alvéolos dentários superiores; palatal (“x”, “ch”, “g”) entre a língua e o palato; oclusiva velar (“c”, “q”) entre a parte posterior da língua e o véu palatal.

As vogais estas são produzidas pelo ar, fazendo vibrar as cordas vocais (Teixeira 2014, p. 94). Na língua portuguesa, as vogais são classificadas de acordo com a altura (altas, “i”; médias, “e”, “o”; ou baixas, “a”) e, tal como as consoantes, e pelo ponto de articulação (*palatais*, “i”, “e”; *centrais*, “a”; ou *velares*, “u”, “o”), sendo influenciadas pela posição do dorso da língua. As vogais podem ainda ser classificadas de acordo com a posição dos lábios (arredondadas, “u”, “o”; ou não-arredondadas).

Não existe, ainda um consenso ao nível das sílabas que melhor se adequam, pois, por um lado, depende do instrumento, e por outro depende da língua nativa de cada instrumentista, mas, de acordo com Budde (2011, pp. 35-41) todos os pedagogos parecem concordar que a língua deve ser usada com o mínimo de tensão durante a articulação. Teixeira (2014, p. 95) refere que para os intérpretes o que importa é o ponto de articulação das consoantes, não importando se as sílabas são sonoras ou não, pois a glote encontra-se em posição respiratória e a laringe na posição de produção da voz, não havendo, na língua portuguesa, diferenças entre as sílabas *ta*, *te*, *tu*, *de*, *ka* ou *gue*. Budde (2011, p. 34) refere que, de acordo com a pedagogia musical, as que melhor se adequam à articulação nos instrumentos de sopro são as consoantes “t” e “d” (oclusivas linguodentais), pois permitem que haja um bloqueio da corrente do ar quando a ponta da língua toca nos dentes, interrompendo o som. A consoante “t” é classificada como não sonora, isto é, produzida sem a vibração das cordas vocais, e, pelo contrário, a consoante “d” é classificada como sonora, produzida com a vibração das cordas vocais. O autor acrescenta, ainda, que o “d” deve ser usado em passagens rápidas pois, ao não interromper completamente a passagem do ar, permite que a língua e a garganta estejam mais relaxadas, enquanto outros defendem que o “t” deve ser usado para tocar normalmente, ao passo que o “d”, deve ser usado para tocar em *legato* ou de forma mais suave. No saxofone, e também no clarinete, existem algumas diferenças, pois a língua, em vez de tocar nos dentes, tem de tocar na palheta para que haja uma interrupção

do som, não sendo as consoantes classificadas como linguodentais, no entanto, são usadas na mesma as consoantes “t” e “d”, sendo as sílabas mais comuns “tu” e “du”, pois permitem que a ponta da língua toque na ponta da palheta, interrompendo a sua vibração e não a corrente do ar.

Por último, relativamente ao saxofone, não existe muita informação, no entanto os professores, nos questionários, na sua maioria referem o uso de sílabas para explicar melhor a articulação. Luís Ribeiro (cf. Anexo V) refere o recurso às sílabas “tu”, “du”, “ta”, “da”, para desenvolver as diferentes articulações, depois da técnica de separação das notas ter sido dominada. Otis Murphy, por seu lado, refere que:

Para uma abordagem equilibrada do tonguing, pensar em usar mais ar com menos língua contra a palheta, como se se estiver a dizer “tOO”. Quando se estiver a articular, pensar que o principal objetivo da língua é dar clareza ao início da nota “t”, enquanto “OO” produz o som.

Por outro lado, tanto Belijar como Munera não usam sílabas para explicar a articulação, acrescentando ainda Munera que costuma relacioná-la com a linguagem verbal ou escrita e com a articulação nos instrumentos de cordas (cf. Anexo V).

PARTE II – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Capítulo V - Caracterização do contexto de estágio

5.1. Caracterização da instituição de estágio

O Estágio Profissional decorreu na Escola Profissional Artística do Vale do Ave – ARTAVE, uma escola profissional de música situada na região Médio Ave, fundada em 1989, por iniciativa do Dr. José Alexandre Reis, diretor pedagógico até à presente data, ao abrigo do decreto que permitiu a criação das Escolas Profissionais, Decreto-lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro, tendo sido pioneira no Ensino Profissional Artístico. A sua criação contribuiu “ (...) *para o alargamento do ensino da música em Portugal a vários estratos sociais, no caso concreto na região Vale do Ave (...)* ” (Marques, 2014, p. 10). O seu principal objetivo consiste na criação de uma formação específica integrada na formação individual e social dos alunos, proporcionando-lhes “*a troca de experiências entre alunos e docentes com instrumentistas/professores de renome, o que possibilita ainda o alargamento do leque de escolhas relativo ao prosseguimento de estudos dos alunos quer em Portugal, quer no estrangeiro*” (Marques, 2014, p. 13). A ARTAVE tem como oferta educativa os Cursos Básicos e os Cursos de Instrumentista de cordas e sopros do 7.º ao 12.º ano de escolaridade. O Curso Básico, correspondente ao 7.º, 8.º e 9.º ano de escolaridade, diz respeito ao nível II profissional que se divide, de acordo com a área artística, em Curso Básico de Instrumentista de Cordas (BIC) e Curso Básico de Instrumentista de Sopros (BIS). Mais tarde foram criados o Curso de Instrumentista de Cordas e Tecla (ICT) e os Cursos de Instrumentista de Sopros e Percussão (ISP), equivalentes ao nível IV (Marques, 2014, p. 12).

A ARTAVE, com ensino profissional, trabalha em conjunto com o Centro de Cultura Musical (CCM), Conservatório Regional de ensino vocacional, com Paralelismo Pedagógico desde 1988 e Autonomia Pedagógica desde 1989, para identificar e encaminhar alunos com mais aptidão para que possam prosseguir os seus estudos ao nível do ensino profissional. Estas instituições partilham, dessa forma, a mesma direção pedagógica tendo um projeto educativo com pontos em comum, onde os alunos tem atividades musicais conjuntas (Marques, 2014, p. 11).

Na primeira fase do Estágio Profissional, fase de observação, pude realizar uma análise ao nível do funcionamento e organização da instituição, ficando a conhecer a oferta educativa, o plano de atividades, os objetivos da instituição, bem como, o funcionamento de questões de autonomia, de delegação de poderes e da obtenção de resultados. Durante esta fase constatei que a ARTAVE possui um conjunto de atividade pedagógicas, como audições de instrumento, audições de música de câmara (disciplina pertencente ao curso de instrumentistas), estágios de orquestra, concertos,

entre outras. Pude ainda perceber que os alunos possuem uma grande carga horária, realizando todo o seu estudo na escola, acompanhados por um professor, permitindo que os resultados sejam bastante positivos, havendo alunos que, ao terminar o curso, ingressem, na sua maioria, no ensino superior.

A instituição, como refere Moreira (2015, p. 32), divide-se três polos (Caldas da Saúde, Vila Nova de Famalicão e Bairro), tendo os alunos, durante a manhã, as aulas da área sociocultural, no polo das Caldas da Saúde, e durante a tarde, os alunos são divididos por cursos, sendo que os pertencentes ao Curso de Sopros e Percussão dirigem-se para o polo de V. N. de Famalicão e os pertencentes ao Curso de Cordas continuam no polo das Caldas da Saúde. O polo de Bairro está apenas reservado para recitais e algumas atividades de classes de conjunto. Moreira (2015, p. 32) acrescenta ainda que os alunos têm asseguradas pela escola as deslocações entre os diferentes polos, através da utilização de um autocarro ou táxi.

Constatei, também, que nas aulas individuais de instrumento e nas aulas de Música Câmara, os alunos são responsáveis por trazer as suas estantes e metrónomos/afinadores, tendo também a escola disponíveis os saxofones necessários para o Quarteto de Saxofones, na disciplina de Música de Câmara, (saxofone soprano, saxofone alto, saxofone tenor e saxofone barítono).

Por último o contexto de estágio dividiu-se nas valências de aulas de instrumento (Saxofone), contexto em que foi realizado o Projeto de Intervenção Pedagógica, e aulas de Música de Câmara, (Quarteto de Saxofones).

5.2. Caracterização da valência de saxofone

As aulas de Saxofone foram lecionadas individualmente, tendo como intervenientes três alunos de anos sucessivos: o aluno X tem 15 anos e frequenta o 10.º ano de escolaridade; o aluno Y tem 14 anos e frequenta o 9.º ano de escolaridade; o aluno Z tem 13 anos e frequenta o 8.º ano de escolaridade.

Durante a fase de observação, iniciada em Outubro, durante o 1.º e o início do 2.º período, constatei que os alunos são empenhados, interessados e trabalhadores, demonstrando bom espírito de grupo, ajudando-se entre si. No entanto, um dos alunos demonstrou-se menos participativo e outro revelou mais dificuldades em superar os problemas que iam surgindo. Pude, também, perceber que as aulas lecionadas pelo professor cooperante decorriam, no geral, com a mesma rotina, iniciando com uma escala, e respetivo arpejo, seguida dos estudos e da peça, sempre utilizando o metrónomo, o qual se demonstrou importante na aprendizagem musical dos alunos, pois, no geral, apresentavam facilidades técnicas e rítmicas.

5.2.1. Caracterização dos intervenientes

O aluno X tem 15 anos e frequenta o 10.º ano de escolaridade, correspondente ao 6.º grau. Foi possível perceber, através da ajuda do professor cooperante, que o aluno demonstra algumas dificuldades em algumas disciplinas, entre as quais, instrumento, não tentando, muitas vezes superar as suas dificuldades. O aluno revelou, portanto, alguns problemas ao nível da embocadura, da respiração, não conseguindo tocar forte, demonstrando, ainda, alguma falta de estudo individual. Ao contrário dos restantes alunos, as aulas lecionadas pelo professor cooperante ao aluno X estiveram maioritariamente focadas nas peças e nos estudos, tendo sido raramente tocadas escalas, pois, sempre que pedido, o aluno revelava falta de estudo.

O aluno Y frequenta o 9.º ano de escolaridade, correspondente ao 5.º grau, e tem 14 anos. De acordo com o professor cooperante é um aluno que estuda, apresentando algumas facilidades técnicas, no entanto, releva dificuldades ao nível da musicalidade, uma vez que é bastante distraído, calado e, pouco participativo, não respondendo quando questionado, parecendo, ainda, por vezes, não perceber, não só o carácter das obras, mas também quais os erros apresentados ao nível da sua execução. As aulas lecionadas pelo professor cooperante iniciavam com uma escala maior, relativa menor e respetivos arpejos, com diferentes articulações, tendo o aluno demonstrado alguma falta de estudo, seguidas dos estudos e das peças.

O aluno Z frequenta o 8.º ano de escolaridade, correspondente ao 4.º grau, e tem 13 anos. Com a ajuda do professor cooperante, constatei que é um aluno que demonstra capacidades, quer técnicas, quer ao nível da musicalidade, mas apresenta algum nervosismo nas aulas. Apresenta alguns problemas ao nível da qualidade sonora, principalmente, devido à respiração, pois não é capaz de manter a velocidade do ar constante, revelando, também, falta de estudo individual. As aulas lecionadas pelo professor cooperante iniciaram, no geral, com uma escala maior, a relativa menor e respetivos arpejos, seguida dos estudos e das peças.

Relativamente à temática os alunos informam, nos questionários, que costumam praticar a articulação fazendo alguns exercícios com as articulações mais comuns, como por exemplo, o *legato* e o *staccato*, recorrendo às escalas e aos arpejos previstos no seu programa. O professor cooperante costuma trabalhar alguns exercícios com os alunos, principalmente de velocidade do *staccato*. No entanto os alunos demonstraram dificuldades em manter o controlo do ar e a velocidade constante, bem como manter a posição da embocadura fixa, perdendo, por vezes, a qualidade sonora quando têm de executar o *staccato*. Por outro lado, demonstraram dificuldades em perceber e ouvir o que tocavam, de modo a identificar e corrigir os erros.

5.3. Caracterização da valência de Música de Câmara

O contexto de Música de Câmara, neste caso específico, o Quarteto de Saxofones, é composto por quatro alunos de graus de aprendizagem sucessivos – dois frequentam o 10.º ano de escolaridade, correspondente ao 6.º grau, e os outros dois alunos frequentam o 11.º ano de escolaridade, correspondente ao 7.º grau. O quarteto é constituído, como o nome indica, por quatro saxofones: saxofone soprano, saxofone alto, saxofone tenor e saxofone barítono.

Durante a fase de observação pude perceber que os alunos são empenhados, demonstram bom espírito de grupo, apresentando um bom nível de aprendizagem, sendo capazes de ultrapassar as dificuldades do repertório mais complexo, escolhido pelo professor cooperante. No entanto, um dos alunos, com o nível de aprendizagem inferior, por vezes, revelava falta de estudo individual das suas partes, afetando o desenrolar das aulas.

Relativamente à Intervenção Pedagógica, os alunos revelaram algumas dificuldades, principalmente, quando era necessário executar as mesmas articulações por todos no grupo, não havendo, por vezes, equilíbrio sonoro. Porém, como este contexto não foi o escolhido para a intervenção, as aulas decorreram conforme o programa delineado pelo professor cooperante, tendo a temático sido apenas abordada sempre que surgisse alguma dificuldade ou erro.

Capítulo VI - Metodologia de intervenção

6.1. Metodologia de intervenção

A Investigação-Ação foi a metodologia que serviu como base para a realização desta intervenção, pois permite planificar, realizar alterações na prática e fazer uma reflexão sobre as mesmas.

A escolha desta metodologia revelou-se adequada pois, de acordo, Elliot (1993, in Coutinho, 2011, p. 312) a Investigação-Ação é *“um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de acção dentro da mesma”*, acrescentando Lomax (1990, in Coutinho, 2011, p. 312) que esta tem como objetivo melhorar a prática profissional, consistindo, então, como menciona Coutinho (2011, p. 312), num conjunto de metodologias de investigação que incluem *“acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral que alterna entre acção e reflexão crítica*

Relativamente ao caso específico deste projeto, pretendeu-se, após a identificação dos problemas, a introdução de exercícios de articulação, nomeadamente, ao nível da velocidade, da precisão, da coordenação entre dedos e língua, através da respiração, da embocadura e do posicionamento da língua, com a utilização de diferentes estratégias, de acordo com as dificuldades demonstradas por cada aluno. Esta metodologia permitiu dividir e organizar a intervenção em diferentes fases, observação, reflexão, ação e avaliação.

Todas as aulas foram planificadas, tendo sido realizadas gravações nas primeiras aulas, para que se pudesse perceber o nível em que se encontrava, inicialmente, a precisão e a velocidade da articulação dos alunos, e nas últimas aulas, permitindo comparar e analisar melhor os resultados. Foram também realizadas reflexões críticas em todas as aulas para que se pudesse perceber melhor os pontos positivos e negativos dos exercícios utilizados com os alunos, permitindo adaptar e modificar as atividades de acordo com as dificuldades ou facilidades dos alunos.

6.2. Instrumentos de recolha de dados

Ao longo deste projeto foi necessária a criação de instrumentos que permitissem a recolha de informação relevante para a realização do projeto – foram realizados relatórios escritos durante a fase de observação e de intervenção, bem como, gravações áudio e questionários aos intervenientes.

6.2.1. Observação não participante

Durante o período de observação, iniciado em Outubro de 2015, foram elaboradas grelhas de observação não participante, nos dois contextos de Intervenção – instrumento e música de câmara –, com o objetivo de recolher o máximo de informação para a preparação e a planificação da intervenção a realizar na fase de intervenção. Este tipo de observação consiste no *“processo de transformar observações em anotações verbais, mas que vai mais longe do que a notação pela preocupação em proporcionar um retrato tão fiel quanto possível da situação, repleto de detalhes”* (Charles, 1998, p.53, in Coutinho, 2011, p. 100) (cf. Anexo VI).

6.2.2. Observação participante

A observação participante teve um papel importante nesta intervenção, uma vez que um dos seus objetivos é a recolha de dados e a sua análise. Como refere Vilaça (2014, p. 44, in Moreira, 2015, p. 35):

a observação participante é uma técnica indispensável e extremamente vantajosa porque permite ao investigador anotar e refletir todo o tipo de comportamento em sala de aula”. Este tipo de observação difere da observação não participante: “por vezes o investigador pode ser também um participante activo no estudo; quando o investigador interage com os participantes, mas não é um membro do grupo diz-se que é um OBSERVADOR PARTICIPANTE (Coutinho C. P., 2011, p. 290).

A observação permite recolher o maior número de informações necessárias a uma análise posterior das aulas lecionadas, tendo sido realizada através de relatórios escritos e de gravações áudio (cf. Anexo VII).

6.2.3. Questionários

Os questionários, contrariamente às entrevistas, de acordo com Cohen, Manion, e Morrison (2001, p. 128-129), permitem respostas mais fiáveis. Estas podem ser de resposta fechada (respostas dicotómicas, de escolha múltipla ou escalas de classificação) ou de resposta aberta. A primeira uma resposta mais rápida e mais fácil de analisar e compara, mas não permitem a adição de opiniões ou sugestões. As abertas, pelo contrário, são respostas livres, de opinião, permitindo a adição de sugestões, explicações, no entanto, são mais difíceis de analisar e classificar (Cohen, Manion, & Morrison, 2001, p. 248).

Os questionários realizados por aos alunos foram de resposta aberta, com o intuito de compreender as opiniões e as mudanças sentidas pelos alunos, bem como o impacto que esta intervenção teve nos mesmos. Foi ainda realizado um questionário ao professor orientador cooperante, também de resposta aberta, para saber a sua opinião sobre a intervenção realizada, qual o seu balanço final, quais os aspetos positivos e/ou negativos, entre outros. Estes questionários permitiram-me obter informações que contribuíram, também, para uma melhor análise de resultados, uma avaliação da intervenção e para o balanço final do estágio.

6.2.4. Gravações

As gravações permitem uma melhor de análise e perceção do que se observa, contribuindo para a imparcialidade do observador (Cohen, Manion, & Morrison, 2001, p. 313). As gravações foram um instrumento de recolha de dados que permitiram perceber qual o nível inicial de articulação dos alunos e se houve alguma melhoria no final da intervenção. Foram realizadas gravações em duas sessões, apenas aos alunos X e Z, na fase inicial e final da intervenção, tendo-se, primeiro, procedido ao pedido de autorização aos Encarregados de Educação dos alunos (cf. Anexo I).

Os alunos souberam antecipadamente quais as aulas que iam ser gravadas, de forma a puderem sentir-se mais confortáveis e menos nervosos. As gravações foram realizadas através de uma câmara de gravação digital, *SONY DCR-PC5E*, sendo apresentadas as gravações áudio (cf. Anexo X).

Capítulo VII - Intervenção pedagógica

7.1. Planificação geral da intervenção

O projeto de intervenção foi realizado no contexto das aulas individuais de instrumento (Saxofone), com os três alunos de níveis diferentes. Durante as duas fases do Estágio Profissional e Prática de Ensino Supervisionada, observação e intervenção, foram planificadas as atividades a realizar, tendo como base os registos feitos durante a fase de observação, as dificuldades demonstradas, nomeadamente, na forma como cada aluno executava a sua articulação, principalmente, o *staccato*, e as sugestões do professor orientador cooperante e do supervisor.

Como referido, os alunos da ARTAVE têm diversas atividades ao longo do ano letivo, bem como uma grande quantidade de programa a trabalhar em cada mês. Assim, as aulas foram planificadas tendo em consideração as atividades de cada aluno, tentando não os desviar do seu estudo individual. Relativamente à lecionação, ficou acordado que daria uma aula por semana aos alunos, sendo a segunda aula lecionada pelo professo cooperante. Foram, então, lecionadas três aulas a cada aluno, do contexto individual (Alunos X, Y e Z), e três no contexto de Música de Câmara.

Seguidamente serão apresentadas uma descrição do material didático do qual foram retirados os exercícios realizados pelos alunos e as atividades desenvolvidas durante a intervenção.

7.2. Descrição do material didático

Na realização deste projeto de intervenção foi utilizado um material didático já existente – o livro *Hello! Mr. Sax or Parameters of Saxophone* (1989) de Jean-Marie Londeix. Uma vez que não há, ainda, muita literatura, nem muitos exercícios específicos para o saxofone sobre a temática, foi usado apenas este material didático por ser o mais completo ao nível de exercícios que permitem aperfeiçoar a articulação com alunos iniciantes. O manual começa por uma pequena introdução sobre a família do saxofone e o funcionamento e a acústica do instrumento, seguindo-se os diversos parâmetros que fazem parte da técnica e da aprendizagem do saxofone, como a entoação, a mudança de registos, a afinação, a articulação, a respiração, o *vibrato*, o registo agudíssimo, entre outros, incluindo, também, as diversas técnicas menos tradicionais que fazem parte do repertório contemporâneo do saxofone, como os multifónicos, os quartos de tom, o *flutter-tonguing*, a respiração circular. O livro inclui em cada parâmetro textos explicativos, tabelas e figuras onde o autor dá as suas sugestões, propondo diferentes dedilhações nos diferentes saxofones, que melhor se adequem às necessidades de cada aluno.

Relativamente à articulação o autor sugere três tipos de exercícios que permitem trabalhar e desenvolver a precisão rítmica e a velocidade da língua, através de exercícios para aperfeiçoar o *staccato* e a combinação de diferentes articulações. Estes podem ser feitos, como refere o autor, através do recurso a escalas, ou a modos, podendo também ser realizados no registo sobreagudo. Por último, os alunos devem ter em atenção as características dos exercícios, como o ritmo e as acentuações, tentando manter uma estabilidade sonora, para que as articulações sejam perceptíveis, devendo os exercícios ser repetidos até que os alunos “atingam a perfeição”.

7.3. Estratégias de intervenção: descrição de atividades desenvolvidas ao longo da Intervenção

Ao longo da fase de intervenção foram realizadas atividades de acordo com a temática, seguindo as planificações elaboradas previamente às aulas a lecionar. Estas dividiram-se em três partes – início, desenvolvimento e final. Os exercícios de articulação foram inseridos apenas num dos momentos das aulas, pois como referido por Teal (1963, p.83) estes devem ser trabalhados durante dez a quinze minutos por dia, “*uma vez que a língua ficará fatigada e pesada e pouco será alcançado após este período de tempo*” (T.A.)¹¹. Os exercícios foram realizados na parte inicial de cada aula, tendo sido trabalhado durante o tempo restante da aula o programa previsto pelos alunos. Foram também feitas gravações no início da fase de intervenção e no fim, para uma melhor análise dos dados.

As estratégias e exercícios aplicados aos alunos foram retirados do manual referido, tendo sido complementados com sugestões de outros autores (cf. Capítulo III e IV). Com base nas observações feitas aos alunos, concluí que os exercícios se adequavam às dificuldades e necessidades individuais. Os exercícios foram realizados usando as escalas previstas no programa dos alunos, de forma a diminuir a dificuldade na execução e permitindo-lhes pensar apenas no exercício a realizar e não nas dificuldades técnicas que surgem quando se executa uma peça ou um estudo. Os exercícios dividiram-se em três partes: exercícios para trabalhar o *staccato* (**Parte A**), exercícios com sequências de figuras regulares (semicolcheias) que combinam as articulações *staccato* e *legato* (**Parte B**) e exercícios com sequências de figuras irregulares (tercinas) que também combinam as articulações *staccato* e *legato* (**Parte C**).

Foram também feitas gravações nas primeiras e nas últimas para que se pudesse perceber o nível e a evolução de cada aluno ao nível da precisão e da velocidade do *staccato*, permitindo comparar e perceber a eficácia do estudo (cf. Anexos X, XI e XII). As sugestões foram também aplicadas às peças e aos estudos, sempre que surgisse uma dificuldade pelos alunos, tendo sido também trabalhados outros conceitos inerentes ao carácter das obras.

Nas primeiras aulas foi proposto aos alunos trabalhar o *staccato* (**Parte A**), através da utilização de diferentes ritmos (semínimas, colcheias, semicolcheias, tercinas, fusas, entre outras), em cada nota de uma determinada escala. Estes exercícios foram mais trabalhados que os da parte B e C com o objetivo de aperfeiçoar o controlar da respiração (emissão e controlo do ar), da

¹¹ (...) since the tongue will become fatigued and heavy and little will be accomplished after this length of time Teal (1963, p. 83)

posição da embocadura e da língua, durante a execução de notas em *staccato*, permitindo aos alunos melhorar a qualidade sonora, a forma como executam o ataque das notas e desenvolver mais a velocidade e a precisão da articulação.

Uma das estratégias utilizadas foi o uso das sílabas “tu” e “ta”, pedindo aos alunos que primeiro dissessem, sem o instrumento, o ritmo do exercício usando as sílabas, e depois tocassem, tentando imaginar que as continuavam a usar as sílabas. Os exercícios foram realizado num andamento lento, com a utilização do metrônomo, para que os alunos pudessem, primeiro, perceber e serem capazes de executar o ritmo correto, em segundo, para que o seu *staccato* fosse mais preciso, e terceiro, para que os alunos se concentrassem nos exercícios, permitindo-lhes dominar melhor esta técnica e aumentar a velocidade nas aulas seguintes. Sempre que necessário toquei com os alunos os exercícios de modo a explicar e exemplificar o pretendido.

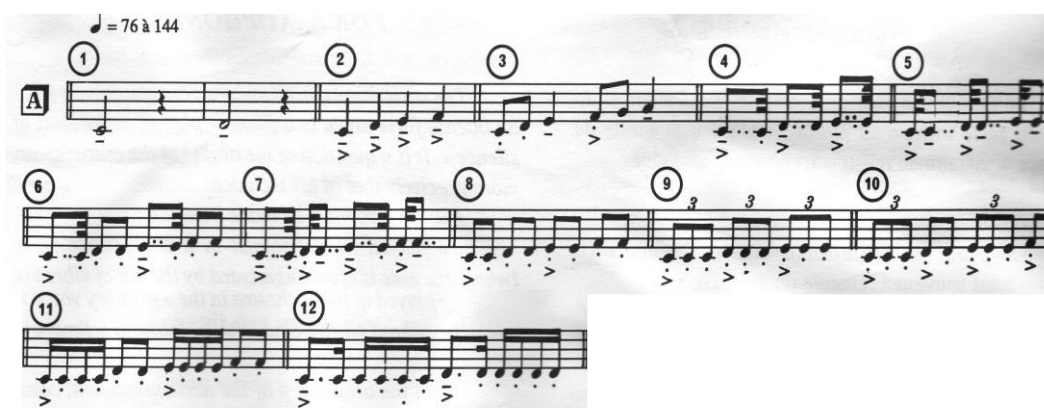


Figura 5 - Parte A – representação do exercício para trabalhar o staccato (Londeix, 1989, p. 83)

Nas aulas seguintes foram trabalhadas as articulações *legato* e *staccato*, (**Parte B**) através de exercícios que juntam as duas articulações, usando figuras musicais de tempo regular (sequências de 4 semicolcheias) numa escala (por ex.: duas notas em *legato* - duas notas em *staccato*; quatro notas em *legato* – quatro notas em *staccato*). Este exercício foi realizado com a ajuda do metrônomo, num andamento lento, com o recurso às sílabas que melhor permitissem explicar e demonstrar o que era pretendido (“ta” – para notas em *staccato*; “a” – para notas em *legato*). Os alunos executaram o exercício sem instrumento, dizendo apenas as sílabas de acordo com a articulação pretendida, com o objetivo de que estes percebessem quais as notas da escala eram executadas com *legato* e quais com *staccato*, mas também, para que pudessem ouvir com atenção e perceber melhor aquilo que estavam a executar. Contudo, foi feita uma pequena alteração às planificações iniciais, tendo estas sido adequadas às dificuldades dos alunos e ao tempo existente para as trabalhar. Dessa forma, não foram realizados todos os exercícios com os

alunos, tendo as sequências de articulações mais comuns sido as mais exploradas (exercícios n.º 1 a 8) – em primeiro lugar, por serem mais fáceis, o que permitiu uma melhor assimilação e compreensão dos conhecimentos por parte dos alunos, e em segundo lugar, porque possibilitaram uma melhor percepção auditiva do que estavam a executar, ajudando-os a perceber quais os seus erros, podendo corrigi-los mais facilmente. Depois dos alunos terem sido capazes de compreender e executar estes exercícios avançou-se para os mais difíceis, o que lhes permitiu conhecer novas combinações de articulações, compreender melhor como as executar e melhorar algumas das sequências de articulações usadas no repertório do saxofone. No entanto, os alunos demonstraram algumas dificuldades na sua realização, tendo o andamento sido mais lento do que o inicialmente proposto para que pudessem superar as dificuldades.

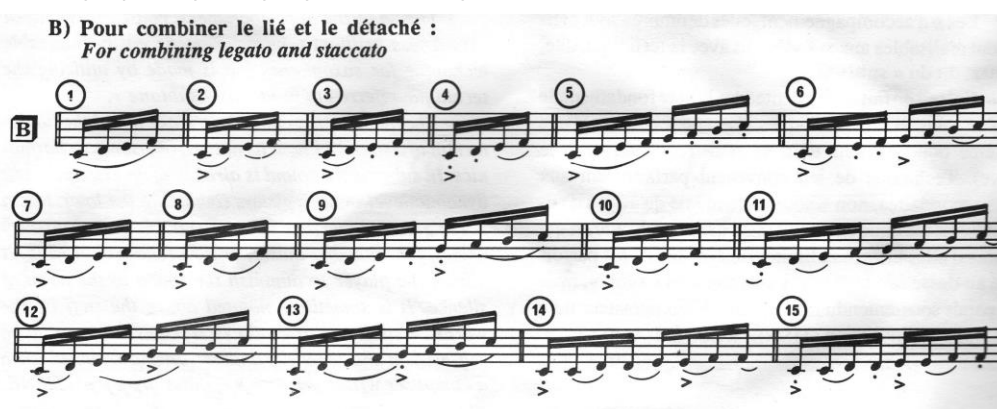


Figura 6 - Parte B – representação dos exercícios de legato e staccato em sequências de semicolcheias (Londeix, 1989, p. 83)

Por último, foram trabalhadas as articulações *legato* e *staccato*, (**Parte C**) através de exercícios que juntam as duas articulações, usando figuras musicais de tempo irregular (sequências de duas tercinas) numa escala (por ex.: três notas *legato* – três notas *staccato*; uma nota *staccato* – duas notas em *legato*). Tal como o exercício anterior, este foi realizado com o metrónomo, num andamento lento, com o recurso às sílabas que melhor permitissem explicar e demonstrar o que era pretendido (“ta” – para notas em *staccato*; “a” – para notas em *legato*). Os alunos executaram o exercício sem instrumento, dizendo apenas as sílabas de acordo com a articulação pretendida, com o objetivo de que estes percebessem quais as notas da escala que eram executadas com *legato* ou *staccato*, bem como para que pudessem ouvir com atenção e perceber melhor aquilo que estavam a executar. Estes exercícios também tiveram de ser adaptados de acordo com as dificuldades dos alunos, tendo o andamento em que foram realizados sido mais lento do que o proposto inicialmente.

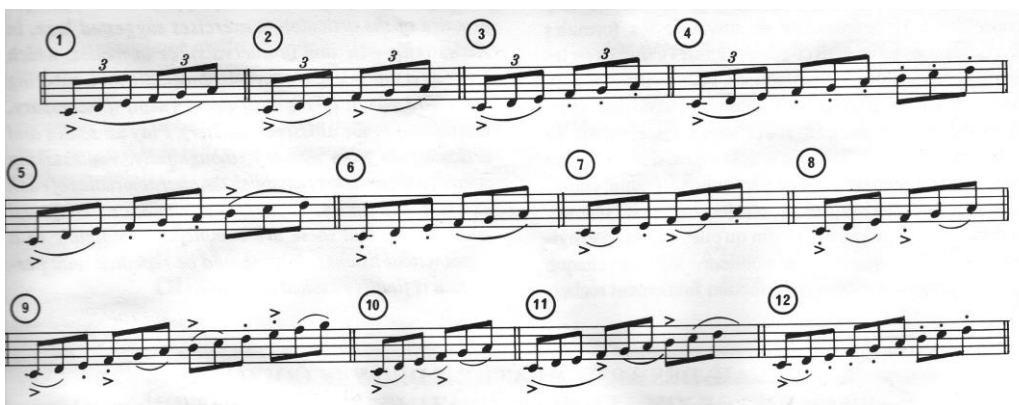


Figura 7 - Parte C – representação dos exercícios de legato e staccato em sequências de tercinas (Londeix, 1989, p. 84)

Os exercícios das partes B e C tiveram como principal objetivo melhorar a junção de diferentes articulações, mas também, de melhorar a coordenação entre a língua e os dedos pois, na maior parte dos casos, os dedos movem-se mais rápido do que a língua, tornando-se a articulação pouco precisa, pouco perceptível, sendo necessário, muitas vezes, diminuir a velocidade.

O repertório dos alunos foi também usado para trabalhar outros tipos de articulações (por ex.: *marcato*, *tenuto*, acentos, entre outros), tendo sido explicadas e exemplificadas as diferentes formas de as executar e interpretar, de acordo com o caráter das obras, reforçando o controle da respiração, da embocadura e da língua para uma melhor execução das articulações.

Em suma, estes exercícios permitiram aos alunos perceber quais os seus principais erros na execução da sua articulação, qual o seu correto funcionamento, bem como a influência da respiração e da embocadura para a sua execução, dando-lhes a conhecer novas articulações, novos exercícios para desenvolver a velocidade e precisão, contribuindo, assim, para a criação de novos hábitos de estudo individual, para uma maior autonomia e para a sua performance musical.

Capítulo VIII - Análise e discussão dos resultados

8.1. Aluno X

O aluno do 10.º ano revelou-se ao longo do ano um aluno com algumas dificuldades técnicas e interpretativas, não sendo muitas vezes capaz de superar as dificuldades, dizendo “não consigo” (cf. Anexo VI). O aluno demonstrou mais dificuldades na emissão do ar, por um lado por ter problemas com a embocadura (muitas vezes saía ar pelos cantos da boca), por outro lado, por não perceber a importância do diafragma para a correta realização da respiração, não conseguindo manter o ar contínuo e não aguentando muitas vezes as frases até ao final. Mostrou-se dessa forma, um aluno com pouca autonomia, e alguma falta de estudo, quando compara com os outros colegas, não percebendo o porquê dos seus erros, demonstrando alguma falta de autoestima em relação ao instrumento e ao seu futuro enquanto saxofonista, pois sentia que não era capaz de fazer melhor.

Relativamente à articulação, o aluno revelou ao longo do ano alguma facilidade na realização do *staccato*. Ao nível do seu estudo individual o aluno refere que apenas estuda 20 minutos por dia combinado diferentes articulações nas escalas (cf. Anexo III).

Através da observação participante verificou-se que o aluno X demonstrou facilidade na realização dos primeiros exercícios, apresentando, contudo, um *staccato* muito longo. O aluno sentiu algumas dificuldades na realização de alguns dos exercícios, nomeadamente, dificuldades rítmicas nos exercícios n.º 5 e 7 da parte A, considerando-o um ritmo difícil de executar. Foi fácil para o aluno aumentar a velocidade dos exercícios notando-se uma melhor compreensão das estratégias utilizadas e uma melhoria rítmica.

Os exercícios da parte B e C foram os mais difíceis para o aluno pois em alguns dos exercícios não percebeu quais as notas deviam ser executadas em *legato* e quais em *staccato*, tendo realizado alguns dos exercícios num andamento mais lento do que o proposto inicialmente. O aluno revelou maiores dificuldades quando era necessário realizar as mesmas articulações, mas trocando as notas em *legato* pelas notas em *staccato* e vice-versa, ou seja, por exemplo, no exercício n.º 3 da parte B, o aluno executava a escala com a sequência de duas notas *legato* e duas notas *staccato*, e no exercício n.º 4 executava a mesma sequência, mas invertida (duas notas *staccato* e duas notas *legato*). Revelou, ainda dificuldades na realização de sequências de articulações menos comuns (exercícios n.º 6, 10, 12). Relativamente aos exercícios da parte C o aluno demonstrou mais facilidade na sua execução e compreensão, que nos exercícios da parte

B, tendo, contudo, revelado algumas dificuldades na precisão rítmica e na execução correta das articulações dos exercícios n.º 7, 8, 9, 10 e 11.

O repertório do aluno foi escolhido pelo professor cooperante, tendo sido bastante importante para uma melhor assimilação dos exercícios e dos conhecimentos aprendidos, nomeadamente ao nível das diferenças entre os diversos tipos de articulação (p. ex.: *staccato*, *marcato* e *tenuto*) uma das principais dificuldades demonstradas pelo aluno. O programa consistiu, durante a fase de intervenção, nos estudos n.º 9, n.º 11 e n.º 15 de W. Ferling e na peça “Sonata op. 19” de P. Creston, sendo que com esta peça o aluno pôde trabalhar as diferenças entre *staccato* e *marcato*, contribuindo para uma melhoria da sua execução.

O aluno afirmou, nos questionários, que sentiu alguma melhoria na sua articulação, tendo esta ficado mais rápida e clara, referindo ainda que o estudo diário dos exercícios propostos poderá contribuir para o seu desenvolvimento.

8.2. Aluno Y

O aluno do 9.º ano revelou-se ao longo do ano um aluno com capacidades técnicas assinaláveis, sendo capaz de, de uma aula para a outra, ter o programa preparado com alguma autonomia; contudo, é um aluno pouco expressivo, tendo alguma dificuldade em delinear o fraseado e o caráter das obras, não executando as diferentes dinâmicas e articulações.

O aluno revelou, ao nível da articulação, alguma dificuldade na execução do *staccato* em andamentos rápidos, não sendo este muitas vezes perceptível, demonstrando também dificuldades em realizar diferentes sequências que combinam as articulações *legato* e *staccato* nas peças e estudos previstos no seu programa, não sendo também, muitas vezes perceptível quais as notas eram executadas com uma ou com a outra articulação. Ao nível do seu estudo individual o aluno referiu que estuda 15 minutos por dia, “fazendo *staccato* com várias figuras rítmicas durante uma escala” (cf. Anexo III).

Através da observação participante verificou-se que os exercícios propostos para trabalhar o *staccato*, nas primeiras aulas se revelaram bastante difíceis para o aluno, principalmente ao nível rítmico. Foi o aluno que demonstrou maior dificuldade em realizar os exercícios, quer quando lhe fora pedido que tocasse, quer quando que dissesse a sílaba “tu” com o ritmo do exercício, não tendo sido possível aumentar a velocidade inicial e, ao contrário dos restantes colegas, foi necessário em aula diferentes repetir os exercícios que o aluno não conseguira executar na aula anterior (exercícios da parte A, n.º 5, 6, 7 e 10).

Os exercícios da parte B e C foram também difíceis para o aluno, apresentando dificuldades na coordenação entre os dedos e a língua, tendo este afirmado que o mais difícil foi “o facto de ter de imaginar as escalas com as articulações”. Os exercícios com as sequências de articulações menos comuns foram as mais difíceis, não tendo conseguido realizar as mesmas sequências de articulações quando invertidas, e não sendo perceptível quais eram em *staccato* e quais em *legato*. Os exercícios n.º 6, 7, 8, 9 e 10 foram os mais difíceis não tendo o aluno conseguido executar o exercício n.º 9, mesmo depois de se ter diminuído a velocidade inicial e de ter sido pedido ao aluno que dissesse a sílaba “ta” (para as notas em *staccato*). Relativamente à parte C foi difícil para o aluno realizar os exercícios sempre no ritmo certo, o que dificultou a coordenação entre a língua e os dedos, e por conseguinte, a precisão das articulações pedidas, no andamento proposto. Contrariamente aos outros alunos, o aluno Y não conseguiu realizar todos os exercícios desta parte, nomeadamente os exercícios n.º 8, 9, 10, e 11, mesmo depois de terem sido realizados num andamento mais lento que o proposto.

O repertório do aluno ao longo do ano revelou-se exigente, tendo em conta que iria terminar o curso básico de instrumentista e prosseguir para o curso de instrumentista. O aluno conseguiu executar, com alguma facilidade técnica, o repertório escolhido pelo professor cooperante, demonstrando, porém, pouca expressividade musical. O programa consistiu, durante a fase de intervenção, nos estudos n.º 7 e n.º 8 de G. Lacour e na *Sonata* em Lá menor, de G. P. Telemann, e *Improvisation 2*, de R. Noda. *Improvisation 2* revelou-se importante para aperfeiçoar com o aluno os conceitos trabalhados, mas principalmente, para trabalhar as diferenças entre os tipos de articulação, tendo o aluno demonstrado alguma melhoria na diferenciação entre o *staccato*, o *tenuto* e o *acento* na peça.

O aluno afirmou, no questionário, que sentiu um desenvolvimento na sua articulação por ter aprendido novos exercícios e novos tipos de articulações, e que se tornou mais fácil de se perceber a articulação, referindo também que gostou das atividades propostas por nunca ter realizado algo do género, afirmando que o estudo diário dos exercícios poderá contribuir para o desenvolvimento do aluno, deixando a articulação de ser um problema (cf. Anexo III).

8.3. Aluno Z

O aluno do 8.º ano revelou-se um aluno com algumas capacidades mas com alguma falta de estudo, demonstrando dificuldades na emissão do som, pois não consegue manter a velocidade do ar constante e tocar uma frase em *legato*, tendo também problemas no controlo e posicionamento da embocadura, o que provoca uma qualidade sonora mais fraca.

Ao nível da articulação o aluno revelou algumas dificuldades em realizar o *staccato* em andamentos rápidos, sendo este muito duro, pouco perceptível e curto, mas também ao nível da qualidade sonora da sua articulação, pois demonstrou dificuldades em manter a velocidade do ar constante. O aluno referiu que estuda alguns minutos por dia a articulação, depois de estudar escalas, usando o metrónomo para aumentar a velocidade.

Através da observação participante verificou-se que o aluno executou com alguma facilidade os exercícios propostos para esta intervenção; demonstrou no entanto, maiores dificuldades ao nível da qualidade sonora quando executa o *staccato*, pois realiza-o com a parte de trás da língua, e não com a ponta da língua, tornando-o muito duro e longo, produzindo, muitas vezes o *slap*¹² em vez do *staccato*. No entanto o aluno compreendeu bem os exercícios, quer ao nível rítmico, quer ao nível das estratégias sugeridas para o seu aperfeiçoamento, tendo conseguido executá-los com sucesso quando aumentada a velocidade inicial.

Os exercícios da parte B foram um pouco mais difíceis para o aluno, pois, nos exercícios n.º 6, 9, 10 e 11, não conseguiu perceber auditivamente se a sequência de articulações que executava ao longo da escala estava correta, tendo os da parte C se revelado mais fáceis depois de o aluno ter compreendido os exercícios anteriores. Mas conseguiu superar as dificuldades quando executou os exercícios num andamento mais lento, tendo conseguido depois realizá-los na velocidade pretendida. O aluno demonstrou porém que a sua maior dificuldade foi manter a emissão do ar constante e controlar a sua embocadura e a posição da língua, não conseguindo mantendo um bom timbre, continuando a ter uma articulação muito dura.

O repertório do aluno, ao longo do ano letivo, permitiu-lhe trabalhar algumas das suas dificuldades, consistindo, durante a fase de intervenção, no estudo n.º 36 de G. Lacour e nas obras *Cinq danses exotiques* (1.º andamento, *Pambiche*) de J. Françaix, e *Pequena Czarda*, de P.

¹² O “slap-tongue” consiste num ataque extremamente seco produzido pressionando a palheta contra a boquilha, criando um vácuo antes que a língua seja retirada rapidamente. A palheta afasta-se da boquilha violentamente, batendo nesta com força. (T.A.) (Delangle & Michat, 1998, p. 179)

Iturralde. Esta peça revelou-se essencial para uma melhor assimilação e aplicação dos conhecimentos adquiridos ao nível da articulação. O estudo, que continha bastantes passagens com *staccato*, foi trabalhado num por partes num andamento mais lento, para trabalhar a emissão do ar e para que o aluno compreendesse melhor a melhor forma de colocar a língua na palheta, tendo o aluno melhorado um pouco a sua qualidade do *staccato*.

O aluno afirmou, no questionário, que sentiu que a sua articulação ficou “mais limpa”, referindo que os exercícios o ajudaram a resolver os problemas, melhorando a sua articulação, a praticar mais esta técnica, acrescentando, ainda, que se continuar a praticar estes exercícios poderá continuar a melhorar a sua articulação (cf. Anexo III).

8.4. Questionário ao professor orientador cooperante

O questionário ao professor orientador cooperante foi realizado com intuito de recolher dados para uma melhor compreensão e análise dos resultados da intervenção, e perceber qual a sua opinião sobre a mesma (cf. Anexo IV).

O professor orientador cooperante menciona que, no geral, a intervenção foi positiva, considerando que um dos aspetos mais importantes da temática abordada foi o facto de esta ter contribuído para que os alunos compreendessem a importância da realização de exercícios diários de articulação para o domínio do instrumento. Na sua opinião as atividades planificadas foram bem organizadas e estruturadas, tendo os exercícios usados contribuído para que os alunos percebessem melhor como os incluir e realizar no seu estudo individual, contribuindo, dessa forma, para a sua autonomia. No entanto, o tempo disponível para a implementação do projeto não foi o suficiente para se perceber a realização dos exercícios contribuiu para o desenvolvimento da articulação dos alunos, sendo necessário mais tempo para que os resultados pudessem ser observáveis. Contudo, para o professor, os alunos demonstraram pequenas melhorias em alguns aspetos. O professor menciona que uma das alternativas para este aspeto poderia ter sido o uso de ferramentas que permitissem confirmar o estudo diário dos exercícios pelos alunos.

Em suma, para o professor a intervenção foi bem planeada e estruturada, no entanto, seria necessário que a duração da sua implementação fosse mais longa, permitindo aos alunos desenvolver melhor os diversos aspetos que contribuem para a realização da articulação.

8.5. Discussão dos resultados

Ao longo da intervenção verifiquei alguma evolução da precisão do *staccato*, por parte dos alunos, e da velocidade. Através das observações e da realização dos questionários percebi que os alunos também sentiram que houve desenvolvimento da sua articulação. No entanto, uma vez que a articulação é bastante técnica, envolvendo não só o trabalho muscular (através do uso da língua), mas também o domínio da respiração e da embocadura, aspetos que os alunos ainda não têm bem consolidados, não é possível, após três aulas, nem dois meses de intervenção, observar um grande desenvolvimento pelos alunos. Porém pode-se verificar, quer através das observações realizadas durante as aulas lecionadas, quer através das gravações realizadas, uma pequena evolução de certos aspetos pelos alunos, nomeadamente, uma melhor emissão e controlo do ar quando executado o *staccato*, maior rigor na sua execução, e também de outras articulações, e uma melhor compreensão do funcionamento da língua, da respiração e da embocadura para a sua realização.

A realização dos exercícios do livro de J. M. Londeix contribuíram para uma melhor planificação das aulas a lecionar, permitindo uma melhor organização dos conteúdos e das estratégias a abordar durante as aulas. Os exercícios permitiram aos alunos perceber os seus erros, como corrigi-los, como aplicar diferentes estratégias na resolução dos seus problemas, a conhecer novos exercícios e sequências de articulações, e a perceber como executar as diferentes articulações. A realização destes exercícios permitiu, também, aos alunos, perceber como a emissão do ar e a embocadura influenciam a sua articulação e o seu desempenho do instrumento.

O uso de algumas estratégias, como o uso do metrónomo e de diferentes sílabas, contribuíram para uma melhor compreensão e assimilação das atividades propostas, ajudando os alunos, no caso do metrónomo, a desenvolver a velocidade e a precisão da articulação dos alunos. Relativamente à utilização de diferentes sílabas, estas permitiram explicar e exemplificar melhor aos alunos o que se pretendia com cada exercício, contribuindo, também, para uma melhor compreensão do correto posicionamento da língua, do seu funcionamento, bem como, da respiração e da embocadura, e de quais as sílabas que melhor se adequam a cada tipo de articulação, tendo em conta a ideia musical das peças a estudar pelos alunos.

A realização de questionários aos alunos permitiu perceber que os exercícios foram compreendidos e que foi sentida uma melhoria, ainda que muito reduzida, na sua articulação. Os alunos consideraram que a realização diária de diferentes exercícios de articulação contribuiu quer para o desenvolvimento da sua precisão, da velocidade, de um maior rigor na execução das

diferentes articulações, quer para uma melhor qualidade sonora, independentemente da articulação executada, podendo concorrer para um melhor domínio do instrumento e da sua performance.

No questionário realizado ao professor orientador cooperante, é referido que a realização desta intervenção ajudou os alunos a perceber a importância do trabalho e do estudo diário da articulação, sentindo, também, que houve pequenas melhorias, sendo necessário mais tempo para a implementação do projeto.

Em suma, penso que a intervenção foi bem assimilada pelos alunos, relativamente à importância que esta tem na sua aprendizagem do instrumento, tendo os exercícios e as estratégias usadas contribuído para uma melhor compreensão e realização dos mesmos, bem como para a autonomia dos alunos, através da sua aplicação no seu estudo diário. Porém, é necessário mais tempo para que o estudo diário destes exercícios permita observar resultados, considerando, contudo, quer os alunos quer o professor orientador cooperante, que a continuação do estudo dos exercícios realizados durante as aulas poderá contribuir para a sua aprendizagem, tendo este sido, para mim, o resultado pretendido com a realização desta intervenção.

Considerações Finais

O ensino do saxofone em Portugal encontra-se, atualmente, em grande evolução, tendo os alunos de ser capazes de executar uma grande quantidade de repertório, cada vez mais difícil, independentemente do nível em que se encontram. Dessa forma, o seu estudo consiste, na maior parte dos casos, maioritariamente no domínio técnico das obras, ou seja, na execução correta de todas as notas e ritmos, descurando-se, por vezes, dos outros aspetos importantes para uma melhor aprendizagem e domínio do instrumento, demonstrando dificuldades, por exemplo, na emissão do ar, no controlo da embocadura, na afinação, no timbre, na realização da articulação, bem como, na interpretação das obras, prejudicando, assim, a sua performance. Para modificar esta falha na aprendizagem do saxofone é necessário que os professores sensibilizem os alunos para a importância da utilização de diferentes exercícios específicos para cada parâmetro no seu estudo diário, para que estes sejam capazes de resolver as suas dificuldades, tornando-se mais autónomos, e dessa forma melhorar o seu desempenho do instrumento.

Relativamente ao Estágio Profissional, destaco o papel da instituição, particularmente, do professor cooperante e dos alunos da classe de saxofone, na realização da intervenção. Saliento a forma positiva como me receberam, como se mostraram disponíveis quer para realizar diferentes atividades, quer para responder a diferentes questões, contribuindo com diferentes sugestões. Sendo a ARTAVE uma instituição de elevado nível musical, apresentando diversas atividades ao longo do ano letivo, quer a nível individual de cada instrumento, quer a nível do trabalho em orquestra, através de audições, concertos, masterclass que contribuem para uma maior transmissão de conhecimentos, interação com diferentes professores e maior aprendizagem por parte dos seus alunos.

Em relação à implementação deste projeto saliento que a intervenção realizada nas aulas da disciplina de instrumento centrou-se no uso de exercícios, estratégias e ferramentas que podem contribuir para o desenvolvimento da articulação dos alunos, bem como para a criação de rotinas de estudo. Para a sua realização recorreu-se, então a literatura sobre a temática e a questionários realizados a professores internacionais, especificando o seu funcionamento, os exercícios, as estratégias e as ferramentas no caso dos instrumentos de sopro, mais especificamente no saxofone.

Ao longo da implementação do projeto verifiquei que os alunos se foram sensibilizando para a importância do estudo da articulação para a sua performance, tendo estes demonstrado

interesse pelas atividades realizadas. Durante a fase de observação apercebi-me de que os alunos demonstravam algumas dificuldades em realizar, tanto nas escalas, como nos estudos e nas peças, a articulação, não sendo esta, por um lado, muitas vezes, perceptível e em andamentos rápidos, e por outro lado, apresentavam dificuldade em manter a qualidade sonora quando executavam uma passagem, por exemplo, em *staccato*. Foram, então, realizados alguns exercícios para ajudar a aumentar a velocidade e a percepção da sua articulação, tendo sido também usadas as suas peças e estudos para trabalhar as diferentes articulações. Relativamente aos resultados, pude observar, ao longo das aulas lecionadas, que os alunos apresentaram pequenas melhorias, tendo em consideração que o desenvolvimento da articulação envolve bastante estudo individual, sendo necessário mais tempo para que se possa observar grandes resultados pelos alunos. No entanto, penso que os objetivos desta intervenção foram cumpridos, tendo os alunos percebido a importância do estudo da articulação para a sua aprendizagem como saxofonistas e como músicos.

A minha experiência enquanto professora foi importante para a minha aprendizagem profissional e pessoal, pois como tenho, ainda, pouca experiência de docência, quer do instrumento, quer de música de câmara, este estágio permitiu-me conhecer novas abordagens de ensino. Tive de tomar diferentes atitudes de forma a poder lidar melhor com os alunos, tendo a minha postura de ser mais séria, tendo, inclusive, de falar um pouco mais alto e de usar diferentes abordagens para cativar os alunos, algo que foi um pouco difícil para mim, devido há minha timidez e pouca experiência. Um dos aspetos a melhorar no futuro será a lecionação das aulas de uma forma mais ativa, não permitindo que haja tempos mortos, tento, também de me desinibir mais.

Em suma, o uso de exercícios e estratégias sobre a articulação contribuem para a evolução da aprendizagem dos alunos de saxofone, podendo estes ser aplicados nas suas rotinas de estudo. No entanto, é necessário mais tempo para que a aplicação destes exercícios pudessem apresentar resultados visíveis nos alunos, devido às suas características inerentes. Porém este projeto permitiu que os alunos adquirissem alguma consciência sobre o impacto que o estudo desta técnica tem na sua aprendizagem enquanto saxofonistas e principalmente enquanto músicos.

Referências Bibliográficas

- Benck, M. d. (2004). *O Regionalismo Fonético e a Articulação Fundamental na Flauta Transversal*. Tese de Doutorado em Música - Execução Musical: Flauta Transversal, Universidad Federal da Bahia, Salvador.
- Budde, P. J. (2011). *An Analysis of Methods for Teaching Middle School Band Students to Articulate*. Doctoral Dissertation, University of Minnesota. Obtido em 10 de 04 de 2016, de <http://www.windsongpress.info/jacobs/written/Budde%20-%20An%20Analysis%20of%20Methods%20for%20Teaching%20Middle%20School%20Band%20Students%20to%20Articulate.pdf>
- Camões Instituto da Cooperação e da Língua. (2016). *A pronúncia do Português Europeu*. Obtido em 20 de 08 de 2016, de Instituto Camões: http://cvc.instituto-camoes.pt/cpp/acessibilidade/capitulo3_1.html
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2001). *Research Methods in Education* (5° ed.). Routledge.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 355-380. Obtido em 16 de 07 de 2016, de https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF
- Delangle, C., & Michat, J.-D. (1998). The Contemporary Saxophone. Em R. Ingham (Ed.), *The Cambridge Companion to the Saxophone*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Donington, R. (1965). *The Interpretation of Early Music* (Second Edition ed.). London: Faber and Faber.
- Donington, R. (1980). Staccato. In S. Sadie, *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (Vol. 18). London: Macmillan Publishers Limited.
- Fallows, D., Lindley, M., & Wright, M. (1980). Articulation. In S. Sadie, *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (Vol. 1, pp. 643 - 645). London: Macmillan Publishers Limited.
- Hall, J. E., & Guyton, A. (2011). *Guyton and Hall Textbook of Medical Physiology* (12° ed.). Philadelphia, Pennsylvania: Saunders .

- Jerkert, J. (2003). *Measurements and models of musical articulation*. Master Thesis in Music Acoustics, Royal Institute of Technology (KTH), Department of Speech Music and Hearing, Stockholm, Sweden.
- Juslin, P. N. (2000). Cue Utilization in Communication of Emotion in Music Performance: Relating Performance to Perception. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 26(6), 1797-1813. doi:10.1037//0096-1523.26.6.1797
- Keller, H., Rosenthal, F., & Speer, K. (1974). Phrasing. Em W. Apel, *Harvard Dictionary of Music - Second Edition, Revised and Enlarged*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Liebman, D. (1989). *Developing a Personal Saxophone Sound* (1.^a ed.). Medfield, Massachusetts: Dorn Publications, Inc.
- Londeix, J.-M. (1989). *Hello Mr. Sax ou Paramètres du Saxophone (Hello! Mr. Sax, or Parameters of the Saxophone) (English and French Edition)*. Paris: Editions Musicales Alphonse Leduc.
- Marques, C. D. (2014). *Promoção da acuidade auditiva no Estudo Individual de Viola d'Arco: um estudo exploratório com base na audição interna*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Música, Universidade do Minho, Braga. Obtido em 18 de 11 de 2015, de <http://hdl.handle.net/1822/37719>
- Martino, D. (1996). Notation in General-Articulation in Particular. *Perspectives of New Music*, 4(2), 47-58. Obtido em 4 de 07 de 2016, de <http://www.jstor.org/stable/832212>
- Moreira, J. A. (2015). *A prevenção de Lesões por Esforço Repetitivo (LER) nas aulas de saxofone*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Música, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga. Obtido em 20 de 07 de 2016, de <http://hdl.handle.net/1822/41250>
- Netter, F. H. (2000). *Atlas de Anatomia Humana* (2^o ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Paulsen, F., & Waschke, J. (2012). *Sobotta - Atlas de Anatomia Humana* (23^o ed.). (M. S. Narciso, Trad.) Guanabara Koogan.
- Quantz, J. J. (2010). *On Playing the Flute - The Classic of Baroque Music Instruction* (Second Edition ed.). (E. R. Reilly, Trad.) London: Faber and Faber Ltd.
- Rosenblum, S. P. (1988). *Performance Practices in Classic Piano Music: Their Principles and Applications*. U.S.A.: Indiana University Press .

- Rosenblum, S. P. (1997). Concerning Articulation on Keyboard Instruments: Aspects from the Renaissance to the Present. *Performance Practice Review*, 10(1). Obtido em 20 de 06 de 2016, de <http://scholarship.claremont.edu/ppr/vol10/iss1/4>
- Sadie, S. (1995). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (Vols. 16 : Riegel - Schusterfleck). Grove Press.
- Standring, S. (2008). *Gray's Anatomy: The Anatomical Basis of Clinical Practice* (40.^a ed.). Edinburgh: Churchill Livingstone Elsevier.
- Stein, K. (1958). *The Art of Clarinet Playing*. Princeton, New Jersey, U.S.A.: Summy-Birchard Music.
- Sullivan, J. (2006). The Effects of Syllabic Articulation Instruction on Woodwind Articulation Accuracy. *Contributions to Music Education*, 33(1), 59-70. Obtido em 23 de 05 de 2016, de <http://www.jstor.org/stable/24127200>
- Teal, L. (1963). *The Art of Saxophone Playing*. Princeton, New Jersey: Birch Tree Group Ltd.
- Teixeira, H. (2014). A Articulação do som na Flauta. *Anais do VI Evento Científico da Associação Brasileira de Flautistas* (pp. 12-21). Belém: ABRAF.
- Teixeira, H. (2014). Três pontos de articulação na flauta: reflexões fonéticas. *Revista Vórtex*, 2(1), 88-101. Obtido em 13 de 08 de 2016, de http://www.revistavortex.com/teixeira_v2_n1.pdf
- Vial, S. D. (2008). *The Art of Musical Phrasing in the Eighteenth Century - Punctuating the Classical "Period"*. NY, USA: University of Rochester Press.

Anexos ¹³

¹³ O anexo X encontra-se em formato digital

Anexo I – Pedido de autorização aos encarregados de educação



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação

Ex.mo(a) Encarregado de Educação,

Eu, Ana Carolina Lobo Correia, aluna do 2.º ano do ciclo de estudos do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional, destinado à realização de uma intervenção pedagógica supervisionada e, por sua vez, de um Relatório de Estágio, venho por este meio solicitar a sua autorização para gravar as aulas individuais de saxofone do(a) seu (sua) educando(a) realizadas na escola que frequenta.

O estágio está devidamente enquadrado e supervisionado pelo orientador cooperante da Escola Profissional Artística do Vale do Ave (ARTAVE), Professor Fernando Ferreira, e pelo supervisor da Universidade do Minho, Professor Doutor Ângelo Martingo.

No âmbito deste pedido, garante-se a total manutenção da privacidade e confidencialidade dos dados relativos à criança e sua família, não sendo utilizados quaisquer dados que possam conduzir à sua identificação, nomeadamente, nomes. Demais se informa que este registo será única e exclusivamente utilizado para a formação e supervisão do trabalho da estagiária no decurso das reuniões de acompanhamento do estágio realizadas na Universidade do Minho, bem como para a sua apresentação a nível académico, no final do ano letivo em data a determinar.

Com as mais cordiais saudações.

Braga, 1 de Abril de 2016

.....
Eu, _____, Encarregado de Educação do(a) aluno(a) _____, li e compreendi este documento.

Autorizo a recolha de vídeos/ gravações

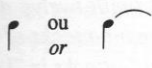







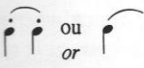











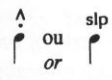

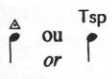



Não autorizo a recolha de vídeos/ gravações

Assinatura do Encarregado de Educação

Data: ____ / ____ / ____

Anexo II – Representação dos diferentes ataques/articulações

(retirado do livro Hello Mr. Sax ou Paramètres du Saxophone de J.- M.Londeix)

PREMIER TRANSITOIRE DU SON TRANSIENT ATTACK OF THE SOUND			
Notation <i>Notation</i>	Appellation <i>Name</i>	Symbole d'attaque <i>Symbol of the attack</i>	Equivalence phonétique <i>Phonetic equivalence</i>
	attaque simple <i>simple attack</i>		voyelle (O, A...) <i>vowel (O, A...)</i>
	piqué <i>detached</i>		Ta
	point allongé <i>lengthened</i>		Ta'
	barre <i>tenuto</i>		Taa
	louré <i>legato</i>		Da
	accent <i>accent</i>		Ka
	accent piqué <i>accent-staccato</i>		Ka'n
	accent-barre <i>accent-tenuto</i>		Kaa
	shunté (1) <i>shunted</i>		hha
	son pris à la limite du silence <i>sound beginning from absolute silence</i>		Sket'
	slap		
	tongue-slap		bruit de langue et d'anche à hauteur déterminée par la note marquée <i>noise of the tongue and reed at the nuance determined by the note so marked</i>
	sforzando		sf

(1) $\overset{\Delta}{\text{C}}$ $\overset{\Delta}{\text{C}}$ $\overset{\Delta}{\text{C}}$ etc. = son shunté jusqu'à la nuance indiquée. (Pourrait également se noter : $\emptyset < ppp$; $\emptyset < pp$; $\emptyset < p$; etc.

sound shunted to the marked dynamic level. (Could also be notated : $\emptyset < ppp$; $\emptyset < pp$; $\emptyset < p$; etc.

Anexo III – Exercícios para trabalhar a articulação (Parte A, B e C)

(retirado do livro Hello Mr. Sax ou Paramètres du Saxophone de J.- M.Londeix)

TRAVAIL DES ARTICULATIONS DE TYPE COURANT
WORKING ON THE MOST COMMONLY USED ARTICULATION

A) Pour le travail du staccato
For perfecting staccato

$\text{♩} = 76 \text{ à } 144$

B) Pour combiner le lié et le détaché :
For combining legato and staccato

A.L. - 27.489 83

3^e série - 3rd serie - 3. Serie $\text{♩} = 100$

60

Anexo IV - Questionários finais aos alunos intervenientes

Aluno X

1. Qual é a tua média de horas de estudo do *staccato*?

20 minutos.

2. Como costumavas estudar a articulação? Que tipo de exercícios realizas?

Costumo fazer escalas com articulações diferentes.

3. Durante esta intervenção, sentiste algum desenvolvimento na tua articulação? Em que aspetos?

Sim, senti algum desenvolvimento. Senti que a minha articulação ficou mais clara.

4. Quais foram as dificuldades sentidas ao longo da intervenção?

As dificuldades sentidas ao longo da intervenção foi fazer alguns exercícios propostos.

5. Gostaste dos exercícios propostos nesta intervenção? Porquê?

Sim, pois permitiram desenvolver a minha articulação.

6. Achas que o estudo diário destes exercícios poderá contribuir para o teu progresso como saxofonista? De que forma?

Sim, porque com estes exercícios consegui por a minha articulação mais clara e mais rápida.

Aluno Y

1. Qual é a tua média de horas de estudo do *staccato*?

Estudo 15 minutos.

2. Como costumavas estudar a articulação? Que tipo de exercícios realizas?

Costumo estudar fazendo staccato com várias figuras rítmicas durante uma escala.

3. Durante esta intervenção, sentiste algum desenvolvimento na tua articulação? Em que aspetos?

Senti, pois aprendi vários exercícios que nunca tinha feito e aprendi a fazer mais tipos de articulação.

4. Quais foram as dificuldades sentida ao longo da intervenção?

As maiores dificuldades sentidas foram os exercícios propostos e o facto de ter de imaginar as escalas com as articulações.

5. Gostaste dos exercícios propostos nesta intervenção? Porquê?

Gostei, porque nunca tinha feito nada deste género e sei que se continuar a fazer este exercícios irei fazer com que a articulação não seja um problema.

6. Achas que o estudo diário destes exercícios poderá contribuir para o teu progresso como saxofonista? De que forma?

Sim, pois poderei ficar com uma articulação mais fácil de ser perceber e mais desenvolvida.

Aluno Z

1. Qual é a tua média de horas de estudo do *staccato*?

Alguns minutos depois de tocar a escala.

2. Como costumavas estudar a articulação? Que tipo de exercícios realizas?

Com metrónomo aumentando a velocidade.

3. Durante esta intervenção, sentiste algum desenvolvimento na tua articulação? Em que aspetos?

Sim. Senti que ficou bastante mais limpa.

4. Quais foram as dificuldades sentida ao longo da intervenção?

Às vezes fazia o *staccato* demasiado duro e não sabia como mudar.

5. Gostaste dos exercícios propostos nesta intervenção? Porquê?

Sim. Porque achei que me fizeram estudar este campo.

6. Achas que o estudo diário destes exercícios poderá contribuir para o teu progresso como saxofonista? De que forma?

Sim, porque me ajudou a melhorar a minha articulação e se o continuar a fazer vou continuar a melhorar.

Anexo V – Questionário ao professor orientador cooperante

1. Qual é o balanço global que faz do estágio?

Faço um balanço francamente positivo, principalmente porque sensibilizou os alunos para a importância de realizarem exercícios diários de articulação.

2. Quais foram, para si, os aspetos mais positivos da intervenção realizada?

Os aspetos mais positivos estão ligados ao facto dos exercícios serem sistemáticos e bem organizados, permitindo assim aos alunos, uma melhor perceção do que teriam que realizar diariamente.

3. O que considera ter sido mais negativo?

O fator mais penalizador num projeto de intervenção é a não adequação do tempo às necessidades do mesmo projeto. Neste caso os resultados poderiam ser mais significativos caso o projeto fosse implementado durante mais tempo. Fator que não se pode controlar na realidade.

4. O que poderia ter sido melhor?

Penso que já respondi, em parte, na questão anterior. De qualquer forma, atendendo às condicionantes temporais, o projeto foi bem pensado e planado, embora na prática os alunos precisem de mais tempo para obterem resultados e os mesmos serem visíveis. Por isso mesmo, fazendo uma retrospectiva, a implementação de uma ferramenta de verificação do estudo diário dos alunos, no que diz respeito à articulação, teria sido uma forma de garantir melhores resultados.

5. Na sua opinião houve algum desenvolvimento na articulação dos alunos após a realização desta intervenção?

Sim, de uma forma geral eles conseguiram melhorar pequenas coisas. O principal, como já disse, foi a consciencialização dos alunos para a necessidade do estudo diário da articulação.

Anexo VI – Questionários aos professores de saxofone

Questionário Professor António Luís Ribeiro

Universidade do Minho

1. Em que consiste, na sua opinião, a articulação musical?

A articulação serve essencialmente, na minha opinião, para separar, dividir ou recitar os motivos rítmicos e as frases musicais com maior clareza e fulgor.

2. Qual é a sua opinião sobre a influência da articulação na aprendizagem do saxofone?

Como dito anteriormente, o instrumentista com uma articulação clara e precisa, tornará a apresentação do discurso musical mais conciso e clarividente.

3. Em que altura introduz o *staccato* na aprendizagem dos seus alunos? E os restantes tipos de articulações (*marcato, tenuto, acento, etc.*)?

Desde sempre, aos alunos devem ser introduzido o *staccato*, através da separação das notas. Quanto às restantes articulações, estas devem ser introduzidas à medida da necessidade da sua evolução enquanto aluno

4. De que forma introduz a aprendizagem desta técnica? Segue sempre os mesmos métodos/exercícios ou adapta-os de acordo com cada aluno?

Através do desenvolvimento do estudo e prática de escalas e exercícios técnicos, sendo que como todos os processos evolutivos dever ser adaptados à evolução de cada aluno

5. De que forma interliga os diferentes processos, órgãos e músculos envolvidos nesta técnica, nomeadamente no *staccato* (respiração, embocadura, língua, etc.), para explicar o seu funcionamento?

Através da explicação do processo da utilização da língua na boquilha e palheta, a utilização dos músculos faciais, e o controlo da emissão do ar através da utilização do músculo do diafragma.

6. Como explica as diferentes articulações? Utiliza diferentes sílabas para explicar as suas diferenças? Se sim, quais?

Esta explicação como referido advém sempre da necessidade da evolução do aluno.

Numa primeira fase, evidencia-se o processo de separação das notas, depois podem ser desenvolvidos diferentes caracteres através da utilização de vocábulos como “tu”, “du”, “ta”, “da” ...

7. Que tipo de exercícios, métodos, repertório, usa com os seus alunos de forma a estes desenvolverem mais facilmente a sua articulação? Usa exercícios criados por si? Se sim, seria possível partilhá-lo?

Normalmente estas articulações são sempre introduzidas através das escalas e exercícios técnicos (Études Mécaniques, J.M. Londeix)

8. Quanto tempo demoram, geralmente, os alunos a dominar a articulação?

Como dito anteriormente, a articulação de “base”, a separação das notas, deve estar desde sempre, com a atenção do professor, bastante assertiva e dominada. Quanto aos caracteres mais evoluídos, estes são sempre motivo de aperfeiçoamento através dos estudos e das obras em que se inserem

9. Na sua opinião, existe uma grande diferença na aprendizagem da articulação nos diferentes saxofones (soprano, alto, tenor, barítono, etc.)? Se sim, de que forma explica o seu funcionamento?

Sim, desde logo pelas diferentes proporções e tamanhos das boquilhas e respetivas palhetas.

No saxofone alto, instrumento generalista, o processo é introduzido desde sempre, no entanto, se o objectivo for trabalhar o saxofone soprano, de ter em atenção a delicadeza e a precisão com que coloca a língua na palheta (minúscula) de modo a potenciar os melhores índices de articulação. No outro sentido está por exemplo a aplicação da articulação no saxofone barítono em que a plataforma (palheta) de utilização é mais densa, logo precisa de mais força nos músculos da língua para um melhor aproveitamento.

10. Os exercícios, os métodos e o repertório que usa são diferentes dependendo do instrumento?

Não, utilizo as mesmas metodologias, sendo que aquando da aplicação em instrumento como acima referidos, existe uma atenção maior para a utilização dos músculos e explicação do procedimento.

11. Que critérios utiliza para avaliar a aprendizagem do *staccato* e dos diferentes tipos de articulação?

Os critérios que se podem utilizar são essencialmente perceber o que o compositor escreve na partitura e reproduzir com o máximo de fidelidade a escrita musical que se apresenta ao instrumentista. A partir daqui está lançado o mote para se contar a “história” que o compositor idealizou.

Questionário Professor Antonio Felipe Belijar
Conservatório Superior de Música de Castilla-La Mancha

1.¿Qué es, en su opinión, la articulación musical?

La separación de las diferentes sílabas-palabras-ritmo del lenguaje de la música

2.¿Cuál es su opinión sobre la influencia de la articulación en el aprendizaje del saxofón?

Es parte fundamental del discurso y del sonido

3.¿En qué momento introduce el *staccato* en el aprendizaje de sus alumnos? ¿Y los otros tipos de articulaciones (*marcato, tenuto, acento, etc.*)?

Desde primer año.

4.¿De qué manera introduce el aprendizaje de esta técnica? ¿Sigue siempre los mismos métodos/ejercicios o adaptación de acuerdo con cada alumno?

Siempre lento y suave. Adapto ejercicios según las necesidades.

5.¿Cómo relaciona los diferentes procesos, órganos y músculos implicados en esta técnica, en particular en el *staccato* (respiración, embocadura, lengua, etc.) para explicar su funcionamiento?

Embocadura inmóvil. Aire y lengua trabajan juntos para producir la articulación.

6.¿Cómo explica las diferentes articulaciones? ¿Utiliza diferentes sílabas para explicar sus diferencias? ¿En caso de respuesta positiva, cuáles?

No utilizo sílabas. Explico la articulación y después doy ejemplo con el instrumento.

7.¿Qué tipo de ejercicios, métodos, repertorio, utiliza con sus alumnos para que desarrollen más fácilmente la articulación? ¿Utiliza ejercicios creados por usted? ¿En caso de respuesta positiva, sería posible compartirlos?

Trabajo la articulación en las escalas. Solo adapto el repertorio en casos especiales.

8.¿Cuánto tiempo tardan, en general, los alumnos a dominar la articulación?

Toda la vida con suerte.

9.¿En su opinión, hay una gran diferencia en el aprendizaje de la articulación en los diferentes saxofones (soprano, alto, tenor, barítono, etc.)? ¿En caso de respuesta positiva, cómo explica su funcionamiento?

Cuanto más agudo, se debe articular más suave y con menor uso de la lengua.

10.¿Los ejercicios, los métodos y el repertorio que usa son diferentes de acuerdo con el instrumento?

Solo varía el repertorio.

11.¿Qué criterios utiliza para evaluar el aprendizaje del *staccato* y de los diferentes tipos de articulación?

Lo evalúo según su integración en el discurso musical general.

Tradução

Questionário Professor Antonio Felipe Belijar Conservatório Superior de Música de Castilla-La Mancha

1. Em que consiste, na sua opinião, a articulação musical?

Na separação das diferentes palavras-sílabas-ritmo da linguagem da música.

2. Qual é a sua opinião sobre a influência da articulação na aprendizagem do saxofone?

É uma parte fundamental do discurso e do som.

3. Em que altura introduz o *staccato* na aprendizagem dos seus alunos? E os restantes tipos de articulações (*marcato, tenuto, acento, etc.*)?

Desde o primeiro ano.

4. De que forma introduz a aprendizagem desta técnica? Segue sempre os mesmos métodos/exercícios ou adapta-os de acordo com cada aluno?

Sempre lento e suave. Adapto os exercícios segundo as necessidades.

5. De que forma interliga os diferentes processos, órgãos e músculos envolvidos nesta técnica, nomeadamente no *staccato* (respiração, embocadura, língua, etc.), para explicar o seu funcionamento?

Embocadura imóvel. Ar e língua trabalham juntos para produzir a articulação.

6. Como explica as diferentes articulações? Utiliza diferentes sílabas para explicar as suas diferenças? Se sim, quais?

Não utilizo sílabas. Explico a articulação e depois exemplifico com o instrumento.

7. Que tipo de exercícios, métodos, repertório, usa com os seus alunos de forma a estes desenvolverem mais facilmente a sua articulação? Usa exercícios criados por si? Se sim, seria possível partilhá-lo?

Trabalho a articulação nas escalas. Só adapto o repertório em casos especiais.

8. Quanto tempo demoram, geralmente, os alunos a dominar a articulação?

Toda a vida com sorte.

9. Na sua opinião, existe uma grande diferença na aprendizagem da articulação nos diferentes saxofones (soprano, alto, tenor, barítono, etc.)? Se sim, de que forma explica o seu funcionamento?

Quanto mais agudo deve-se articular mais suave e o menor uso da língua.

10. Os exercícios, os métodos e o repertório que usa são diferentes dependendo do instrumento?

Só varia o repertório.

11. Que critérios utiliza para avaliar a aprendizagem do *staccato* e dos diferentes tipos de articulação?

Avalio-o de acordo com a sua integração no discurso musical em geral.

Questionario professor Tomás Jerez Munera
Centro Superior de Música del País Vasco (MUSIKENE)
Banda Sinfónica Municipal de Música de Albacete

1.¿Qué es, en su opinión, la articulación musical?

Al igual que en el lenguaje hablado, es la organización del discurso, la cual aporta claridad, emotividad y sentido a la frase.

2.¿Cuál es su opinión sobre la influencia de la articulación en el aprendizaje del saxofón?

En mi opinión la influencia histórica ha sido la imitación sobre instrumentos similares de viento (flauta, clarinete, etc.). Particularmente encuentro básica la similitud con los instrumentos de cuerda para emular los diferentes golpes de arco.

3.¿En qué momento introduce el staccato en el aprendizaje de sus alumnos? ¿Y los otros tipos de articulaciones (marcato, tenuto, acento, etc.)?

En cuanto el soplo es estable y hay un control del “non legato”.

4.¿De qué manera introduce el aprendizaje de esta técnica? ¿Sigue siempre los mismos métodos/ejercicios o adaptación de acuerdo con cada alumno?

Es interesante resaltar que el staccato sólo es una cuestión de duración del sonido, es decir, produce un sonido más corto. Por lo que resalto la importancia de no modificar el inicio del sonido sino que me centro en acortar convenientemente el final de éste.

5.¿Cómo relaciona los diferentes procesos, órganos y músculos implicados en esta técnica, en particular en el staccato (respiración, embocadura, lengua, etc.) para explicar su funcionamiento?

Es complicado responder a esto en pocas líneas. Diré para resumir que es importante que confluyan: la correcta velocidad del aire, la mayor o menor intervención de la lengua dependiendo del registro implicado y los músculos abdominales, encargados de soportar la presión adecuada para la correcta salida del aire.

6.¿Cómo explica las diferentes articulaciones? ¿Utiliza diferentes sílabas para explicar sus diferencias? ¿En caso de respuesta positiva, cuáles?

Siempre que es posible correlaciono la articulación musical con el lenguaje verbal o escrito así como sus similitudes con la articulación en los instrumentos de arco. Por otro lado, para explicar éstas nunca uso sílabas.

7.¿Qué tipo de ejercicios, métodos, repertorio, utiliza con sus alumnos para que desarrollen más fácilmente la articulación? ¿Utiliza ejercicios creados por usted? ¿En caso de respuesta positiva, sería posible compartirlos?

Utilizo la técnica de base (escalas, arpeggios, etc.) y los estudios específicos que trabajan las diferentes articulaciones dependiendo del nivel del alumno.

También selecciono repertorio que, por sus especiales características, trabaje en profundidad la articulación escogida para su desarrollo. No utilizo ejercicios creados por mí.

8.¿Cuánto tiempo tardan, en general, los alumnos a dominar la articulación?

¡Casi toda la vida!

9.¿En su opinión, hay una gran diferencia en el aprendizaje de la articulación en los diferentes saxofones (soprano, alto, tenor, barítono, etc.)? ¿En caso de respuesta positiva, cómo explica su funcionamiento?

No encuentro diferencias sustanciales entre los diferentes miembros de la familia. Tan sólo una cuestión de habituación a la longitud del tubo y al tamaño de la boquilla.

10.¿Los ejercicios, los métodos y el repertorio que usa son diferentes de acuerdo con el instrumento?

No.

11.¿Qué criterios utiliza para evaluar el aprendizaje del *staccato* y de los diferentes tipos de articulación?

Lo evalúo a través de los diferentes exámenes parciales de técnica y en el día a día.

Tradução

Questionário professor Tomás Jerez Munera Centro Superior de Música del País Vasco (MUSIKENE) Banda Sinfónica Municipal de Música de Albacete

1. Em que consiste, na sua opinião, a articulação musical?

Como na linguagem falada, é a organização do discurso, a qual traz clareza, emoção e sentido à frase.

2. Qual é a sua opinião sobre a influência da articulação na aprendizagem do saxofone?

Na minha opinião a influência histórica tem sido a imitação de instrumentos de sopro semelhantes (flauta, clarinete, etc.). Particularmente acho básica a semelhança com os instrumentos de corda para imitar os diferentes golpes de arco.

3. Em que altura introduz o *staccato* na aprendizagem dos seus alunos? E os restantes tipos de articulações (*marcato, tenuto, acento, etc.*)?

Quando o sopro é estável e há um controlo do “não legato”

4. De que forma introduz a aprendizagem desta técnica? Segue sempre os mesmos métodos/exercícios ou adapta-os de acordo com cada aluno?

É interessante salientar que o staccato é apenas uma questão de duração do som, isto é, produz um som mais curto. Assim, realço a importância de não modificar o início do som, centrando-me em encurtar corretamente o final deste.

5. De que forma interliga os diferentes processos, órgãos e músculos envolvidos nesta técnica, nomeadamente no *staccato* (respiração, embocadura, língua, etc.), para explicar o seu funcionamento?

É difícil responder a esta em poucas linhas. Digo para resumir que é importante que converjam: a correta velocidade de ar, a maior ou menor intervenção da língua dependendo do registo envolvido e os músculos abdominais, responsáveis por suportar a pressão adequada para a saída correta de ar.

6. Como explica as diferentes articulações? Utiliza diferentes sílabas para explicar as suas diferenças? Se sim, quais?

Sempre que possível relaciono a articulação musical com a linguagem verbal ou escrita, assim como as suas semelhanças com a articulação nos instrumentos de cordas. Por outro lado, para explicar esta nunca uso sílabas.

7. Que tipo de exercícios, métodos, repertório, usa com os seus alunos de forma a estes desenvolverem mais facilmente a sua articulação? Usa exercícios criados por si? Se sim, seria possível partilhá-lo?

Utilizo a técnica de base (escalas, arpejos, etc.) e os estudos específicos que trabalham as diferentes articulações dependendo o nível do aluno.

Também seleciono repertório que, pelas suas características especiais, trabalha em profundidade a articulação escolhida para o seu desenvolvimento. Não utilizo exercícios criados por mim.

8. Quanto tempo demoram, geralmente, os alunos a dominar a articulação?

Quase toda a vida!

9. Na sua opinião, existe uma grande diferença na aprendizagem da articulação nos diferentes saxofones (soprano, alto, tenor, barítono, etc.)? Se sim, de que forma explica o seu funcionamento?

Não encontro diferenças substanciais entre os diferentes membros da família. É apenas uma questão de habituação ao comprimento do tubo e ao tamanho da boquilha.

10. Os exercícios, os métodos e o repertório que usa são diferentes dependendo do instrumento?

Não.

11. Que critérios utiliza para avaliar a aprendizagem do *staccato* e dos diferentes tipos de articulação?

Avalio-o através dos diferentes exames parciais de técnica e no dia-a-dia.

Questionário Professor Otis Murphy
Professor of Saxophone in the Indiana University Jacobs School of
Music

1. In your opinion, what is musical articulation?

Articulation in music bears a strong tie with pronunciation in speech. How one begins and ends the pronunciation of words in speech affects how clearly concepts are understood. Similarly, how one attacks and releases notes in music performance directly affects the clarity of the complete musical statement.

2. What is your opinion on the influence of articulation on saxophone learning?

3. When do you usually introduce *staccato* in your students' education? And the remaining types of articulation (*marcato, tenuto, accent, etc.*)?

My students are college undergraduate and graduate students who already are competent at basic articulation. I teach my students about articulation, but we work more on the refinement of their articulation and interpretative ideas.

4. How do you introduce this technique in students' education? Do you always use the same methods/exercises or do you adapt them according to each student?

5. In what way do you connect the different process, organs and muscles involved in articulation, particularly in *staccato* (breathing, embouchure, tongue, etc.), to explain its functioning?

- Whenever the tongue touches the reed, it will stop or dampen the reed's vibrations
- Sound is produced when the tongue is released from the reed, not when the tongue touches the reed.
- For a well-balanced approach to tonguing, think of using more air with less tongue against the reed, as if saying "tOO." When articulating, remember that the tongue's main purpose is to give clarity to the start of the note "t," while the "OO" produces the tone.

- There are different ways of articulating notes in classical saxophone performance. Two common approaches are anchor tonguing and tip-to-tip tonguing.
- The breath attack/articulation may be as useful as a tongued attack/articulation. Practice both methods for improved tonal control.

6. How do you explain the different types of articulations? Do you use different syllables to explain their differences? If so, which ones?

- tongue is used as an air valve to start and start flow of pressurized air into the instrument; release of tongue should have pressurized air
- air produces tone, while tongue clarifies tone production/response
- like string playing, which requires a vertical (downward) and horizontal movement of bow, the saxophone articulation requires two distinct areas of the tongue moving vertically and air moving sound horizontally

7. Which type of exercises, methods, repertoire, do you use with your students so that they can develop more easily their articulation? Do you use exercises that you've created? If so, would you consider sharing them?

- stop tongue exercises: active air in mouth is maintained by tongue holding reed to mouthpiece; pressure supplied by abdominal muscles until it is released by tongue to play another note
- keep tongue/oral cavity in exact same position for each articulated note
- focus on keeping tip of tongue anchored in same place with same pressure on anchor point on reed, and think of touching edge of reed, almost like not touching reed at all
- tongue wants to become heavier in low register, but we should keep the tongue stroke light; strive for sound and articulation in high, middle and low register to sound balanced
- imagine loaf of bread that has been sliced into several pieces; bread is completely intact even though it has been cut by knife—air pressure remains intact during articulation even when it has been separated into smaller portions by the tongue
- Neck/Mouthpiece Articulations for stability and tone quality
- Method books include the following: Londeix Le Detache and Moyse School of Articulation, Exercises and Studies on Articulation for Flute.

8. How much time do students usually take to dominate articulation?

9. In your opinion, is there a big difference on articulation learning on the different saxophones (soprano, alto, tenor, baritone, etc.)? If so, how do you explain its functioning?

I believe that the different saxophones require different amounts of air and contact of the tongue on the reed. In addition, the different saxophones respond differently in different registers. For example, the soprano saxophone responds very quickly in general, while the baritone saxophone responds considerably more slowly. We must take these factors into consideration when playing the various members of the saxophone family.

10. Are the exercises, the methods and the repertoire that you use different depending on the instrument?

I use similar exercises for all of the saxophone family.

11. Which criteria do you use to evaluate students' learning of *staccato* and of the other types of articulation?

Tradução

Questionário Professor Otis Murphy

Professor of Saxophone in the Indiana University Jacobs School of Music

1. Em que consiste, na sua opinião, a articulação musical?

A articulação na música detém um forte laço com a pronúncia no discurso. A forma como se começa e se termina a pronúncia das palavras no discurso afeta quão claramente os conceitos são compreendidos. Da mesma forma, a forma como se ataca e se liberta as notas na performance musical, afeta diretamente a clareza da frase musical completa.

2. Qual é a sua opinião sobre a influência da articulação na aprendizagem do saxofone?

3. Em que altura introduz o *staccato* na aprendizagem dos seus alunos? E os restantes tipos de articulações (*marcato, tenuto, acento, etc.*)?

Os meus alunos são estudantes universitários de pós-graduação que já são competentes na articulação básica. Eu ensino aos meus alunos sobre articulação, mas trabalhamos mais no aperfeiçoamento da sua articulação e nas ideias interpretativas.

4. De que forma introduz a aprendizagem desta técnica? Segue sempre os mesmos métodos/exercícios ou adapta-os de acordo com cada aluno?

5. De que forma interliga os diferentes processos, órgãos e músculos envolvidos nesta técnica, nomeadamente no *staccato* (respiração, embocadura, língua, etc.), para explicar o seu funcionamento?

- Sempre que a língua toca na palheta, irá parar ou amortecer a vibração da palheta.
- O som é produzido quando a língua é libertada da palheta, não quando a língua toca na palheta.
- Para uma abordagem equilibrada do *tonguing*, pensar em usar mais ar com menos língua contra a palheta, como se se estiver a dizer “tOO”. Quando se estiver a articular,

pensar que o principal objetivo da língua é dar clareza ao início da nota “t”, enquanto “OO” produz o som.

- Existem diferentes formas de articular notas na performance clássica do saxofone. Duas abordagens comuns são o “*anchor tonguing*” [execução da articulação com a parte de trás da língua] e o “*tip-to-tip tonguing*” [execução da articulação com a ponta da língua].
- O ataque/articulação com o ar podem ser tão úteis como o ataque/ articulação com a língua. Praticar os dois métodos para melhorar o controlo do timbre.

6. Como explica as diferentes articulações? Utiliza diferentes sílabas para explicar as suas diferenças? Se sim, quais?

- A língua é utilizada como uma válvula de ar para iniciar e iniciar o fluxo de pressão de ar para o interior do instrumento; o libertar da língua deve ter pressão de ar
- O ar produz o som, enquanto a língua clarifica a produção/resposta do som
- Como tocar um instrumento de cordas, o qual requer um movimento vertical (descendente) e horizontal do arco, a articulação no saxofone requer o movimento vertical de duas áreas distintas da língua e o movimento do ar que soa horizontalmente

7. Que tipo de exercícios, métodos, repertório, usa com os seus alunos de forma a estes desenvolverem mais facilmente a sua articulação? Usa exercícios criados por si? Se sim, seria possível partilhá-lo?

- Exercícios com a língua parada: o ar existente na boca é mantido através da língua que segura a palheta na boquilha; a pressão fornecida pelos músculos abdominais é libertada pela língua que vai tocar outra nota
- Manter a língua/cavidade oral na mesma exata posição para cada nota articulada
- Atenção em manter a ponta da língua fixa no mesmo local com a mesma pressão sobre o ponto de fixação da palheta, e pensar em tocar na ponta da palheta, quase como se não estivesse a tocar na palheta de todo
- A língua quer tornar-se mais pesada no registo grave, mas devemos manter o golpe suave da língua; procura que o som e a articulação nos registos agudo, médio e grave tenham um som equilibrado

- Imagina um pedaço de pão que foi cortado em vários pedaços; o pão está completamente intacto mesmo que tenha sido cortado pela lâmina – a pressão do ar permanece intacta durante a articulação mesmo quando é separada em pequenas porções pela língua
- Articulações de Pescoço/Boquilha para a estabilidade e qualidade sonora
- Os livros de métodos incluem os seguintes: Londeix Le Detache e Moyse School of Articulation, Exercises and Studies on Articulation for Flute.

8. Quanto tempo demoram, geralmente, os alunos a dominar a articulação?

9. Na sua opinião, existe uma grande diferença na aprendizagem da articulação nos diferentes saxofones (soprano, alto, tenor, barítono, etc.)? Se sim, de que forma explica o seu funcionamento?

Acredito que os diferentes saxofones requerem diferentes quantidades de ar e contacto da língua na palheta. Além disso, os diferentes saxofones respondem de forma diferente a diferentes registos. Por exemplo, o saxofone soprano responde rapidamente em geral, enquanto o saxofone barítono responde consideravelmente mais devagar. Deve-se ter em consideração estes fatores quando se toca os vários membros da família do saxofone.

10. Os exercícios, os métodos e o repertório que usa são diferentes dependendo do instrumento?

Uso exercícios semelhantes para toda a família do saxofone.

11. Que critérios utiliza para avaliar a aprendizagem do *staccato* e dos diferentes tipos de articulação?

Anexo VII – Exemplo de uma grelha de observação não participante

Aula assistida n.º 4	Data: 27/11/2015	Duração: 45 min.
Aluno: X	Ano: 10.º ano (6.º grau)	Hora: 16h15
Professor Observador: Ana Correia		Professor observado: Fernando Ferreira
Conteúdo: Estudo n.º 4 de Ferling – Marcel Mule. Improvisation n.º 1 – Ryo Noda.		
	Observação	Comentários
Parte Inicial	Estudo n.º 4 com metrónomo.	O aluno desiste com muita facilidade perante uma dificuldade. O professor insiste com o aluno mas sem sucesso. O professor refere que o <i>staccato</i> está “muito pastoso”.
Desenvolvimento	Passagens do estudo. Improvisation n.º 1 com metrónomo.	O aluno demonstra dificuldades na articulação e em algumas passagens rítmicas. O professor refere que é preciso mais contrastes nas dinâmicas e na articulação, mais atitude e mais <i>vibrato</i> .
Parte Final	Passagens da Improvisation n.º 1 com metrónomo.	O aluno diz várias vezes “não consigo”.

Anexo VIII – Exemplo de uma grelha de observação participante

Aluno X (15 anos)	Aula n.º 2	NE	AE	BE	Observações:
Compreende as tarefas propostas, os seus objetivos e as formas de execução.				X	Demonstra facilidades na execução dos exercícios propostos, no andamento pedido, revelando também ter percebido quais os objetivos da sua realização.
Identifica os problemas os de aprendizagem.			X		Por vezes não é capaz de identificar as facilidades/dificuldades.
Revela dificuldades de leitura melódica.	X				
Revela dificuldades de leitura rítmica.			X		
Revela problemas técnicos.			X		Mais evidente na respiração (emissão do ar), na afinação e na leitura rítmica.
Revela problemas na compreensão das diferenças auditivas.				X	Mais evidente nível rítmico, de afinação.
Conhece o repertório que está a trabalhar.	X				Demonstra pouco conhecimento pelas obras que está a tocar.
Demonstra interesse e empenho na realização das tarefas propostas.			X		Demonstra pouco interesse, desistindo, bastantes vezes, perante uma dificuldade.
Demonstra capacidade de iniciativa (propõem soluções e atividades).	X				
Participa ativamente na sala de aula.			X		
Revela bom comportamento e respeito na sala de aula.				X	
Revela sentido de responsabilidade e autonomia.			X		
Anota as estratégias dadas pelo professor.	X				
Revela estudo individual em casa.	X				O aluno revela, por vezes, alguma falta de estudo individual.
Revela uma atitude autocrítica durante a aula	X				Revela, no geral, uma autocrítica bastante negativa, dizendo várias vezes “não consigo”.
Observações gerais da aula:					O aluno executou com alguma facilidade os exercícios de <i>staccato</i> com diferentes ritmos, propostos para a intervenção, na escala de Fá# Maior, no andamento pedido, tendo demonstrado um <i>staccato</i> um pouco longo e, por vezes, pouco perceptível, tendo tido também, dificuldades rítmicas na realização de alguns exercícios. O aluno demonstrou, quer na peça quer no estudo, algumas dificuldades no fraseado, na respiração, na emissão do ar controlada e direcionada, nos contrastes das dinâmicas, tendo, também, por vezes, demonstrado alguns erros rítmicos e melódicos.

Legenda: **NE** – Nada Evidente; **AE** – Algo Evidente; **BE** – Bem Evidente.

Anexo IX – Exemplo de uma planificação

Planificação de Aula				
6.º Grau (Instrumento - Saxofone)				
Aula n.º 1	Aluno: X (15 anos)	Data: 08/04/2016	Duração: 45 minutos	
Sumário: Exercícios de <i>staccato</i> na escala de Sib Maior. Estudo n.º9 – W. Ferling.				
Recursos: “Hello Mr. Sax ou Paramètres du Saxophone” Jean-Marie Londeix. “Quarante-Huit Études pour tous les Saxophones de Ferling, augmentées de Douze Études Nouvelles en diverses tonalités, transcription par M. Mule” de W. Ferling. Metrónomo. Estante.		Objetivos: Perceber o objetivo da intervenção. Conseguir realizar os exercícios de <i>staccato</i> com os ritmos certos em diferentes notas da escala de Sib Maior, no andamento pedido. Conseguir tocar corretamente o estudo n.º9 de W. Ferling, tendo em consideração o fraseado, a respiração e as dinâmicas.		
Parte da Aula	Conteúdo	Metodologias	Duração	Crítérios de Êxito
Parte Inicial	Apresentação, gravação e realização dos exercícios de <i>staccato</i> com diferentes ritmos em cada nota da escala de Sib Maior, com metrónomo a 60.	Explicação da intervenção a realizar. Execução dos exercícios por parte do aluno, com metrónomo. Explicação e correção das articulações e do ritmo dos exercícios, usando a sílaba “tu” e/ou “ta”. Execução por parte da professora.	20 min.	Compreensão da intervenção. Compreensão e correta realização do <i>staccato</i> com diferentes ritmos na escala de Sib Maior, no andamento pedido. Uso correto das dedilhações. Emissão do ar controlada e direcionada.
Desenvolvimento	Execução do estudo n.º 9, com metrónomo.	Execução do estudo de início ao fim, por parte do aluno. Correção e execução, por parte da professora, dos aspetos essenciais do estudo: fraseado, afinação, emissão do ar, dinâmicas. Execução por parte da professora.	15 min.	Compreensão e execução dos conceitos: fraseado, dinâmicas e articulação. Leitura rítmica e melódica. Emissão do ar direcionada e controlada. Uso da respiração para fazer frases.
Parte Final	Execução de passagens do estudo n.º 9 para trabalhar os intervalos, o fraseado e a respiração.	Execução, por parte do aluno, das passagens difíceis do estudo. Explicação e execução, por parte da professora, da forma correta de realizar os intervalos e o fraseado. Explicação e correção, por parte da professora, da respiração, para criar frases.	10 min.	Compreensão e execução dos conceitos: fraseado, dinâmicas e articulação. Leitura rítmica e melódica. Emissão do ar direcionada e controlada. Uso da respiração para fazer frases.

