

Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

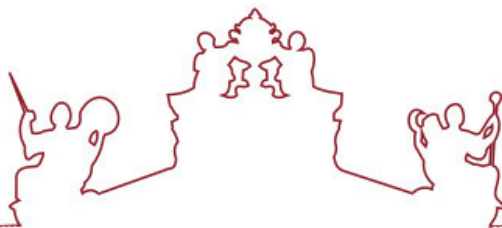
Relatório de Estágio

**O Papel das Classes de Conjunto no Ensino do Trompete:
Incentivo à prática musical em conjunto para a
aprendizagem do Trompete no Ensino Básico e Secundário.**

Carlos Alexandre Santos Lopes

Orientador(es) | Gonçalo Pescada

Évora 2026



Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

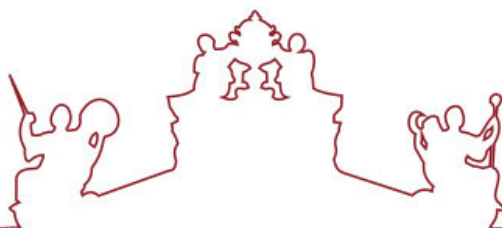
Relatório de Estágio

**O Papel das Classes de Conjunto no Ensino do Trompete:
Incentivo à prática musical em conjunto para a
aprendizagem do Trompete no Ensino Básico e Secundário.**

Carlos Alexandre Santos Lopes

Orientador(es) | Gonçalo Pescada

Évora 2026



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

Presidente | Mário Marques (Universidade de Évora)

Vogais | André Conde (Universidade de Évora) (Arguente)
Gonçalo Pescada (Universidade de Évora) (Orientador)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a todas as pessoas que trabalharam comigo ao longo da minha carreira acadêmica e que de uma maneira ou outra contribuíram para este culminar de etapa. Aos meus orientadores por toda a prontidão e ajuda nesta redação.

Por último, à minha família e aos meus amigos e colegas do Artallis por estarem sempre lá para mim independentemente do passar dos anos. Para sempre grato.

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada realizada na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN): O Papel das Classes de Conjunto no Ensino do Trompete: Incentivo à prática musical em conjunto para a aprendizagem do Trompete no Ensino Básico e Secundário

RESUMO

A presente dissertação analisa o impacto da prática coletiva na aprendizagem do trompete em contexto de ensino artístico especializado, tendo por base a Prática de Ensino Supervisionada (PES) desenvolvida na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN) e evidências complementares do Conservatório Artallis. O estudo integra oito casos (A–F, EAMCN; G–H, Artallis), distribuídos da Iniciação ao Secundário, e adota um desenho quasi-experimental com questionários pré/pós (10 itens) em dimensões técnicas (emissão, afinação, articulação, flexibilidade, leitura), musicais (expressividade/fraseado, performance) e processuais (escuta ativa, rotina de estudo, motivação), para além de um inquérito a docentes (12 itens) sobre benefícios da classe de conjunto.

A intervenção articulou rotinas técnicas curtas (*buzzing* com piano, notas longas com *messa di voce*, *lip shurs* e padrões de Arban, J.-B. (Complete Conservatory Method for Cornet, ed. Dover)/Clarke, H. L. (Technical Studies for the Cornet)/Bai Lin (Lip Flexibilities)/Colin, C. (Advanced Lip Flexibilities)), transferência imediata para estudos/repertório (Hering, S. (Progressive Studies for Trumpet), Kopprasch, G. (60 Selected Studies for Trumpet), Charlier: Etude Transcedents, G. Balay: Méthode Complete) e práticas de conjunto (corais de Bach, duos/naipes), com avaliação formativa (feedback descritivo, gravações curtas e grelhas de autoavaliação).

Embora limitada pelo tamanho da amostra e pela duração da intervenção, a investigação sustenta recomendações curriculares: integração sistemática de prática de conjunto por grau, protocolos de escuta vertical/horizontal partilhados, e calendarização de simulações de performance.

Palavras-chave: Trompete, Ensino, Aprendizagem, Classe de Conjunto, Prática de Ensino Supervisionada.

Report on Supervised Teaching Practice carried out at the Artistic School of Music of the National Conservatory (EAMCN): The Role of Ensemble Classes in Trumpet Teaching: Encouraging Ensemble Musical Practice for Trumpet Learning in Elementary and Secondary Education

ABSTRACT

This thesis analyzes the impact of ensemble practice on trumpet learning within Portuguese specialist music schools, drawing on a supervised practicum (PES) at the Lisbon National Conservatory (EAMCN) and complementary evidence from Artallis Conservatory. Eight case studies (A–F at EAMCN; G–H at Artallis) span beginner to upper-secondary levels. A quasi-experimental pre/post design was used with 10-item questionnaires covering technical (tone production, intonation, articulation, flexibility, reading), musical (expression/phrasing, performance) and process dimensions (active listening, practice routine, motivation), alongside a 12-item teacher survey on ensemble-class benefits.

The intervention combined short technical routines (*buzzing* with piano, long tones with *messa di voce*, *lip slurs*, Arban, J.-B. (Complete Conservatory Method for Cornet, ed. Dover)/Clarke, H. L. (Technical Studies for the Cornet)/Bai Lin (Lip Flexibilities)/Colin, C. (Advanced Lip Flexibilities) patterns), immediate transfer to studies/repertoire (Hering, S. (Progressive Studies for Trumpet), Kopprasch, G. (60 Selected Studies for Trumpet), Charlier: Etude Transcedents, G. Balay: *Méthode Complete*) and ensemble work (Bach chorales, duos/sectionals), supported by formative assessment (descriptive feedback, short recordings, self-assessment rubrics).

Despite limitations related to sample size and intervention length, the study supports

curricular recommendations: systematic ensemble integration by grade, shared vertical/horizontal listening protocols, and scheduled performance simulations.

Keywords: Trumpet, Teaching, Learning, Ensemble Class, Supervised Teaching Practice.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	3
1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA ARTÍSTICA DE MÚSICA DO CONSERVATÓRIO NACIONAL	3
1.1. História	3
1.2. Oferta Educativa.....	4
1.3. Órgãos de Direção, Administração e Gestão	5
1.4. Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica.....	6
1.4.1 Supervisão na Prática de Ensino Supervisionada (PES).....	6
1.4.2 Estruturas de Coordenação e Trabalho Colaborativo	6
1.4.3 Pólos Pedagógicos e Descentralização.....	6
1.4.4 Efetividade e Reflexividade Docente.....	7
1.5 Conclusão do Subcapítulo	7
2. CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS ACOMPANHADOS NA PES (EAMCN).....	7
2.1. Aluno A – Iniciação III (EAMCN).....	9
2.1.1 Perfil inicial	9
2.1.2 Metas operacionais (primeiro ciclo de 6–8 semanas).	10
2.2. Aluno B – 1.º Grau – Ensino Básico (EAMCN).....	13
2.2.1 Perfil inicial	13
2.2.2 Intervenção	13
2.2.5 Articulação (H. L. Clarke, H. L. (Technical Studies for the Cornet), Estudo n.º 2) 14	
2.2.6 Leitura e pulso interno.....	14
2.2.7 Repertório/estudo musical.....	14
2.2.8 Metas operacionais	14
2.2.9 Evidências de progresso	15
2.3. Aluno C – 2.º Grau – Ensino Básico (EAMCN).....	15
2.3.1 Perfil inicial	15
2.3.2 Intervenção	16
2.3.3 Respiração e emissão	16
2.3.4 Flexibilidade (Charles Colin, C. (Advanced Lip Flexibilities); Bai Lin (Lip Flexibilities)).....	16
2.3.5 Articulação e ataque	16

2.3.6	Leitura e pulso interno.....	16
2.3.7	Escuta/Afinação e trabalho de conjunto.....	17
2.3.8	Repertório/estudo musical.....	17
2.3.9	Metas operacionais.....	17
2.3.10	Evidências de progresso.....	17
2.4.	Aluno D – 3.º Grau – Ensino Básico (EAMCN).....	18
2.4.1	Perfil inicial.....	18
2.4.2	Fluxo de ar, emissão e flexibilidade.....	18
2.4.3	Gestão de registos e transições para o agudo.....	18
2.4.4	Controlo dinâmico e contraste.....	19
2.4.5	Fraseado e respirações.....	19
2.4.6	Articulação, ritmo e leitura.....	19
2.4.7	Repertório/estudo musical.....	19
2.5.	Aluno E – 5.º Grau – Ensino Básico (EAMCN).....	21
2.5.1	Perfil inicial.....	21
2.5.2	Intervenção.....	21
2.5.3	Emissão, registo e resistência.....	21
2.5.4	Articulação e coordenação ar–língua–dedos.....	21
2.5.6	Escuta crítica e transferência para conjunto.....	22
2.5.7	Evidências de progresso.....	24
2.6.	Aluno F – Ensino Secundário (Curso Articulado) – EAMCN.....	24
2.6.1	Perfil inicial.....	24
2.6.2	Articulação avançada e coordenação.....	25
2.6.3	Estabilidade de fraseado sob carga técnica.....	25
2.6.4	Projeção e claridade harmónica.....	25
2.6.5	Gestão performativa.....	25
2.6.6	Evidências de progresso.....	26
2.7.	Síntese comparativa dos perfis (EAMCN).....	27
2.7.1	Panorama geral.....	27
2.7.2	Iniciação / 1.º ciclo (A–B).....	27
2.7.3	Intermédio (C–D).....	27
2.7.4	Avançado (E–F).....	28
2.7.5	Eixos transversais.....	28
2.7.6	Implicações pedagógicas (próximos passos).....	29

2.8 Aluno G – 4.º Grau – Ensino Básico (Artallis)	29
2.8.1 Perfil	29
2.8.2 Intervenção	30
2.8.3 Metas operacionais comunicadas ao aluno	30
2.8.4 Evidências de evolução	30
2.9 Aluno H – Ensino Secundário – Curso Articulado (Artallis)	31
2.9.1 Perfil	31
2.9.2 Intervenção	31
2.9.4 Evidências de evolução	32
2.9.5 Síntese e limites dos dados complementares.....	32
3. PRÁTICAS EDUCATIVAS OBSERVADAS	33
3.1. Metodologias do Professor Cooperante	33
3.2. Estratégias Pedagógicas Observadas.....	36
3.3. Materiais e Recursos Pedagógicos	39
4. AULAS LECIONADAS (PES/EAMCN).....	42
4.1. Aluno A – Iniciação III (EAMCN)	42
4.2. Aluno B – 1.º Grau (EAMCN).....	44
4.3. Aluno C – 2.º Grau (EAMCN).....	46
4.4. Aluno D – 3.º Grau (EAMCN).....	48
4.5. Aluno E – 5.º Grau (EAMCN)	50
4.6. Aluno F – Ensino Secundário (Curso Articulado – EAMCN).....	52
4.C. Aulas lecionadas fora da PES (evidência complementar – Conservatório Artallis)	54
5. ANÁLISE CRÍTICA DA ATIVIDADE DOCENTE	58
PARTE II – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E INVESTIGAÇÃO: O PAPEL DAS CLASSES DE CONJUNTO NO ENSINO DO TROMPETE: INCENTIVO À PRÁTICA MUSICAL EM CONJUNTO PARA A APRENDIZAGEM DO TROMPETE NO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO	60
INTRODUÇÃO.....	60
ESTADO DA ARTE (SÍNTESE CRÍTICA).....	60
OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	63
1. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO.....	65
1.1 Aulas Individuais: Técnicas e Diferenciação	65
1.2 Aulas de Conjunto: Estratégias Colaborativas e Integração Curricular	66

1.3 Avaliação: Instrumentos e Princípios Formativos	67
1.4 Papel do Professor Cooperante e Integração Teórico-Prática	68
1.5. Procedimentos Éticos	71
1.5.1 Autorizações institucionais.....	71
1.5.2 Consentimento informado e assentimento (menores)	71
1.5.3 Anonimização e confidencialidade.....	71
1.5.4 Não interferência na avaliação escolar	71
1.6 Materiais e recursos utilizados	71
1.7 Síntese	73
2. REVISÃO DA LITERATURA.....	74
2.1 O Trompete no Contexto Educativo.....	75
2.2 Classes de Conjunto como Estratégia Pedagógica.....	77
2.3 A Prática Coletiva no Ensino da Música: Perspetivas Pedagógicas.....	79
2.4 A Integração das Classes de Conjunto no Currículo de Trompete	81
3. METODOLOGIA DE RECOLHA DE DADOS.....	82
3.1 Análise dos Resultados Obtidos	83
3.1.1 Afinação e Escuta Ativa	84
3.1.2 Expressividade Musical e Confiança Interpretativa.....	84
3.1.3 Motivação, Persistência e Compromisso	85
3.1.4 Competências Técnicas em Contexto Real	85
3.1.5 Competências Sociais e Interpessoais	86
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	86
4.1 Apresentação geral dos resultados (gráficos e questionários).....	87
4.1.1 Estratégia de leitura e critérios	87
4.1.2 Síntese por aluno (A–H).....	88
4.1.3 Tendências transversais e ligação aos objetivos.....	89
4.1.4 Discussão de resultados.....	89
4.2 Discussão dos Resultados por Aluno	92
4.2.1 Aluno A — gráfico “Evolução de Aluno A” (Figura A).....	92
4.2.2 Aluno B — gráfico “Evolução de Aluno B” (Figura B)	93
4.2.3 Aluno C — gráfico “Evolução de Aluno C” (Figura C)	94
4.2.4 Aluno D — gráfico “Evolução de Aluno D” (Figura D).....	95
4.2.5 Aluno E — gráfico “Evolução de Aluno E” (Figura E)	96
4.2.6 Aluno F — gráfico “Evolução de Aluno F” (Figura F).....	97

4.2.7 Aluno G — gráfico “Evolução de Aluno G” (Figura G).....	98
4.2.8 Aluno H — gráfico “Evolução de Aluno H” (Figura H).....	99
4.2.9 Síntese descritiva por aluno – ganhos e consolidações.	99
4.2.10 Comparação global entre alunos	101
4.2.10.1 Gráfico “Comparação Geral – Médias por Dimensão (A–H)” (Figura I)....	101
4.2.10.2 Comentário comparativo por dimensão	101
4.2.10.3 Observações sobre dispersão e padrões por nível de ensino	102
4.2.11 Discussão dos resultados dos alunos	102
4.2.11.1 Afinação e escuta ativa	103
4.2.11.2 Expressividade e fraseado	104
4.2.11.3 Motivação e autorregulação	104
4.2.11.4 Transferência técnica para contextos reais (conjunto/câmara).....	105
4.2.12 Resultados do questionário a docentes.....	105
4.2.12.1 Estatística descritiva global por item (médias, desvios-padrão, percentagem de respostas 4–5)	106
4.2.12.2 Comparação por nível lecionado (Básico, Secundário, Ambos) nos itens-chave.....	108
4.2.12.3 Principais convergências e eventuais reservas dos docentes.....	109
4.2.13 Triangulação alunos–docentes.....	110
4.2.13.1 Convergências entre evolução observada nos alunos e percepções dos docentes	110
4.2.13.2 Pontos de tensão/assimetrias e possíveis explicações	110
4.2.14 Limitações e robustez dos resultados	113
4.2.14.1 Tamanho/amostragem, variabilidade de contextos, duração da intervenção	113
4.2.15.1 Síntese das evidências	115
4.2.15.2 Próximos passos para a prática letiva e para investigação	117
5. ESPECIFICIDADES DA PRÁTICA COLETIVA	118
5.1 Afinação e Escuta Ativa	118
5.2 Expressividade e Liberdade Interpretativa	118
5.3 Motivação e Compromisso.....	119
5.4 Técnicas Musicais em Contexto Real	120
5.5 Cooperação, Escuta Mútua e Consciência Coletiva.....	120
5.6 Considerações Finais sobre a Intervenção	121
6. POTENCIALIDADES DA PRÁTICA COLETIVA	122

6.1 Motivação e construção de identidade musical.....	123
6.2 Limitações e desafios metodológicos.....	123
6.3 A complementaridade entre ensino individual e coletivo.....	124
6.4 Avaliação formativa e reflexão crítica.....	124
6.5 A pertinência da prática de conjunto no currículo.....	125
REFLEXÃO FINAL DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	125
CONCLUSÃO.....	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	129
ANEXO A - QUESTIONÁRIO PRÉ-INTERVENÇÃO.....	132
ANEXO B - QUESTIONÁRIO PÓS-INTERVENÇÃO.....	138
ANEXO C - QUESTIONÁRIO A DOCENTES.....	144

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Linha Temporal da PES	33
Figura 2 - Largo from Xerxes G. F. Handel	73

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Planificação Aluno A.....	43
Tabela 2 - Planificação Aluno B.....	45
Tabela 3 - Planificação Aluno C.....	47
Tabela 4 -Planificação Aluno D.....	49
Tabela 5 - Planificação Aluno E.....	51
Tabela 6 - Planificação Aluno F.....	53
Tabela 7 - Planificação Aluno G.....	55
Tabela 8 - Planificação Aluno H.....	57
Tabela 9 - Planificação de Aula de Música de Câmara.....	67
Tabela 10 - Estatística descritiva global por item.....	106
Tabela 11 - Comparação por nível selecionado.....	108

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução Aluno A.....	92
Gráfico 2 - Evolução Aluno B.....	93
Gráfico 3 - Evolução Aluno C.....	94
Gráfico 4 - Evolução Aluno D.....	95
Gráfico 5 - Evolução Aluno E.....	96
Gráfico 6 - Evolução Aluno F.....	97
Gráfico 7 - Evolução Aluno G.....	98
Gráfico 8 - Evolução Aluno H.....	99
Gráfico 9 - Comparação Geral (A-H)	101
Gráfico 10 - Média por questão.....	107
Gráfico 11 - Comparação por nível (Básico, Secundário, Ambos)	108

GLOSSÁRIO

- **EAMCN** — Escola Artística de Música do Conservatório Nacional.
- **PES** — Prática de Ensino Supervisionada.
- **Q1–Q12** — Itens do questionário a discentes e docentes (escala 1–5).
- **EB** — Ensino Básico.
- **ES** — Ensino Secundário.
- **Artallis** — Conservatório Artallis (evidência complementar).
- **UC** — Unidade Curricular.
- **mp / mf / pp / ff** — Dinâmicas: mezzo-piano, mezzo-forte, pianíssimo, fortíssimo.
- **Bb (Sib)** — Afinação do trompete em Sib.
- **BPM / ♩=** — Batidas por minuto / andamento indicado para a semínima.
- **Buzzing** — vibração dos lábios com e sem bocal para treinar ataque, centro de afinação e economia de embocadura.
- **Flow studies** — estudos de legato contínuo para estabilizar direção/pressão do ar e a ligação entre notas.
- **Legato** — execução ligada, sem interrupções audíveis entre notas.
- **Lip slurs** — ligações de notas sem ação da língua (troca de harmónicos mantendo o ar contínuo).
- **Feedback** — informação descritiva e orientada para a ação sobre o desempenho do aluno (o que ajustar e como).
- **Long tones (notas longas)** — manutenção de notas sustentadas para trabalhar som, estabilidade da afinação e controlo da dinâmica.
- **Messa di voce** — pequeno **crescendo–decrescendo** na mesma nota, preservando a altura.
- **Staccato** — articulação curta; na abordagem “ressonante”, é curta, mas sustentada pela coluna de ar.
- **Síncopas** — deslocação do acento para tempos ou partes fracas do compasso.
- **Hemíolas** — sensação rítmica de 2×3 ou 3×2 dentro do mesmo compasso (reagrupamento métrico).

- **Off-beat** — contratempo; também usado para prática com metrônomo em tempos fracos.
- **Autorregulação** — capacidade de o aluno planejar, monitorizar e ajustar o estudo com base em metas e critérios.
- **3/4, 6/8** — indicações de compasso: três tempos simples por compasso (3/4) e compasso composto em dois tempos (6/8) com subdivisão ternária.
- **Cue (cueing)** — gesto/respiração/olhar que sinaliza entradas, cortes ou mudanças ao grupo.
- **Autoavaliação** — avaliação do próprio desempenho com base em descritores (grelhas, rubricas, metas).
- **Autorreflexão** — análise crítica do que foi feito e do porquê (o que funcionou, o que ajustar na próxima sessão).

INTRODUÇÃO

Esta primeira parte estabelece a ponte entre a prática de ensino supervisionada (PES) e o enquadramento investigativo que sustenta todo o trabalho, centrando-se na questão: de que modo a prática coletiva, articulada com rotinas técnicas meta-orientadas e avaliação formativa, potencia ganhos mensuráveis na aprendizagem do trompete? O interesse emerge de três frentes convergentes; os sinais observados na PES de que a escuta vertical e a responsabilidade de naipe aceleram a estabilização técnica; a literatura que atribui às formações coletivas um papel determinante na motivação, expressividade e coesão rítmica; e a necessidade curricular de explicitar protocolos operacionais que liguem a ‘oficina técnica’ à ‘música em contexto’.

O objetivo geral é analisar o impacto da integração sistemática de práticas de conjunto na evolução de alunos de trompete do ensino básico e secundário. Os objetivos específicos são: descrever padrões de evolução por nível e por dimensão; identificar protocolos de escuta e de prática com maior efeito observado; confrontar a evolução dos alunos com perceções de docentes; e propor recomendações curriculares escalonadas por grau.

Perguntas de investigação. Que diferenças pré/pós se observam em afinação relativa, regularidade temporal, articulação e leitura? Como se relacionam os ganhos técnicos com indicadores de motivação e autorregulação? Em que medida as perceções dos docentes convergem com as trajetórias de evolução dos alunos? Que condições organizacionais potenciam ou limitam estes efeitos?

Desenho do estudo; Adota-se um desenho quasi-experimental com triangulação de fontes: questionários pré/pós (10 itens por aluno, A–H), observação estruturada de aulas/ensaios, registos áudio/vídeo e um inquérito a docentes (12 itens). A intervenção combina buzzing com piano, notas longas com *messa di voce*, flexibilidade (Bai Lin (Lip Flexibilities)/Colin, C. (Advanced Lip Flexibilities)), articulação (Clarke, H. L. (Technical Studies for the Cornet): Technical Studies /Arban, J.-B. (Complete Conservatory Method for Cornet, ed. Dover): Method Complete for Cornet), transferência para estudos (Hering, S. (Progressive Studies for Trumpet)/Kopprasch, G. (60 Selected Studies for Trumpet)/Charlier: Etude Transcedents/G. Balay: Méthode Complete) e prática de conjunto (corais de Bach, duos/naipes), com avaliação formativa (feedback descritivo, gravações curtas e grelhas de autoavaliação). A amostra é

intencional e abrange seis alunos da EAMCN (A–F) e dois do Artallis (G–H) para triangulação externa.

Pretende-se oferecer uma matriz concreta de procedimentos (protocolos de escuta vertical/horizontal, metrônomo em posições não convencionais, simulações de performance) que possa ser integrada no currículo por grau, bem como evidências de que a sequência ‘rotina técnica curta → aplicação musical imediata → escuta guiada → reflexão breve’ gera ganhos robustos e transferíveis. Reconhecem-se limitações (tamanho/amostragem e duração da intervenção), mas sustenta-se a relevância dos resultados para a prática letiva e para futuras investigações.

Após esta Introdução, apresentam-se o Estado da Arte, a Metodologia, os Resultados (alunos e docentes), a Triangulação, as Limitações/Robustez e as Considerações Finais, em continuidade com a Parte I e com a PES desenvolvida na EAMCN.

PARTE I – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

1. Caracterização da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional

1.1. História

A Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN), sediada em Lisboa, inscreve-se numa tradição que atravessa quase dois séculos de ensino artístico público em Portugal. O primeiro marco formal é o decreto de 5 de maio de 1835, que criou o Conservatório de Música como anexo à Casa Pia, sob direção de João Domingos Bomtempo — figura decisiva para a reforma do ensino musical português após a vitória liberal de 1834. Este núcleo inicial, de forte inspiração francesa, previa um corpo docente e uma malha disciplinar abrangente (rudimentos, solfejo, instrumentos, canto), abrindo caminho a uma formação sistemática e pública de músicos no país.

Em 1836, no âmbito da reforma de Passos Manuel e de Almeida Garrett, o Conservatório de Música foi integrado no recém-criado Conservatório Geral de Arte Dramática, estrutura que reuniu música e artes cénicas e consolidou a ideia moderna de “conservatório” como escola de excelência artística financiada pelo Estado. A direção musical permaneceu associada a Bomtempo, e a escola afirmou-se como eixo de profissionalização do músico-intérprete, sem abandonar a vertente humanista de educação artística.

Ao longo do século XX, o Conservatório Nacional (designação que a tradição fixou para o conjunto) foi sucessivamente ajustando currículos, alargando a rede de disciplinas e atualizando métodos. Entre os seus intérpretes, docentes e diplomados contam-se nomes que moldaram a vida musical portuguesa (intérpretes, compositores, maestros), expressão do papel matricial da instituição na construção de uma identidade performativa nacional. Na década de 1980 deu-se a grande reconfiguração institucional: em 1983, o antigo Conservatório foi extinto como unidade única e repartido por escolas autónomas, criando-se as Escolas Superiores (Música, Dança, Teatro e Cinema, hoje no Instituto Politécnico de Lisboa) e preservando-se a via vocacional pré-superior através da Escola de Música do Conservatório Nacional (EAMCN) e da Escola de Dança do Conservatório Nacional. Essas reformas clarificaram percursos e perfis de saída, mantendo, no segmento básico e secundário, a missão histórica de preparar intérpretes e de garantir literacia musical avançada.

No século XXI, a EAMCN consolidou uma imagem de escola-referência, articulando-se com parceiros culturais, com projetos de impacto social e com uma rede territorial de polos que democratizam o acesso. No seu sítio oficial, a EAMCN reivindica “190 anos de história” e reafirma a missão de capacitar alunos para uma opção profissional na música, sinal de continuidade entre herança e projeto educativo presente.

1.2. Oferta Educativa

A Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN) oferece uma oferta formativa abrangente e estruturada, que atende todos os níveis do ensino artístico especializado, desde a iniciação até ao nível profissional, conforme os seguintes ciclos:

- **Iniciação em Música:** destinada a crianças do 1.º ciclo, abrange uma ampla seleção de instrumentos—como acordeão, alaúde, clarinete, flauta, percussão, piano, trompete, entre outros—e permite que os alunos desenvolvam um primeiro contacto com aprendizagens musicais sistemáticas.
- **Curso Básico de Música (2.º e 3.º ciclos):** estes cursos são oferecidos em três regimes (integrado, articulado e supletivo), favorecendo a conjugação da formação artística com a escolaridade geral. O Conservatório permite flexibilidade importante para acomodar trajetórias diversificadas.
- **Curso Secundário de Música e de Canto:** conduz ao nível secundário com fortes componentes artísticas e científicas. Inclui habilitação musical altamente especializada, podendo ser frequentado em regimes articulado, integrado ou supletivo.
- **Cursos Profissionais:** a escola oferece formação profissionalizante nas áreas de instrumentos de sopro, percussão, cordas, teclas e jazz. Estes cursos proporcionam dupla certificação (académica e profissional — Quadro Nacional das Qualificações Nível 4), alinhando-se com os requisitos do mercado cultural e artístico, e reforçando a qualificação técnica, histórica e ética do aluno.

Paralelamente à estrutura curricular, a EAMCN promove:

- Materiais complementares como projetos interdisciplinares, masterclasses e colaborações com eventos artísticos e culturais;
- A constituição de diferentes formações coletivas: classes de conjunto, música de câmara, corais, orquestras e ensembles especializados (incluindo música antiga);

- Uma abordagem pedagógica que incentiva a reflexão crítica, a inovação artística e a preparação para ingresso progressivo em contextos musicais profissionais.

1.3. Órgãos de Direção, Administração e Gestão

A governança da EAMCN assenta numa estrutura organizacional clara, eficiente e orientada para a excelência pedagógica:

- **Direção e Subdireção:** o Diretor cumpre um papel central na definição das políticas educativas, diretrizes administrativas e estratégicas da escola. A Subdireção assume responsabilidades complementares no âmbito pedagógico e de articulação entre departamentos.
- **Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo:** enquanto o primeiro assegura a qualidade das práticas educativas, curricular e formativa, o segundo garante a viabilidade logística, financeira e regulatória dos projetos institucionais.
- **Departamentos e Coordenação Curricular:** grupos específicos (como Instrumento, Fundação Musical, Música Antiga, Jazz, etc.) são liderados por coordenadores disciplinares que promovem a integração curricular, tanto verticalmente (entre ciclos de ensino) como horizontalmente (entre diferentes áreas de estudo). Essa articulação sustenta a coerência da proposta formativa.
- **Projetos Transversais e Polos Pedagógicos:** a EAMCN coordena iniciativas como a Orquestra Geração, um projeto social que combina a prática musical com o desenvolvimento comunitário e educativo. Desenvolve também polos pedagógicos localizados em Loures, Amadora (desde 2004) e Seixal (desde 2013), ampliando a sua abrangência e inclusão territorial.
- **Participação em redes pedagógicas e culturais:** a escola integra-se em circuitos de formação contínua, intercâmbio de boas práticas, bem como em redes regionais e nacionais que promovem inovação educativa e o contributo da música para a sociedade.

Esta estrutura organizacional robusta e articulada propõe-se não apenas à gestão eficiente, mas também à criação colaborativa de um ambiente que fomenta a qualidade no ensino e o crescimento artístico dos alunos.

1.4. Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica

A Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN) dispõe de uma sólida estrutura de coordenação e supervisão pedagógica, desenhada para suportar tanto a excelência formativa como o desenvolvimento dos docentes e estagiários. Esta arquitetura institucional cumpre uma função estratégica na articulação entre formação académica, prática letiva e reflexão profissional.

1.4.1 Supervisão na Prática de Ensino Supervisionada (PES)

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, o acompanhamento por parte de professores orientadores cooperantes — como o Prof. Daniel Louro — configura-se como um **elemento formativo determinante**. Segundo Rocha, J. (2019, Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional docente), a supervisão pedagógica representa uma espécie de “prisma rotativo” que propicia ao formando uma visão multifacetada do contexto de ensino real, sustentando o seu crescimento profissional. Este processo facilita a construção da autonomia docente e promove, simultaneamente, uma integração consciente entre teoria e prática.

1.4.2 Estruturas de Coordenação e Trabalho Colaborativo

A coordenação pedagógica é organizada por departamentos disciplinares, que promovem a gestão curricular e a coerência entre diferentes níveis de ensino (iniciação, básico, secundário e profissional). Estes departamentos são canais de comunicação e inovação, estimulando a troca de estratégias didáticas, ajustes curriculares e a conceção de projetos interdisciplinares (como concertos, masterclasses e atividades colaborativas).

Além disso, a presença de conselhos pedagógicos e administrativos assegura uma governança participativa, permitindo que decisões relativas à articulação curricular, planos formativos e gestão de recursos sejam tomadas de modo articulado e com participação dos diversos atores educativos.

1.4.3 Pólos Pedagógicos e Descentralização

A EAMCN estendeu as suas áreas de intervenção pedagógica com a criação de pólos descentralizados em **Amadora, Seixal e Sacavém**, desde o início dos anos 2000 (2002),

ampliando o acesso à formação artística em contextos urbanos periféricos. Este modelo pedagógico descentralizado reflete um compromisso social com a democratização do ensino da música.

1.4.4 Efetividade e Reflexividade Docente

A supervisão pedagógica é, em essência, uma ferramenta para a **reflexividade docente** e o empoderamento profissional. O acompanhamento contínuo por parte de orientadores cooperantes permite que os professores em formação planeiem, apliquem e reflitam sobre as suas escolhas metodológicas à luz de critérios contemporâneos e eficazes, reforçando, assim, a qualidade da prática letiva.

Autores como Rocha (2019) argumentam que todo o desenvolvimento profissional docente depende intrinsecamente da supervisão: “Não pode haver desenvolvimento profissional sem supervisão, dado que o conhecimento se faz na interação e o desenvolvimento também.”

1.5 Conclusão do Subcapítulo

A estrutura pedagógica da EAMCN — que articula departamentos disciplinares, coordenação curricular, supervisão reflexiva na PES, e polos descentralizados — representa um ambiente educativo robusto, colaborativo e centrado no desenvolvimento humano e artístico dos professores e alunos. O modelo promovido pela escola destaca-se pela integração entre política educativa, prática reflexiva e compromisso social, constituindo-se como um exemplo de formação docente eficaz e contextualizada.

2. Caracterização dos Alunos Acompanhados na PES (EAMCN)

Nesta secção, procede-se à caracterização sistemática dos alunos acompanhados exclusivamente no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizada na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN). A amostra, intencional e teórica, reúne seis perfis distribuídos da Iniciação ao Ensino Secundário (regime articulado), permitindo observar padrões de desenvolvimento instrumental em diferentes estados e testar a transferibilidade das estratégias pedagógicas entre níveis. Esta heterogeneidade não é meramente descritiva: foi planeada para sustentar decisões didáticas diferenciadas,

confrontando o docente estagiário com desafios reais de progressão técnica, de musicalidade e de integração em contextos de prática coletiva.

A seleção dos participantes teve em conta a representatividade dos macro domínios curriculares do EAMCN (técnica individual, leitura/teoria aplicada, música de câmara/classes de conjunto), a regularidade e assiduidade às aulas, e a disponibilidade para participar em momentos de recolha de dados (observação estruturada, gravações de excertos, questionários pré/pós). Assim, contemplam-se alunos em fases distintas de consolidação da embocadura e do fluxo de ar, com necessidades específicas no centro de afinação, na articulação (simples/dupla/tripla), na flexibilidade (transições de registo) e na resistência, bem como na construção de fraseado, dinâmicas e consciência estilística. Ao nível coletivo, privilegiou-se a análise de competências como escuta ativa, coincidência de ataques, coerência rítmica e equilíbrio tímbrico no grupo, entendendo a prática de conjunto como exercício de literacia musical partilhada e não apenas como produto performativo.

Esta diversidade obrigou a uma diferenciação pedagógica efetiva: objetivos operacionais graduados por aluno, rotinas técnicas personalizadas (por exemplo, *buzzing* com apoio harmónico ao piano para ancorar intervalos; *flow studies* para regular a coluna de ar; *Messa di voce* para dissociar altura/intensidade), seleção criteriosa de métodos (P. Sparke: Look, Listen & Learn; Charles Colin, C. (Advanced Lip Flexibilities); Bai Lin (Lip Flexibilities); Clarke, H. L. (Technical Studies for the Cornet); Arban, J.-B. (Complete Conservatory Method for Cornet, ed. Dover); Hering, S. (Progressive Studies for Trumpet); Kopprasch, G. (60 Selected Studies for Trumpet)) e encaixe articulado entre o trabalho individual e o coletivo (corais de Bach e pequenos ensembles para consolidar afinação relativa, projeção e consciência de textura). A planificação assumiu um desenho espiralado: cada competência foi reintroduzida em níveis crescentes de complexidade, promovendo retenção e transferência para repertório e para contextos de câmara.

Para tornar observável esta progressão, as dimensões foram operacionalizadas em indicadores claros:

- **Técnica:** estabilidade da emissão, direção/pressão do ar, centro de afinação por registo, regularidade da articulação, amplitude de flexibilidade, gestão de respirações;
- **Musicalidade:** contorno de frase, controlo dinâmico, timbre e afinação, adequação estilística;

— **Conjunto:** sincronização rítmica, precisão de entradas/cortes, escuta e ajuste em tempo real, responsabilidade de naipe;

— **Autorregulação:** preparação semanal, autonomia na escolha de estratégias de estudo, capacidade de autoavaliação a partir de gravações.

A recolha de evidências combinou observação direta com grelha de critérios, questionários (pré/pós) e escuta crítica de gravações, assegurando triangulação e coerência com o quadro curricular do EAMCN.

Em síntese, a caracterização aqui apresentada não se limita a perfis biográficos ou a descrições impressionistas, mas a ancorar a lógica da intervenção: justifica a diferenciação metodológica, explicita os marcadores de progresso e estabelece a ponte entre o trabalho técnico individual e a performance em grupo. Desta forma, a leitura dos seis casos (A–F) deverá ser entendida como um mapa de desenvolvimento onde se inscrevem, de modo gradual e cumulativo, as competências que estruturam a formação do trompetista no EAMCN.

2.1. Aluno A – Iniciação III (EAMCN)

2.1.1 Perfil inicial

O aluno apresentava postura globalmente adequada (alinhamento cabeça–pescoço–tronco, pés paralelos, instrumento à altura do queixo), mas com tensões escapulares ocasionais ao inspirar, sugerindo predominância de respiração descuidada em detrimento do padrão costodiafragmático. Verificou-se motivação intrínseca elevada e boa receptividade ao feedback. Do ponto de vista técnico, surgiam limitações típicas do nível:

- Resistência reduzida em notas longas no registo médio-agudo (a partir de sol), com fadiga precoce;
- Instabilidade da coluna de ar (flutuação na intensidade do fluxo) e centro de afinação oscilante;
- Abertura de embocadura ligeiramente excessiva nos ataques, gerando início “arejado”;
- Leitura rítmica em padrões básicos segura, mas com necessidade de consolidar subdivisão interna;
- Autogestão do estudo incipiente, sem rotina temporal estável.

2.1.2 Metas operacionais (primeiro ciclo de 6–8 semanas).

1. **Respiração e emissão:** suster 6–8 s em *mf* com afinador estável (± 10 cents) nas notas mi–sol (registo confortável).
2. **Ataque e legato:** produzir séries de 4–6 ataques “ta/” da” $\text{♩} = 60 \rightarrow 72$ com timbre limpo e sem colapso de ar; manter legato contínuo em ligações 1.º–3.º parcial.
3. **Leitura e pulso:** realizar compassos simples (2/4, 3/4, 4/4) com subdivisão audível (contagem interna), incluindo colcheias regulares.
4. **Autonomia:** instituir rotina diária de 12–15 min (com registo em caderno), estruturada em respiração \rightarrow emissão \rightarrow leitura curta.

A intervenção seguiu um desenho espiralado, com reintrodução cíclica das mesmas competências em níveis crescentes de complexidade, articulando trabalho individual e micro-práticas de conjunto (duos responsoriais com o professor).

1. Respiração e coordenação ar–som

- Padrões 4–4–8 e 4–6–8 (inspirar–suster–emitir) para estabilizar o apoio costal; utilização de sibilo/“sss” para consciência de fluxo.
- *Buzzing* com apoio harmónico do piano: cantar \rightarrow buzz \rightarrow tocar (sequência sol–mi–sol, sol–lá–sol) para ancorar intervalos e reduzir pressão no bocal.

2. Emissão e notas longas

- Notas longas (mi–fá–sol) com *crescendo–decrescendo* suave, evitando alterações de altura; foco em direção do ar e relaxamento dos cantos.
- *Messa di voce* (*pp* \rightarrow *mf* \rightarrow *pp*) curtas para dissociar altura de intensidade.

3. Ataque, articulação e legato

- Ataques “ta/da” isolados ($\text{♩} = 60 \rightarrow 72$), passando a séries de 4–6 sons; monitorização de “arejamento” no início.
- Ligações simples (*lip slurs*) 1.º \rightarrow 3.º parcial (padrões sol–dó–sol, adaptados ao registo do aluno) a ar contínuo, evitando “empurrar” com a língua.

4. **Leitura e pulso interno**

- Sequência “ouvir–batucar–ler–tocar”: leitura em voz alta de padrões rítmicos (semínimas/colcheias) com metrônomo; só depois aplicação no instrumento.
- *P. Sparke: Look, Listen & Learn* (lições iniciais): foco em contorno melódico, respirações de frase e dinâmicas de eco (*mf* → *mp*).

5. **Escalas e vocabulário tonal**

- Escalas maiores sem, com e até duas alterações (Dó, Sol, Fá, Ré, Sib) em semínimas e colcheias a $\downarrow = 60$; leitura aleatória de graus conjuntos para consolidar memória auditiva.

6. **Estratégias de motivação e autorregulação**

- Tarefas curtas e lúdicas (jogos de eco, “notas escondidas”, desafios de 30 segundos).
- Caderno de prática com *checklist* (respiração, notas longas, leitura) e auto-marcação de conforto/ dificuldade; gravações 30–45 s semanais para escuta guiada.

Evidências de progresso

Ao longo do período, observaram-se ganhos consistentes em todos os domínios definidos:

- Estabilidade de emissão e afinação: sustenta 6–8 s em *mf* nas notas mi–sol com variação $\leq \pm 10$ cents; redução clara do “sopro” inicial nos ataques.
- Qualidade de ataque e *legato*: séries de 4–6 ataques limpos a $\downarrow = 72$; ligações 1.º→3.º parcial com ar contínuo e menor deslocamento de mandíbula.
- Pulso e leitura: execução de padrões semínima/colcheia em 2/4 e 4/4 com subdivisão estável; maior precisão em entradas após contagem.
- Escalas e memória tonal: realização de Dó, Sol e Fá em semínimas e colcheias a $\downarrow = 60$, com centro de afinação mais previsível ao transitar entre graus.
- Autonomia e motivação: manutenção de rotina de 12–15 min/dia (≥ 5 dias/semana), incremento da autoeficácia (relatos positivos no caderno) e participação mais segura em duos responsoriais com o professor.

Síntese avaliativa: A combinação *buzzing* + apoio harmónico ao piano, as notas longas estruturadas e a leitura guiada com subdivisão mostraram-se intervenções nucleares para

este estágio. O uso de *feedback* descritivo imediato e metas operacionais simples favoreceu a retenção e a transferência para tarefas musicais (pequenas frases do *P. Sparke: Look, Listen & Learn*), traduzindo-se em maior consistência rítmica, ataques mais limpos e emissão estável em registro confortável.

2.2. Aluno B – 1.º Grau – Ensino Básico (EAMCN)

2.2.1 Perfil inicial

Interesse, assiduidade e preparação semanal consistentes. O som apresentava, contudo, episódios de desfoco e perdas pontuais de centro de afinação no registo médio, sobretudo após ataques com excesso de língua ou com fluxo de ar irregular. Observou-se abertura ligeiramente excessiva da embocadura nos inícios de frase e tendência a “empurrar” a emissão nas transições de nota, o que afetava a estabilidade tímbrica. A leitura rítmica era funcional em compassos simples, mas carecia de maior subdivisão interna e de controlo de acentuação em padrões binários e ternários.

2.2.2 Intervenção

A intervenção foi estruturada em rotina diária de 20–25 minutos (respiração → emissão/long tones → flexibilidade → articulação → leitura/estudo musical), com registo em caderno de prática e metas operacionais por microciclo semanal.

2.2.3 Respiração e emissão

- Padrões 4–4–8 (inspirar–suster–emitir) para estabilizar o apoio costal; sibilo (“sss”) para consciencializar o fluxo.
- Notas longas em registo confortável com crescendo–decrecendo suave, foco na direção do ar e no relaxamento dos cantos.
- Buzzing com apoio harmónico no piano (cantar → bocal → instrumento) para ancorar intervalos e reduzir pressão labial.

2.2.4 Flexibilidade (Bai Lin (Lip Flexibilities); Charles Colin, C. (Advanced Lip Flexibilities))

- Lip slurs 1.º→3.º parcial em posições naturais e com válvulas, priorizando ar contínuo e ausência de “saltos” mandibulares.

– Sequenciação curta (4–6 ligações) a $\text{♩} = 60 \rightarrow 76$, com pausa ativa entre séries para não fatigar.

2.2.5 Articulação (H. L. Clarke, H. L. (Technical Studies for the Cornet), Estudo n.º 2)

– Trabalho em colcheias com variação de andamentos ($\text{♩} = 60 \rightarrow 88$) e padrões de acentuação (>) em tempos alternados.

– Transição gradual de simples (ta/da) para dupla (ta-ka), mantendo isonomia de ataques e registo de eventuais assimetrias.

2.2.6 Leitura e pulso interno

– Ciclo ouvir–batucar–ler–tocar: leitura em voz alta de padrões rítmicos (semínimas/colcheias; introdução a pausas de colcheia) com metrónomo e só depois aplicação no instrumento.

– Exercícios de contorno melódico e pequenas células responsórias (call-and-response) para consolidar reação auditiva.

2.2.7 Repertório/estudo musical

– Progressive Etudes for Trumpet (seleções graduadas) e S. Hering, S. (Progressive Studies for Trumpet) n.º 21 para aplicar técnica a fraseado, respirações planeadas e contrastes dinâmicos.

– Tarefas de escuta crítica com gravações de 30–45 s e grelha simples de autoavaliação (ataque, afinação, regularidade rítmica).

2.2.8 Metas operacionais

– Sustentar 8 s em mf com variação de afinação $\leq \pm 10$ cents em três alturas do registo médio.

– Executar séries de lip slurs 1.º→3.º parcial (4 ligações) sem colapsos do ar e sem “queda” de altura no fim da frase.

– Clarke, H. L. (Technical Studies for the Cornet) n.º 2 em colcheias a $\text{♩} = 80$ com articulação simples regular e, posteriormente, a $\text{♩} = 72$ com dupla articulação simétrica.

– Leitura à primeira vista de frases de 4 compassos (2/4 e 4/4) com subdivisão interna audível e entradas após contagem de 2 tempos.

2.2.9 Evidências de progresso

Verificou-se melhoria na estabilidade do som (timbre mais centrado e homogêneo), com redução do arejamento nos ataques e estabilização do centro de afinação no registo médio. A flexibilidade apresentou ligações mais fluídas e sem movimentos compensatórios da mandíbula; a articulação revelou isonomia entre sílabas em simples e os primeiros ganhos de dupla a andamentos moderados. A leitura ganhou consistência de pulso e clareza de acentuação em padrões binários. Em duos responsoriais, observou-se melhor escuta horizontal (ajuste de dinâmica e coincidência de ataques) e maior autonomia diagnóstica: o aluno passou a identificar, com apoio do metrônomo e das gravações, pequenas derivações de tempo e de afinação, propondo estratégias corretivas no próprio estudo. Em síntese, a combinação de rotina estruturada, flexibilidade graduada e articulação com variação de acentos mostrou eficácia para consolidar fundamentos técnicos e transferi-los para o estudo musical.

2.3. Aluno C – 2.º Grau – Ensino Básico (EAMCN)

2.3.1 Perfil inicial

Postura estável e timbre centrado no registo médio. Dificuldades mais marcadas em ataques arredondados (tendência a “duros” quando a peça exigia projeção), legato contínuo entre parciais e leitura com síncope e alternância 3/4–6/8. Em conjunto, mostrava boa predisposição para a escuta, mas insegurança em entradas/cortes e variações rápidas de dinâmica.

2.3.2 Intervenção

Rotina diária de 20–25 minutos (respiração/flow → emissão/long tones → articulação → leitura/ritmo → aplicação musical), com registo em caderno e metas semanais.

2.3.3 Respiração e emissão

- *Flow studies* (V. Chicowicz: Flow Studies/Schlossberg: Daily Drills and Technical Studies for Trumpet, adapt.) para direção do ar e ligação entre notas.
- *Messa di voce* curta (pp–mf–pp) em registo confortável, vigiando a altura com afinador (± 10 cents).
- *Buzzing* com apoio harmónico ao piano (cantar → bocal → instrumento) para ancorar intervalos e suavizar o início de som.

2.3.4 Flexibilidade (Charles Colin, C. (Advanced Lip Flexibilities); Bai Lin (Lip Flexibilities))

- *Lip slurs* 1.º→3.º parcial e variações com válvulas, foco em ar contínuo e sem movimentos mandibulares.
- Séries curtas (4–6 ligações) a $\downarrow = 60 \rightarrow 72$, com pausas ativas para evitar fadiga

2.3.5 Articulação e ataque

- Séries de ti/di a $\downarrow = 66 \rightarrow 80$ para ataques limpos e isonómicos.
- *Staccato* ressonante (curto, mas sustentado pelo ar), calibrado com metrónomo.
- Introdução gradual da dupla (ta-ka) apenas após simples estabilizada.

2.3.6 Leitura e pulso interno

- Sequência ouvir–batucar–ler–tocar com metrónomo em subdivisão explícita.

- Ditados rítmicos de 1–2 compassos (síncopas, hemíolas simples) e prática de mudanças 3/4↔6/8.

2.3.7 Escuta/Afinação e trabalho de conjunto

- Apoio de afinação de tônica/terceira ao piano/afinador durante notas longas e escalas.
- Corais de Bach a duas vozes (adapt.) para afinação, respirações partilhadas e entradas/cortes.
- Duos responsoriais (*call-and-response*) para afinar reação auditiva e dinâmica.

2.3.8 Repertório/estudo musical

- *S. Hering, S. (Progressive Studies for Trumpet)* (estudo com síncopas e eco dinâmico) para transferência técnica.
- Pequenos duos com variação de articulação e contraste dinâmico.

2.3.9 Metas operacionais

- Produzir 6 ataques limpos consecutivos (ti/di) a $\downarrow = 76$, sem respiração ruidosa.
- Realizar *lip slurs* 1.º→3.º parcial (4–6 ligações) com ar contínuo e altura estável (± 10 cents).
- Ler à primeira vista frases de 4 compassos em 6/8 e em 3/4 com síncopas, mantendo subdivisão audível e ≤ 2 imprecisões.
- Executar um estudo de *Hering, S. (Progressive Studies for Trumpet)* selecionado com contraste dinâmico controlado e respirações funcionais.
- Em duo/coral, atingir coincidência de entradas ≥ 85 –90% (observação do docente).

2.3.10 Evidências de progresso

Observou-se arredondamento dos ataques e *legato* mais coeso nas ligações de parcial. A subdivisão tornou-se mais estável em 3/4–6/8 e as entradas/cortes em conjunto ganharam

previsibilidade. Com apoio de afinação, a afinação relativa mostrou-se mais consistente; nos estudos de *Hering, S. (Progressive Studies for Trumpet)* surgiram contrastes dinâmicos mais nítidos e respirações discretas. As gravações de 30–45 s e o caderno de prática evidenciaram maior autonomia diagnóstica (identificação de desvios de tempo/altura e propostas de correção). Em síntese, a combinação *flow studies* + ditados com transferência imediata + práticas de escuta vertical foi determinante para estabilizar som, ritmo e integração em conjunto.

2.4. Aluno D – 3.º Grau – Ensino Básico (EAMCN)

2.4.1 Perfil inicial

Bom timbre no registo médio e postura estável, mas com transições instáveis para o registo agudo (tendência a “empurrar” o ar e a comprimir a embocadura), resistência limitada em frases longas e controlo dinâmico pouco diferenciado (predominância de mezzo-forte). Em leitura e ritmo apresentava segurança em compassos simples; necessitava de maior subdivisão interna quando surgiam colcheias encadeadas e apojeturas. Em contexto de conjunto, revelava musicalidade e intenção expressiva, mas carecia de melhor equilíbrio tímbrico e sincronização de ataques com os pares.

Foi implementada uma rotina diária de 25–30 minutos, organizada em blocos (emissão/*long tones* → flexibilidade e transições de registo → dinâmica/fraseado → articulação/ritmo → repertório), com registo em caderno e metas semanais.

2.4.2 Fluxo de ar, emissão e flexibilidade

- Notas longas (mi–fá–sol–lá) com *messa di voce* curta (*pp–mf–pp*), monitorizadas com afinador para dissociar altura de intensidade (variação $\leq \pm 10$ cents).
- *Lip slurs* de Charles Colin, C. (*Advanced Lip Flexibilities*) (1.º→3.º→5.º parciais) a ar contínuo, com foco no ajuste de vogais internas (“oh–ee”), evitando movimentos mandibulares amplos.
- Pausas ativas entre séries para não fatigar e preservar o centro de afinação.

2.4.3 Gestão de registos e transições para o agudo

- Sequências sol–si–ré / lá–dó \sharp –mi em valores longos, mantendo a coluna de ar estável e reduzindo pressão labial; início em andamentos lentos ($\downarrow = 56 \rightarrow 72$).
- Exercícios “de rampa” (adição progressiva de semitons ascendentes) com respirações planeadas e controlo de direcionalidade do ar.

2.4.4 Controlo dinâmico e contraste

- *Messa di voce* (*pp* \rightarrow *ff* \rightarrow *pp*) em notas longas e em fragmentos de duas medidas para treinar micro ajustes de altitude vs. intensidade.
- Ecos dinâmicos em perguntas–respostas (*mf* \rightarrow *mp* / *f* \rightarrow *p*) para consolidar contraste e equilíbrio.

2.4.5 Fraseado e respirações

- Delineação de curvas de tensão–resolução em frases de 4–8 compassos; marcação de respirações funcionais (antes do ponto de tensão ou após cadências).
- Prática de legato cantabile com atenção a pontos altos e condução de linha.

2.4.6 Articulação, ritmo e leitura

- H. L. Clarke, H. L. (Technical Studies for the Cornet) n.º 2 (colcheias) com variação de acentuação e andamentos ($\downarrow = 66 \rightarrow 92$), procurando isonomia de ataques.
- Leitura à primeira vista com subdivisão audível; exercícios de apogiaturas e colcheias encadeadas com metrónomo.

2.4.7 Repertório/estudo musical

- S. Hering, S. (Progressive Studies for Trumpet) – Estudos (seleção de 2 a 3 estudos por microciclo) com metas de contraste dinâmico, direção de frase e respirações planeadas.
- Pequenos duos e excertos adaptados para praticar entradas, cortes e afinação em conjunto.

Metas operacionais

- Sustentar 10 s em *mf* com variação de afinação $\leq \pm 10$ cents em três alturas do registo médio e uma do médio-agudo;
- Executar *lip slurs* 1.º \rightarrow 3.º \rightarrow 5.º parciais (4–6 ligações) a $\downarrow = 66$ sem colapso de ar nem movimentos mandibulares evidentes;

- Realizar pirâmide dinâmica (*pp*→*ff*→*pp*) mantendo a mesma altura (desvio $\leq \pm 10$ cents);
- Clarke, H. L. (Technical Studies for the Cornet) n.º 2 em colcheias a $\text{♩} = 88$ com articulação regular e acentuação controlada;
- Leitura à primeira vista de frase de 4 compassos (2/4 e 4/4) com subdivisão interna e no máximo duas imprecisões de tempo.

Considerações: Observou-se maior clareza nos projetos dinâmicos, com contrastes audíveis e altura estável durante as variações de intensidade. As transições para o agudo tornaram-se mais seguras, com redução da pressão labial e melhor direção do ar; a resistência aumentou em frases longas, mantendo timbre e afinação consistentes. A execução de *lip slurs* apresentou ligações mais fluidas e previsíveis, e o Clarke, H. L. (Technical Studies for the Cornet) n.º 2 mostrou isonomia de ataques e melhor gestão de acentos. Em contexto de conjunto, registou-se equilíbrio tímbrico mais ajustado ao naipe, coincidência de ataques e respirações partilhadas mais organizadas, refletindo transferência do trabalho individual para a prática coletiva. Em síntese, a combinação de flexibilidade progressiva, *Messa di voce* e prática fraseológica revelou-se determinante para estabilizar o registo, ampliar o leque dinâmico e consolidar a presença musical do aluno no grupo.

2.5. Aluno E – 5.º Grau – Ensino Básico (EAMCN)

2.5.1 Perfil inicial

O aluno evidenciava boa consciência estilística (atenção ao caráter e à agógica) e leitura competente em compassos simples e compostos. Persistiam, porém, fragilidades na afinação do registo agudo (tendência a subir em dinâmicas fortes e a descer em dinâmicas suaves) e na precisão da articulação rápida, tanto em dupla como em tripla, com acentuações involuntárias em grupos ligados (triplas e padrões colcheia–semicolcheia). Em frases longas, surgiam microquebras de coluna de ar ao fim da segunda respiração, indiciando necessidade de otimizar a gestão do ar e a coordenação ar–língua–dedos. Em música de câmara, alternava momentos de liderança musical eficaz com outros em que o volume se sobrepunha à afinação do naipe.

2.5.2 Intervenção

A intervenção foi organizada em blocos de 30 minutos (emissão/long tones → registo e resistência → articulação e subdivisão → repertório/ fraseado), com metas semanais registadas em caderno de prática e uso sistemático de gravação curta (30–60 s) para escuta crítica.

2.5.3 Emissão, registo e resistência

- Notas longas no agudo com apoio de afinação (piano/afinador) e *messa di voce* curta (*pp–mf–pp*), treinando a dissociação altura vs. intensidade.
- Livro de Kopprasch, G. (60 Selected Studies for Trumpet)¹ (seleção de estudos com saltos e extensão) para estabilizar o centro de afinação no agudo e desenvolver resistência sem aumento de pressão labial;
- Uso de imagética vocálica “oh–ee” para posicionamento interno.
- Rotinas de respirações planeadas (mapa de frase) para evitar colapso de ar nos finais.

2.5.4 Articulação e coordenação ar–língua–dedos

- Clarke, H. L. (Technical Studies for the Cornet) – *Technical Studies* (n.º 2 e 3) em subdivisão explícita (♩ = 60→100), trabalhando isonomia de ataques, limpeza de ligações e coordenação de digitação.

¹ Kopprasch, G. (60 Selected Studies for Trumpet), G.(1963). *60 selected studies for trumpet*. Verlag Friedrich Hofmeister Hofheim Am Taunus

– Padrões de dupla (ta–ka/da–ga) e tripla (ta–ta–ka, ta–ka–ta) primeiro desacelerados, depois em rampas de andamentos, com variação de acentos (>, ~) e controlo de continuidade do ar.

2.5.5 Fraseado, ritmo e clareza formal

- Arban, J.-B. (Complete Conservatory Method for Cornet, ed. Dover)² – Estudos Característicos (excerto selecionado) com metas de clareza rítmica, hierarquia métrica e balanço de frase (pontos altos e cadências).
- Trabalho de metrónomo em posições não convencionais (no 2.º e 4.º tempos; *off-beat*) para consolidar pulso interno e prevenir adiantamentos.

2.5.6 Escuta crítica e transferência para conjunto

- Gravações curtas com grelha de autoavaliação (afinação do agudo, simetria de ataques, estabilidade de pulso).
- Ensaios em câmara com exercícios de comunicação não verbal (gestos e respirações partilhadas), afinação e dinâmica de fundo vs. linha principal, para calibrar liderança sem perda de integração tímbrica.

Metas operacionais:

- Manter A4 e B4 em *pp–mf–pp* com variação de afinação $\leq \pm 8$ segundos durante 8–10 s.
- Clarke, H. L. (Technical Studies for the Cornet) n.º 2 em colcheias a $\text{♩} = 96$ com articulação simples uniforme; posteriormente a $\text{♩} = 72–80$ em dupla com simetria entre sílabas.
- Padrões de tripla estáveis a $\text{♩} = 80$ (sem acentos involuntários na terceira sílaba) em séries de 12–16 notas.
- Um estudo de Kopprasch, G. (60 Selected Studies for Trumpet) selecionado executado integralmente com centro de afinação estável no agudo (desvio médio $\leq \pm 10$ cents).

² Arban, J.-B. (Complete Conservatory Method for Cornet, ed. Dover), J. B. (1864). *Complete Conservatory Method for Trumpet*. Dover Publications

- Excerto de Arban, J.-B. (Complete Conservatory Method for Cornet, ed. Dover) – Estudos Característicos com hierarquia dinâmica nítida e respirações de frase planeadas, sem ruturas de pulso.
- Em câmara: duas entradas críticas com coincidência $\geq 90\%$ (avaliação do docente) e manutenção de afinação em dinâmica *mp*.

2.5.7 Evidências de progresso

Registou-se estabilização do agudo em dinâmicas contrastantes, com afinação mais previsível e timbre menos tenso. A articulação ganhou simetria e regularidade: a dupla tornou-se funcional a andamentos moderados e a tripla passou a apresentar distribuição mais homogênea, sem acentos espúrios. A consciência temporal reforçou-se pelo trabalho de subdivisão e pelo metrônomo em *off-beats*, reduzindo adiantamentos em passagens rápidas. No Arban, J.-B. (Complete Conservatory Method for Cornet, ed. Dover) – Estudos Característicos: observou-se maior clareza rítmica e desenho de frase mais convincente (contrastes dinâmicos e respirações discretas). Em música de câmara, o aluno demonstrou melhor gestão entre liderança e escuta, ajustando volume e cor para preservar o afinação do grupo. Em síntese, a combinação Kopprasch, G. (60 Selected Studies for Trumpet) com Clarke, H. L. (Technical Studies for the Cornet) (subdivisão explícita) e Arban, J.-B. (Complete Conservatory Method for Cornet, ed. Dover) (hierarquia e fraseado), apoiada por gravações e autoavaliação, mostrou-se eficaz para consolidar o registo agudo, uniformizar a articulação rápida e fortalecer a estabilidade rítmica e musical em contexto individual e coletivo.

2.6. Aluno F – Ensino Secundário 6º Grau (Curso Articulado) – EAMCN

2.6.1 Perfil inicial

Técnica sólida e maturidade interpretativa, com noção clara de estilo, fraseado e hierarquia métrica. Objetivos definidos de aperfeiçoamento para repertório de nível intermédio-avançado (preparação para audições internas e externas). Necessidades de desenvolvimento: consistência do staccato a andamentos elevados (perda ocasional de isonomia entre sílabas em articulação dupla/tripla) e gestão do nervosismo em performance (tensão nos ombros, aceleração de pulso e ligeiro estreitamento tímbrico em excertos críticos). Em passagens de tessitura aguda, surgiam desvios de afinação em pontos de tensão harmónica (terças maiores e dominantes).

Intervenção

Organização semanal em três blocos por semana (30–35 min cada), alternando foco técnico e musical, com planificação em microciclos e registo de prática.

2.6.2 Articulação avançada e coordenação

- Arban, J.-B. (Complete Conservatory Method for Cornet, ed. Dover) (secções de articulação): rotina de dupla e tripla com padrão rítmico (ta-ka | da-ga; ta-ta-ka | ta-ka-ta), variação de acentos e rampas de andamentos ($\downarrow = 72 \rightarrow 116$), preservando continuidade do ar.
- Clarke, H. L. (Technical Studies for the Cornet) (padrões de coordenação ar-língua-dedos) em subdivisão explícita, priorizando uniformidade de ataques e igualização da terceira sílaba na tripla.
- Exercícios de staccato “ressonante” (curto, mas sustentado pelo ar), calibrando duração relativa em diferentes dinâmicas.

2.6.3 Estabilidade de fraseado sob carga técnica

- Charlier: Etude Transcedents³(seleções): controlo do centro de afinação em contextos de grande exigência técnica; desenho de linhas com pontos altos definidos e respirações silenciosas de frase.
- *Petit Pièce Concertante* (G. Balay): trabalho de linha cantabile, *legato*, cadências e controlo de vibrato natural; mapeamento de respirações e “pontos de chegada”.

2.6.4 Projeção e claridade harmónica

- Secções adaptadas de Concerto for Trumpet J. Hummel/Concerto n° 2 Brandt: projeção sem tensionar, foco na direção do ar e na ressonância; afinação de dominantes e sensíveis com apoio de afinação, garantindo cadências limpas.
- *Messa di voce* no agudo ($pp \rightarrow ff \rightarrow pp$) com afinador para dissociar altura/intensidade.

2.6.5 Gestão performativa

- Simulações de performance (um só momento) com gravação áudio/vídeo; grelha de autoavaliação (técnica, afinação, pulso, fraseado, presença cénica).
- Rotinas pré-performance: respiração caixa torácica baixa, “reset” postural, contagem interna, foco atencional em objetivos processuais (qualidade do ataque, direção do ar).
- Ensaios de câmara com exercícios de comunicação não verbal, afinação e negociação de balanço (alternância entre liderança e escuta).

³ Charlier: Etude Transcedents, T. (1925). Trente-six Études Transcendantes pour Trompette. Éditions Musicales Alphonse Leduc

Metas operacionais

- Dupla e tripla articulação isonómicas: séries de 16 notas sem acentos espúrios a $\downarrow = 104$ (dupla) e $\downarrow = 88$ (tripla), com timbre homogéneo.
- Manter afinação no agudo (A4–B4–C5) com variação $\leq \pm 8$ cents em dinâmicas *pp*, *mf* e *f*.
- Excerto de Charlier: Etude Transcedents selecionado com pulso estável (desvio $\leq 2\%$ do tempo alvo) e curvas fraseológicas identificáveis.
- *Petit Pièce Concertante* com respirações de frase planeadas, cadências afinadas e consistência tímbrica nas reapresentações.
- Simulação de audição (5–7 min) com um só momento e autoavaliação guiada, evidenciando controlo atencional e estabilidade de pulso.

2.6.6 Evidências de progresso

A articulação tornou-se mais nítida e regular a andamentos superiores, com simetria entre sílabas em dupla e “terceira sílaba” estabilizada na tripla. As simulações apontaram redução de sintomas de nervosismo (melhor gestão respiratória, diminuição de tensão nos ombros e maxilar) e maior consistência do pulso. Em cadências e pontos de tensão harmónica, observou-se afinação mais previsível, sobretudo após trabalho com apoio de afinação e *Messa di voce*. No G. Balay: *Méthode Complete*, a linha *cantabile* apresentou melodias mais claras, respirações discretas e timbre estável no registo agudo. Em ensaios de câmara, o aluno demonstrou capacidade de liderar entradas, negociar balanço e ajustar dinamicamente o papel de liderança/escuta, preservando a coesão do naipe. Em síntese, a combinação de Arban, J.-B. (*Complete Conservatory Method for Cornet*, ed. Dover) (articulação avançado), Charlier: *Etude Transcedents* (sobrecarga técnica com frase), G. Balay: *Méthode Complete* (linha e cadências) e excertos de *Concerto for Trumpet* J. Hummel / *Concerto n° 2* Brandt (projeção/afinação) — integrada com simulações e autoavaliação — foi decisiva para consolidar a performance técnica e musical com maior robustez emocional.

2.7. Síntese comparativa dos perfis (EAMCN)

2.7.1 Panorama geral

Os seis casos analisados (A–F) desenham um contínuo de desenvolvimento que se inicia na estabilização da emissão e da literacia musical elementar e culmina no polimento performativo exigido no ensino artístico especializado. Em todos os níveis, mostrou-se especialmente eficaz a combinação de rotinas técnicas curtas, aplicação musical imediata e momentos de escuta guiada com *feedback* descritivo. Esta tríade gerou progressos observáveis e transferíveis entre contextos, evitando o hiato frequente entre “fazer exercício” e “fazer música”.

2.7.2 Iniciação / 1.º ciclo (A–B)

Nos estados iniciais, a prioridade recaiu sobre a construção de uma coluna de ar estável, a limpeza do ataque e a consolidação de um *legato* simples, a par da leitura rítmica básica e das primeiras escalas (com até duas alterações). O recurso ao buzzing com apoio harmónico do piano funcionou como âncora intervalar, enquanto notas longas com pequenos *crescendos–decrescendos* e ligações 1.º–3.º parcial reforçaram a direção do ar e a continuidade da emissão. A sequência ouvir–batucar–ler–tocar, associada a tarefas lúdicas de curta duração, permitiu estruturar o pulso interno e promover a motivação. Os indicadores de progresso traduziram-se na redução do “arejamento” nos ataques, em variações de afinação mais contidas em notas longas e numa subdivisão audível mais consistente. Para mitigar fadiga e perda de foco, as sessões foram organizadas em blocos de 12–15 minutos com metas muito concretas, o que favoreceu a persistência e a autoeficácia.

2.7.3 Intermédio (C–D)

Nos níveis intermédios, o trabalho deslocou-se para as transições entre parciais e para o registo agudo, procurando simultaneamente consistência rítmica em síncopas e mudanças de compasso, bem como clareza de curva dinâmica e de desenho de frase. Os *flow studies* (V. Chicowicz: Flow Studies/Schlossberg: Daily Drills and Technical Studies for Trumpet) estabilizaram a direcionalidade do ar, ao passo que as *Messa di voce* (*pp→ff→pp*) ajudaram a dissociar altura de intensidade sem comprometer o centro de afinação. Ditados rítmicos com transferência imediata para o instrumento e estudos de Hering, S. (Progressive Studies for

Trumpet)/Clarke, H. L. (Technical Studies for the Cornet) com variação de acentuação consolidaram a precisão métrica. O progresso tornou-se visível em ligações mais fluídas sem compensações mandibulares, em entradas e cortes mais coincidentes e em contrastes dinâmicos audíveis, mantendo a altura estável. Sempre que surgiam ataques “duros” por excesso de apoio no início da nota, a correção passou pela imagética vocálica e pelo controlo do ar antes da ação da língua, com ganhos rápidos no arredondamento do som.

2.7.4 Avançado (E–F)

Nos casos avançados, o foco incidiu na estabilização da afinação no agudo sob contraste dinâmico, na uniformização da articulação rápida (dupla/tripla) e na gestão performativa — pulso, atenção e tensão muscular —, sem perder de vista a clareza formal e estilística. A integração de Kopprasch, G. (60 Selected Studies for Trumpet) (resistência e estabilidade de registo), Clarke, H. L. (Technical Studies for the Cornet) com subdivisão explícita (coordenação ar–língua–dedos) e Arban, J.-B. (Complete Conservatory Method for Cornet, ed. Dover) (hierarquia métrica e fraseado) forneceu um núcleo técnico robusto, ao qual se somaram excertos de Charlier: Etude Transcedents para preservar o desenho de frase sob carga técnica. Simulações de desempenho com gravação e grelha de autoavaliação reforçaram o controlo atencional. Os ganhos evidenciaram-se em variações de afinação no agudo mais contidas em diferentes dinâmicas, em articulação rápida sem acentos espúrios a andamentos-alvo e em cadências afinadas com respirações discretas. Nos trechos críticos, sinais de estreitamento tímbrico e aceleração de pulso foram mitigados através de rotinas pré-performance e de objetivos processuais claros.

2.7.5 Eixos transversais

Em todas as fases, a escuta ativa e a responsabilidade coletiva beneficiaram da alternância entre trabalho por naipes e momentos *tutti* com micro objetivos (entradas, *afinação*, dinâmica de fundo). A autorregulação foi potenciada pelo caderno de prática, por gravações curtas (30–60 segundos) e por micro-metas semanais, instrumentos que aumentaram a autonomia diagnóstica e a qualidade do estudo. A transferência técnica para a música consolidou-se quando cada competência foi imediatamente reintroduzida em repertório curto — estudos, duos, corais —, assegurando continuidade entre a oficina técnica e a expressão musical.

2.7.6 Implicações pedagógicas (próximos passos)

Os dados sustentam a utilidade de um mapeamento espiralado de competências por nível — respiração e emissão, flexibilidade, articulação, fraseado/estilo — com critérios observáveis e tempos-alvo realistas. A adoção de protocolos de escuta comuns (apoio de afinação, metróonomo em *off-beat*, grelhas simples de autoavaliação) contribui para uniformizar a avaliação formativa e tornar os objetivos transparentes para os alunos. A integração sistemática de música de câmara desde a Iniciação, mesmo em formações mínimas, favorece afinação relativa e coesão rítmica; nos níveis avançados, a calendarização regular de simulações de performance com um só momento e reflexão guiada emerge como passo necessário para estabilizar o comportamento performativo. Em síntese, a sequência pedagógica “rotina técnica curta – aplicação musical imediata – escuta guiada – reflexão rápida” revela-se a estratégia mais consistente para promover progresso sólido e transferível no percurso dos trompetistas da EAMCN.

2.7.8 Dados complementares (fora da PES) – Conservatório Artallis

Estes dados não integram a PES realizada na EAMCN. São apresentados como evidência complementar, resultante de questionários pré/pós, grelhas de observação em ensaio, pequenas gravações (30–60 s) e cadernos de prática. O objetivo é triangular resultados e enriquecer a discussão, sem confundir âmbitos institucionais. Para assegurar comparabilidade, foram usados descritores e metas operacionais equivalentes aos da EAMCN (estabilidade de emissão, centro de afinação, regularidade de articulação, subdivisão interna, escuta vertical, responsabilidade de naipe). As recolhas foram consentidas, não interferiram na avaliação escolar e foram tratadas de forma agregada.

2.8 Aluno G – 4.º Grau – Ensino Básico (Artallis)

2.8.1 Perfil

Aluno com bons hábitos de estudo, pontualidade e postura consistente; embocadura estável e timbre centrado no registo médio. As fragilidades mais salientes localizavam-se na

leitura rítmica à primeira vista, sobretudo em síncofes, antecipações e alternância 3/4–6/8, e na gestão do ataque quando a peça exigia projeção imediata (inícios algo “duros”). Em conjunto, revelava predisposição para escuta entre pares, mas insegurança em entradas e cortes quando a textura se adensava ou quando surgiam mudanças súbitas de dinâmica.

2.8.2 Intervenção

A intervenção articulou trabalho individual e prática de conjunto. Em regime individual, priorizou-se a regulação do fluxo de ar e o arredondamento do ataque com *flow studies* (V. Chicowicz: Flow Studies e Schlossberg: Daily Drills and Technical Studies for Trumpet, adaptados ao registo) e notas longas com *messa di voce* curta (*pp–mf–pp*), sempre com apoio de afinação contínuo (piano/afinador) para ancorar o centro de afinação. Introduziram-se exercícios de ataque ti/di em séries curtas, calibrando duração do *staccato* para “curto ressonante” e não “curto cortado”. Em regime coletivo, usaram-se corais de Bach a duas e três vozes (arranjos para pequenos conjuntos de metais) e pequenos duos responsoriais, trabalhando escuta vertical, equilíbrio tímbrico, respirações partilhadas e disciplina de entradas/cortes. A leitura em tempo real seguiu a sequência ouvir–batucar–ler–tocar com metrônomo e contagem falada, transferindo de imediato para o instrumento. O caderno de prática incluiu grelha semanal simples (ataque, pulso, afinação relativa, respirações) e gravações curtas para autorreflexão.

2.8.3 Metas operacionais comunicadas ao aluno

Sustentar 8–10 segundos em *mf* com variação de afinação $\leq \pm 10$ cents em três alturas do registo médio; executar séries de 4–6 ataques limpos à semínima = 72 sem respiração ruidosa; ler uma frase de 4 compassos em 3/4 e outra em 6/8 com síncofas de colcheia, evidenciando subdivisão audível e entradas após contagem de dois tempos; realizar um coral a três vozes com respirações partilhadas planeadas e afinação audível.

2.8.4 Evidências de evolução

As observações documentaram ataques mais redondos, legatos coesos e redução do impacto inicial em contextos de projeção. A sincronização rítmica melhorou em passagens com síncofas e alternância 3/4–6/8; a afinação relativa tornou-se mais previsível com o uso de apoio de afinação e de voz pedal ao piano. Em conjunto, verificou-se maior segurança em entradas/cortes, melhor integração tímbrica e pequenas decisões autónomas de dinâmica para

clarificar a melodia. Os questionários pós-intervenção indicaram aumento de confiança em leitura partilhada e maior atenção à escuta dos colegas. As gravações de 30–60 segundos mostraram redução do desvio médio de afinação para ± 8 –10 cents em cadências e maior estabilidade de pulso em andamentos moderados.

2.9 Aluno H – 8º Grau Ensino Secundário – Curso Articulado (Artallis)

2.9.1 Perfil

Aluno tecnicamente maduro, integrante de quinteto de metais, com consciência estilística sólida e hierarquia métrica clara. Objetivos centrais definidos: modelação expressiva, projeção sem tensão e consistência de articulação em andamentos elevados. Em performance, surgiam sinais moderados de nervosismo (tensão na embocadura, aceleração do pulso) e desvios de afinação em pontos de tensão harmónica, particularmente em dominantes e sensíveis no registo agudo.

2.9.2 Intervenção

O trabalho organizou-se em microciclos semanais, alternando foco técnico e aplicação musical. Na vertente técnica, recorreu-se a Arban, J.-B. (*Complete Conservatory Method for Cornet*, ed. Dover) (secções de articulação avançado com padrão rítmico e variação de acentos) e a Clarke, H. L. (*Technical Studies for the Cornet*) (coordenação ar–língua–dedos com subdivisão explícita) para uniformizar a articulação dupla/tripla; Kopprasch, G. (*60 Selected Studies for Trumpet*) número vinte e dois foi usado para resistência e estabilização do registo. Na vertente musical, trabalharam-se trechos da Sonata de Poulenc (fraseado, respirações discretas, cadências) e adaptações de *Fanfare for the Common Man* (projeção e clareza harmónica sem estreitamento tímbrico), além de *Fantasie* de F. Thomé (linha *cantabile* e controlo de vibrato natural). Implementaram-se simulações de performance em um só momento com registo áudio/vídeo e grelha de autoavaliação (técnica, afinação, pulso, frase, presença cénica). Em câmara, praticou-se comunicação não verbal, negociação de balanço e gestão de textura (dinâmica de fundo vs. linha principal), reforçando escuta horizontal e liderança adaptativa. Foram ainda introduzidas rotinas de preparação mental curtas: respiração caixa torácica baixa, ancoragem de atenção em objetivos processuais e visualização de entradas críticas.

2.9.3 Metas operacionais comunicadas ao aluno

Produzir séries de 16 notas em dupla a semínima = 104 e em tripla a semínima = 88 sem acentos espúrios, mantendo timbre homogêneo; manter A4–B4–C5 com variação $\leq \pm 8$ cents em *pp*, *mf* e *f*; realizar um só momento de 5–7 minutos (Poulenc/Fanfare/Thomé) com pulso estável (desvio $\leq 2\%$ do tempo-alvo), respirações de frase planeadas e cadências afinadas sob apoio de afinação de referência; liderar duas entradas críticas em quinteto com coincidência de ataques $\geq 90\%$ e afinação preservado em dinâmica *mp*.

2.9.4 Evidências de evolução

Observou-se articulação mais homogênea em dupla e tripla, eliminando acentos indesejados na terceira sílaba e mantendo continuidade de ar. As simulações revelaram maior estabilidade emocional (redução de tensão em ombros e maxilar, pulso mais regular) e melhor gestão de foco em passagens críticas. Em cadências e pontos de tensão harmônica, a afinação tornou-se mais consistente após trabalho sistemático com apoio de afinação e *Messa di voce* no agudo. No quinteto, registou-se liderança mais consciente, com entradas claras, balanço negociado e respeito pela cor coletiva, sem perda de projeção. Os questionários finais indicaram aumento de autoeficácia e de satisfação com a qualidade das apresentações.

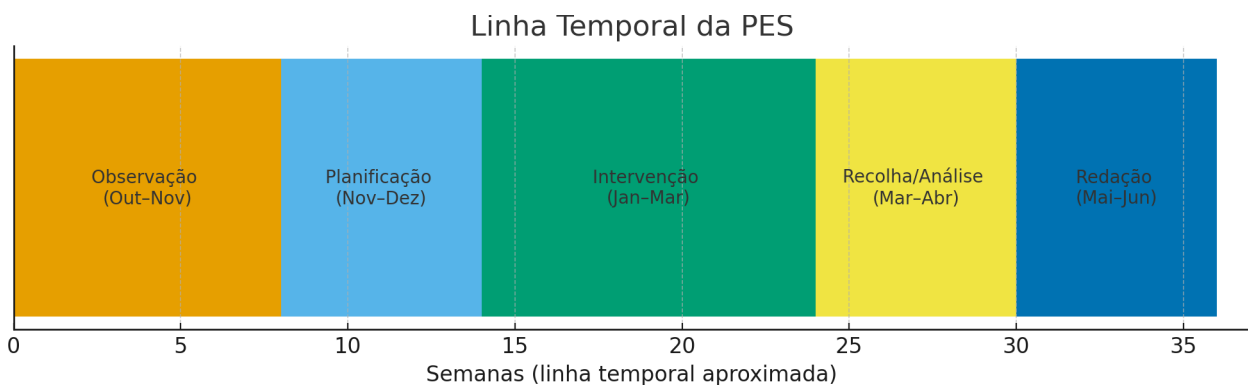
2.9.5 Síntese e limites dos dados complementares

Os casos G e H, embora externos à PES, reforçam tendências vistas na EAMCN: a prática com apoio de afinação e a escuta vertical melhoram a previsibilidade do centro de afinação; a subdivisão explícita e as simulações em um só momento consolidam pulso, articulação e controlo atencional; a música de câmara é um espaço privilegiado para desenvolver liderança responsiva e responsabilidade coletiva. Como limitações, salienta-se a menor controlabilidade das condições de recolha (salas, agendas de conjunto), a ausência de avaliação cega e a influência do repertório específico trabalhado em cada agrupamento. Por isso, estes resultados são usados apenas para triangulação e ilustração na discussão, mantendo-se a distinção entre evidência principal (PES/EAMCN) e evidência complementar (Artallis) e evitando extrapolações causais diretas.

3. Práticas Educativas Observadas

Durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES), foram observadas de forma sistemática várias aulas do professor cooperante. As observações foram registadas em grelhas com indicadores técnicos (emissão, articulação, flexibilidade, afinação), musicais (fraseado, dinâmicas, estilo) e processuais (organização da aula, *feedback*, avaliação formativa, gestão do tempo). Paralelamente, recolheram-se notas de campo e pequenas gravações de excertos para escuta crítica. Este dispositivo permitiu analisar a coerência entre objetivos, métodos e avaliação e, sobretudo, identificar como as decisões pedagógicas do professor se ajustavam à idade, ao nível e ao perfil motivacional de cada aluno. A triangulação entre observação, registos áudio e diálogo reflexivo com o professor cooperante sustentou a construção de um olhar didático mais rigoroso, que informaria a intervenção do estagiário.

Figura 1 - Linha Temporal da PES



3.1. Metodologias do Professor Cooperante

A observação sistemática das aulas do professor cooperante evidenciou um quadro metodológico coerente, centrado no aluno e sustentado por princípios de progressão técnica, musical e metacognitiva. A ação pedagógica assentava numa arquitetura de aula estável — com variações ajustadas ao nível e ao perfil de cada estudante — e num conjunto de critérios que conferiam unidade às decisões didáticas: clareza de objetivos, diferenciação, avaliação formativa contínua, transferência para contextos musicais reais e desenvolvimento da autonomia.

Em termos de filosofia de ensino, o professor partia da premissa de que o domínio técnico só é pleno quando serve a intenção musical. Por isso, a técnica era tratada como meio para a

construção do som, do fraseado e da expressividade, e não como fim em si mesma. Nas primeiras interações de cada ciclo de trabalho, clarificava-se com o aluno o “com que finalidade?” de cada tarefa, ligando o objetivo técnico à sua utilidade interpretativa. Este enquadramento favorecia a motivação e a responsabilização do estudante, evitando a fragmentação entre estudo mecânico e prática musical.

A estrutura-tipo de aula seguia uma lógica espiralada. Iniciava-se com um breve momento de consciencialização corporal e respiratória, orientado para a preparação física e atencional. Seguia-se um núcleo técnico com foco reduzido e metas explícitas (por exemplo, estabilidade de emissão, consistência de ataques, articulação isonómica, controlo de afinação por registos, flexibilidade entre parciais). Este núcleo era curto, concentrado e sempre orientado para qualidades observáveis do som. Na fase subsequente, transferia-se o ganho técnico para um material musical adequado ao nível do aluno, trabalhando contorno de frase, hierarquias métricas e contrastes dinâmicos. A aula concluía com uma síntese verbal breve: o aluno reformulava o que consolidou, quais os indicadores de qualidade a vigiar no estudo e que microtarefas levaria para casa. Assim, cada sessão fechava com um plano de prática claro e realista.

A diferenciação ocupava um lugar central. O professor ajustava a quantidade de informação, o vocabulário e a densidade de *feedback* à idade, ao estágio técnico e ao perfil motivacional de cada aluno. Nos primeiros níveis, privilegiava-se uma linguagem imagética simples, metas únicas por tarefa e ciclos curtos de tentativa–ajuste. Em níveis intermédios e avançados, o discurso ganhava precisão terminológica, o foco passava a ser a autorregulação e a distribuição de atenção sob carga musical, e as metas combinavam parâmetros sonoros (timbre, afinação, dinâmica) com parâmetros temporais (pulso, subdivisão, respirações de frase). A progressão ao longo do tempo era planeada de forma cumulativa: as mesmas competências eram revisitadas em dificuldade crescente, promovendo retenção e transferência.

No plano comunicacional, sobressaía a clareza dos objetivos e dos critérios de realização. O professor explicitava previamente o que seria observado e com que indicadores seria julgado o sucesso da tarefa. O *feedback* era predominantemente descritivo e orientado para a ação: em vez de rótulos avaliativos, o aluno recebia informação sobre o que ajustar e como o fazer no ensaio seguinte. A alternância deliberada entre reforço do que funcionou e correção do que precisava de revisão contribuía para um clima de segurança psicológica, no qual o erro era tratado como dado para orientação do estudo e não como falha identitária.

A avaliação assumia natureza formativa. Para além da escuta do docente, eram mobilizados momentos de auto e heteroavaliação guiada em que o aluno, a partir de descritores simples, identificava conquistas e prioridades. Esta rotina de reflexão curta servia dois propósitos: ancorar a atenção do aluno em variáveis sob o seu controlo (direção do ar, regularidade de ataques, relação altura–intensidade, pulso interno) e alimentar a planificação do estudo domiciliário. O professor promovia, assim, ciclos de planear–executar–observar–ajustar que davam consistência ao progresso entre aulas.

Outro traço estrutural do modelo observado era a articulação entre o trabalho individual e a prática coletiva. Mesmo quando o foco era exclusivamente técnico, a decisão pedagógica incluía a sua relevância para situações de conjunto: coincidência de entradas, equilíbrio tímbrico, escuta vertical, disciplina de respirações partilhadas e responsabilidade de naipe. Esta ponte constante prevenia o risco de a técnica se tornar abstrata e preparava o aluno para contextos reais de música de câmara e classes de conjunto, muito presentes no currículo do EAMCN.

A gestão do tempo e da carga cognitiva revelava planeamento fino. Tarefas de elevada concentração eram intercaladas com momentos de respiração e síntese, evitando fadiga e perda de precisão. A dificuldade era incrementada por pequenos passos e apenas quando os indicadores-alvo se mantinham estáveis. Quando surgiam sinais de saturação (instabilidade de afinação, perda de foco, tensão postural), a estratégia passava por simplificar a exigência, reduzir o número de variáveis ativas e recuperar um parâmetro de cada vez, garantindo qualidade antes de velocidade.

No plano relacional, o professor mantinha um contrato pedagógico claro: pontualidade, preparação mínima entre aulas, registo breve do estudo e comunicação aberta sobre dificuldades. Este enquadramento, simultaneamente exigente e empático, estabilizava expectativas, prevenia frustrações e criava as condições para que a aula decorresse como oficina de qualidade sonora e não como mera execução de tarefas.

Finalmente, a coerência entre objetivos, procedimentos e avaliação, aliada a uma postura reflexiva continuada, assegurou que a intervenção docente se mantivesse alinhada com o currículo da escola e com os princípios do ensino artístico especializado. O conjunto de opções aqui descritas constitui o quadro de referência macro que deu sentido às decisões observadas. As estratégias operacionais concretas — protocolos de trabalho, exemplos de aplicação e

evidências específicas recolhidas em aula — são desenvolvidas no ponto 3.2, de modo a evitar redundâncias e a tornar visível a passagem do princípio à prática.

3.2. Estratégias Pedagógicas Observadas

Esta secção descreve, de modo operacional e contínuo, os procedimentos concretos observados nas aulas do professor cooperante. Ao contrário do ponto 3.1, que explicitou princípios e opções de fundo, aqui detalha-se o “como” foi feito: sequências, tempos, variações e indicadores de qualidade, diferenciando a aplicação para iniciação, níveis intermédios e avançados.

A sessão típica organizava-se numa microarquitetura muito estável. Começava com 30 a 60 segundos de preparação atencional — verificação de postura, duas ou três respirações silenciosas e foco explícito na direção do ar —, seguia para um núcleo técnico curto de cinco a oito minutos centrado numa única competência (emissão, articulação ou flexibilidade), avançava para um momento de transferência imediata de sete a dez minutos em que a competência trabalhada era aplicada a um estudo ou a um excerto musical, e concluía com dois a quatro minutos de consolidação por via de uma gravação breve (30–60 segundos) e escuta orientada, usando um ou dois descritores muito claros (por exemplo, “centro de afinação” ou “isonomia dos ataques”). Antes de terminar, ficava sempre registada uma micro-tarefa para casa, mensurável e realista.

Os protocolos para respiração, emissão e som obedeciam a uma progressão simples e reproduzível. Utilizavam-se padrões de respiração 4–4–8 e 4–6–8 (inspirar, sustentar, emitir) para estabilizar o apoio costal e reduzir o colapso no início da nota. As notas longas eram trabalhadas com *messa di voce* curta — um pequeno crescendo e decrescendo mantendo a altura absolutamente constante — durante seis a dez segundos, monitorizadas com afinador para dissociar intensidade de altura. A sequência cantar → bocal (*buzzing*) → instrumento, com o piano a fornecer um apoio de afinação ou um arpejo de tónica/dominante, ancorava os intervalos, diminuía a pressão labial e consolidava um centro de afinação previsível.

A articulação progredia de forma graduada. Nos níveis de iniciação, partia-se de séries curtas de quatro a seis ataques “ta/da” a semínima = 60–72, procurando um início limpo, sem ruído de ar, e calibrando o staccato como “curto, mas ressonante”, nunca “cortado”. No patamar intermédio entravam os padrões de Clarke, H. L. (Technical Studies for the Cornet) em colcheias, com variação de acentuação e rotações de articulação (da simples para a dupla), sempre com ar contínuo e rampas de andamento muito pequenas (aumentos de dois a quatro pontos por série). No nível avançado, trabalhava-se dupla e tripla com organização rítmica (ta-

ka, da-ga; ta-ta-ka; ta-ka-ta), buscando simetria de sílabas e ligações limpas; o metrônomo era deslocado para subdivisões explícitas e, mais tarde, “fora do tempo forte” (2.º e 4.º tempos) para consolidar o pulso interno.

A flexibilidade e as transições de registo eram abordadas com *lip slurs* orientados por imagética de vogais internas (“oh” para abrir, “ee” para focar) que guiavam a direção do ar sem movimentos mandibulares visíveis. Trabalhavam-se escadas de parciais (1.º→3.º→5.º) e “rampas” cromáticas para o médio-agudo em valores longos, evitando “empurrar” o ar. Pausas ativas breves entre séries preservavam o centro de afinação. Os critérios de sucesso eram objetivos: ligações sem colapso do fluxo, ausência de “queda” de altura no final da frase e timbre estável na mudança de parcial.

Afinação e escuta eram cultivadas em duas frentes. Em escuta vertical, recorria-se a apoio de afinação (piano ou afinador) em tónica, terceira ou quinta durante notas longas e escalas; o aluno procurava batimentos e ajustava microtonalmente até os eliminar. Em contexto polifônico simples, usavam-se corais de Bach a duas ou três vozes (adaptados) para trabalhar equilíbrio tímbrico e respirações partilhadas, alternando deliberadamente os papéis de melodia e de fundo. Em escuta horizontal, praticavam-se duos responsoriais: uma frase-pergunta e uma frase-resposta, com ajustes imediatos de altura e de dinâmica, treinando simultaneamente a atenção ao colega e à harmonia subjacente.

No domínio do pulso e da leitura, a sequência ouvir → batucar → ler → tocar era regra. Os alunos liam em voz alta com contagem (“1-e-2-e”) antes de transferir para o instrumento, e executavam ditados rítmicos muito curtos (um ou dois compassos com sínopes, hemiolas simples e mudanças 3/4↔6/8), que eram aplicados de imediato no instrumento. O metrônomo, além do uso convencional, era colocado em posições não óbvias — por exemplo, a marcar apenas tempos fracos ou *off-beats* — para robustecer o pulso interno e prevenir adiantamentos. A transferência para o repertório era intencional: escolhia-se sempre um estudo ou excerto que “exigisse” a competência acabada de trabalhar. Mapeavam-se as frases (pontos altos, cadências e respirações funcionais), ensaiavam-se contrastes dinâmicos controlados (*mf*→*mp*; *f*→*p*) e aferia-se se a altura se mantinha estável durante as variações de intensidade. Os critérios de avaliação eram explícitos em aplicação musical: contorno claro de frase, hierarquia métrica audível e afinação consistente sob contraste dinâmico.

Mesmo em aula individual, introduziam-se mico estratégias de prática de conjunto. Ensiavam-se entradas e cortes com respiração de liderança (um pequeno “cue” respiratório), simulava-se um naipe tocando sobre um apoio de afinação ou uma voz pedal para treinar afinação, alternava-se propositadamente a liderança com a escuta, e propunham-se exercícios

de “escuta cruzada” em que o aluno mantinha um obstinado suave enquanto executava um excerto, forçando a atenção dividida sem perda do pulso.

As tecnologias de apoio eram usadas como instrumentos de avaliação formativa contínua. Realizavam-se gravações curtas com um único foco por tomada (por exemplo, “ataques simétricos”); a escuta era imediata e guiada por dois descritores (“o que funcionou” e “o que ajustar”). As grelhas de autoavaliação privilegiavam linguagem observável e mensurável — variação de afinação em notas longas até $\pm 8-10$ cents; séries de 12 notas em dupla com sílabas isonômicas —, e o caderno de prática registava micro-metas semanais, tempos-alvo e uma breve reflexão do tipo “o que vou vigiar amanhã?”.

A diferenciação por níveis fazia-se sobretudo pela carga e pelos critérios. Na iniciação, as tarefas duravam 12 a 15 minutos, trabalhava-se uma variável de cada vez, recorria-se fortemente à imagética e ao reforço imediato, e definia-se sucesso por ataques limpos, som contínuo e subdivisão audível. No nível intermédio, combinavam-se dois parâmetros (por exemplo, articulação e dinâmica), as rampas de andamento eram pequenas e introduzia-se leitura à primeira vista curta logo após um ditado rítmico. No nível avançado integravam-se três parâmetros em simultâneo (articulação rápida, afinação do agudo e fraseado), deslocava-se o metrônomo para fora do tempo forte e faziam-se simulações de performance em um só momento com reflexão guiada.

A gestão da carga cognitiva sustentava a qualidade: alternava-se o foco a cada dois ou três minutos (som, tempo, afinação), aplicava-se a regra “um erro, uma ação” — depois de detetar a falha, escolhia-se apenas um ajuste para a repetição seguinte, como “menos língua, mais ar” — e incluíam-se pausas ativas de 10 a 15 segundos entre séries para preservar o timbre e evitar fadiga.

Os indicadores de qualidade eram objetivos e observáveis. Na emissão, procurava-se início sem ruído de ar e manutenção do timbre sob mudança dinâmica; na articulação, simetria de sílabas e ausência de acentos espúrios em articulação dupla/tripla; na afinação, variações contidas (até $\pm 8-10$ cents) em notas longas e cadências limpas; no pulso, subdivisão constante e entradas após contagem com coincidência previsível; no fraseado, curvas de tensão-resolução audíveis e respirações discretas.

Por fim, três rotinas-tipo sintetizavam a lógica de cada patamar. Na iniciação: dois minutos de respiração e foco, três minutos de notas longas com *messa di voce* curta, três minutos de ataques “ta/da”, quatro minutos de uma frase de P. Sparke: Look, Listen & Learn e um minuto de gravação e escuta. No nível intermédio: dois minutos de buzzing com piano, três minutos de lip slurs 1.º-3.º-5.º, quatro minutos de Clarke, H. L. (Technical Studies for the Cornet) com

acentuação variável, quatro minutos de Hering, S. (*Progressive Studies for Trumpet*) ou *Progressive Études* e um a dois minutos de gravação com descritores. No avançado: dois minutos de respiração e “reset” postural, quatro minutos de articulação dupla/tripla com organização rítmica, quatro minutos de *Messa di voce* no agudo com apoio de afinação, cinco minutos de excerto (Arban, J.-B. (*Complete Conservatory Method for Cornet*, ed. Dover) ou Charlier: *Etude Transcedents*) e dois minutos de um só momento com autoavaliação.

Em síntese, as estratégias observadas configuram uma pedagogia de precisão: tarefas curtas com variáveis controladas, critérios de sucesso claros, transferência imediata para a música e pequenos ciclos de escuta e ajuste. Aplicadas com diferenciação por nível, explicam a consistência dos progressos nos diferentes perfis e sustentam a articulação orgânica entre técnica, musicalidade e prática de conjunto.

3.3. Materiais e Recursos Pedagógicos

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada foi possível observar uma curadoria de materiais tão criteriosa quanto funcional, pensada para sustentar, sem redundância, a arquitetura pedagógica descrita no ponto 3.1 e as rotinas de trabalho do ponto 3.2. O professor cooperante selecionava poucos livros-chave e explorava-os a fundo, articulando-os com repertório e com ferramentas de apoio (piano, afinador, metrônomo e gravação) de modo a garantir progressão, transferibilidade e avaliação formativa objetiva. A lógica não era “acumular” recursos, mas antes colocar cada material no momento certo do microciclo: rotinas de emissão e flexibilidade no arranque, coordenação ar–língua–dedos no núcleo técnico, performance imediata através de estudos e peças, e consolidação coletiva com corais e pequenos ensembles.

Nos estados iniciais (Iniciação e 1.º Grau) a prioridade recaía sobre a literacia musical elementar e a estabilidade da emissão. O método P. Sparke: Look, Listen & Learn funcionava como porta de entrada por combinar frases curtas, escrita clara e desafios auditivos simples; a sua utilização era logo acompanhada de exercícios iniciais de H. L. Clarke, H. L. (*Technical Studies for the Cornet*) (*Technical Studies*, n.º 2 em colcheias) não para “ganhar velocidade”, mas para uniformizar articulação e coordenação em andamentos lentos, com variação de acentuação para robustecer a subdivisão. A flexibilidade elementar surgia com padrões de Charles Colin, C. (*Advanced Lip Flexibilities*) e pequenos *flow studies* inspirados em V. V. Chicowicz: *Flow Studies*, sempre em registo confortável e com atenção ao centro de afinação. A passagem do “exercício” para a “música” fazia-se no próprio momento: após a rotina técnica,

um estudo curto ou uma frase cantabile consolidava o gesto respiratório, as ligações simples e o pulso interno.

Nos níveis intermédios (2.º–4.º Graus) ampliava-se o raio de ação para transições de registo, resistência e curva dinâmica. Bai Lin (Lip Flexibilities) (Lip Flexibilities) assumia um papel central na ligação entre parciais, enquanto os *flow studies* de V. Chicowicz: Flow Studies e fragmentos de Max Schlossberg: Daily Drills and Technical Studies for Trumpet estabilizavam direção do ar e legato longo, sem perda de timbre em intervalos mais abertos. Clarke, H. L. (Technical Studies for the Cornet) mantinha-se como eixo de coordenação ar–língua–dedos, já com introdução graduada de dupla articulação. Para que a técnica desembocasse em música, os *Progressive Etudes for Trumpet* e os estudos de Sigmund Hering, S. (Progressive Studies for Trumpet) eram escolhidos com uma lógica “espelho”: cada estudo pedia musicalmente a competência trabalhada minutos antes (por exemplo, linhas ligadas depois de *flow studies*, síncopas depois de treino de subdivisão). Esta ponte evitava o hiato entre “fazer exercício” e “fazer música”.

Nos níveis avançados (5.º Grau e Secundário) o foco deslocava-se para a estabilidade do registo agudo, a articulação rápida e a resistência sob fraseado. Seleções de Kopprasch, G. (60 Selected Studies for Trumpet) para trompete trabalhavam saltos e extensão sem recorrer ao aumento de pressão labial; Arban, J.-B. (Complete Conservatory Method for Cornet, ed. Dover) (secções de articulação e Estudos Característicos) e Clarke, H. L. (Technical Studies for the Cornet) com subdivisão explícita refinavam a articulação dupla/tripla, perseguindo isonomia de sílabas e clareza métrica. Quando se queria preservar o desenho de frase sob alta carga técnica, entravam *Études Transcendantes* de Charlier: Etude Transcedents, usadas como laboratório de musicalidade em contexto exigente. A dimensão expressiva era nutrida com Concone: Lyrical Studies for Trumpet⁴ (Lyrical Studies) e estudos de Naulais⁵, excelentes para respirações silenciosas, gradações dinâmicas e cor, e com peças como Petit Pièce Concertante de Balay ou trechos *cantabiles* de sonatas/concertos, sempre escolhidos por trazer um problema musical concreto (hierarquia métrica, cadências afinadas, linha contínua no agudo).

A prática de conjunto eram um prolongamento natural da aula individual. Corais de J. S. Bach, arrançados a duas e três vozes para metais, apareciam de forma recorrente como instrumento de escuta vertical, afinação e disciplina de entradas e cortes. Um mesmo coral podia ser repetido em andamentos, papéis e dinâmicas distintos para que o aluno experienciasse, na

⁴ Concone, G. (1972). *Lyrical studies for Trumpet*. The Brass Press and Éditions Bim. Switzerland

⁵ Naulais, J. (1989) 22 *études recreatives*. International Music Difusion

partitura, as funções harmónicas (melodia, suporte, pedal) e respirasse com o grupo. Pequenos arranjos responsoriais (duos e trios) alternavam papéis melódicos e de fundo, evitando que o aluno se fixasse num único registo tímbrico. Em excertos orquestrais adaptados, o piano fornecia o contexto tonal e métrico, e a partitura do aluno ostentava indicações de função harmónica, reforçando literacia tonal e consciência de cadências.

Os recursos de apoio eram tratados como instrumentos de treino, não apenas de controlo. O afinador surgia acoplado a notas longas, *Messa di voce* e apoio de afinação de tónica/terceira/quinta, com critérios de variação aceitável (tipicamente $\pm 8-10$ cents) para desenvolver previsibilidade do centro de afinação. O metrónomo era usado no tempo, no contratempo e em *off-beat*, fortalecendo subdivisão e prevenindo adiantamentos. A gravação curta (30–60 segundos) convertia-se em espelho para autoavaliação: cada escuta focava no máximo dois descritores (por exemplo, “simetria de sílabas” e “centro de afinação”) para evitar sobrecarga. O piano cumpria papel pedagógico e artístico: apoio de afinação e arpejos para preparar entradas, harmonia real para estudos e peças, e enquadramento durante *buzzing* em níveis iniciais, ancorando intervalos e reduzindo pressão no bocal.

A economia editorial também fazia parte do método. Em vez de dispersão, havia profundidade: Clarke, H. L. (*Technical Studies for the Cornet*), Arban, J.-B. (*Complete Conservatory Method for Cornet*, ed. Dover), Bai Lin (*Lip Flexibilities*), Colin, C. (*Advanced Lip Flexibilities*) e Schlossberg: *Daily Drills and Technical Studies for Trumpet* eram explorados com metas por página e por semana; andamentos “congelavam” até o critério de qualidade ser cumprido (ligações sem colapso de ar e sem deslocamento mandibular, ataques limpos e isonómicos); as partituras de corais traziam respirações comuns, função harmónica e dinâmica de fundo versus melodia, para promover transferência direta para o trabalho de naipe. Esta organização material favorecia a transparência dos objetivos e uma avaliação formativa contínua.

Sem repetir conteúdos dos pontos anteriores, este mapeamento mostra “com quê” e “com que finalidade” se operou a progressão: métodos técnicos para estabilizar fundamentos; estudos e peças para musicalizar a técnica; materiais de conjunto para instalar escuta e responsabilidade coletiva; e um ecossistema de apoio (piano, afinador, metrónomo e gravação) que objetivou critérios e ritmos de avanço. O resultado é uma ecologia de recursos coerente com o desenho pedagógico observado: poucas ferramentas, muito bem integradas, a servir uma mesma ideia de ensino — rotina técnica curta, aplicação musical imediata e escuta guiada — capaz de produzir ganhos sólidos e transferíveis entre o trabalho individual e a prática em conjunto.

4. Aulas Lecionadas (PES/EAMCN)

Ao longo da prática foram lecionadas aulas individuais estruturadas e criteriosas, seguindo a arquitetura observada na prática do professor cooperante: aquecimento dirigido (respiração, buzzing com piano), núcleo técnico (emissão/flexibilidade/articulação/afinação), e aplicação musical imediata (estudos/peças/duos), com avaliação formativa via *feedback* descritivo e microgravações. a planificação foi semanal, com metas operacionalizadas e critérios observáveis, o que facilitou a autorregulação dos alunos e a análise reflexiva posterior.

4.1. Aluno A – Iniciação III (EAMCN)

As sessões focaram a estabilização da coluna de ar, a limpeza do ataque e a literacia elementar. partindo de exercícios de respiração e buzzing com apoio harmónico (piano), o aluno trabalhava notas longas com pequenos crescendos–decrendos para dissociar altura/intensidade, ligações simples 1.º–3.º parcial (Colin, C. (Advanced Lip Flexibilities)) e leitura curta do método P. Sparke: Look, Listen & Learn. A performance fez-se com o estudo nº 37 de P. Sparke, usado para construir frase, respirações discretas e contraste dinâmico, sem perder o centro de afinação. perguntas orientadoras no final (“onde respiraste e porquê?”, “o ataque soou limpo?”) instalaram cedo hábitos de autoavaliação.

Planificação de aula avaliada (PESEVM I)

Aluno: Aluno A | Professor estagiário: Carlos Alexandre Santos Lopes

Ano letivo: 2023/2024 | Unidade Curricular: Trompete | Grau: Iniciação III | Data: Final do 3.º Período | Duração: 45 min

Sumário:

- Exercícios de flexibilidade
- Escalas maiores até 2 alterações
- Estudo n.º 37 de P. Sparke (*Progressive Studies for Trumpet*)

Tabela 1 - Planificação Aluno A

Conteúdos Programáticos	Objetivos	Metodologias / Estratégias	Avaliação	Duração
Flexibilidade	Melhorar ligação entre registos; estabilizar emissão	Bai Lin (Lip Flexibilities) / Charles Colin, C. (Advanced Lip Flexibilities) – ligações curtas 1.º–3.º parcial; ar contínuo; imagética vocálica	Observação direta + correção imediata	15 min
Escalas (≤ 2 alterações)	Consolidar leitura/afinação e memória tonal	Metronomo; leitura aleatória; pequenas transposições orais; trabalho com apoio de afinação	Observação + afinação com apoio de afinação	10 min
Estudo n.º 37 – P. Sparke	Aplicar técnica com fraseado e dinâmica	Trabalho por secções; respirações planeadas; eco dinâmico	Observação + feedback descritivo	20 min

4.2. Aluno B – 1.º Grau (EAMCN)

O trabalho com o aluno b visou centrar o timbre, regular o ataque e organizar a coordenação ar–língua–dedos. a cada aula: aquecimento com *buzzing* (piano), notas longas dirigidas e flexibilidade curta (Colin, C. (Advanced Lip Flexibilities)/Bai Lin (Lip Flexibilities)). seguiam-se séries do Clarke, H. L. (Technical Studies for the Cornet) nº 2 em andamentos moderados, variando acentos para cimentar subdivisão e iniciar dupla articulação sem perda de qualidade sonora. o estudo nº 21 de S. Hering, S. (Progressive Studies for Trumpet) funcionou como ponte técnica-musical (respirações discretas, hierarquia métrica e contraste dinâmico). as gravações de 30–45 s, revistas com uma grelha muito simples, ajudaram o aluno a identificar pequenos desvios de pulso e de centro de afinação e a propor correções no estudo.

Planificação de aula avaliada (PESEVM I)

Aluno: Aluno B | Professor estagiário: Carlos Alexandre Santos Lopes
Ano letivo: 2023/2024 | Unidade Curricular: Trompete | Grau: 1.º Grau | Data: Final do 3.º Período | Duração: 45 min

Sumário:

- Exercícios de flexibilidade
- *Buzzing* Book (nºs 1 a 6)
- Clarke, H. L. (Technical Studies for the Cornet) nº 2
- Estudo nº 21 de S. Hering, S. (Progressive Studies for Trumpet)

Tabela 2 - Planificação Aluno B

Conteúdos Programáticos	Objetivos	Metodologias / Estratégias	Avaliação	Duração
Flexibilidade	Ligar posições/sons; estabilizar timbre	Colin, C. (Advanced Lip Flexibilities)/Bai Lin (Lip Flexibilities); ligações curtas com pausas ativas	Observação direta	10 min
Buzzing (1–6)	Afinação interna; economia de embocadura	Bocal + piano; cantar→bocal→instrumento	Observação e feedback auditivo	10 min
Clarke, H. L. (Technical Studies for the Cornet) n° 2	Articulação uniforme; coordenação	Metronomo; variação de acentos; introdução de dupla	Observação + correção rítmica	10 min
Hering, S. (Progressive Studies for Trumpet) n° 21	Transferência técnica; frase e dinâmica	Leitura segmentada; respirações; eco dinâmico	Observação + <i>feedback</i> verbal	15 min

4.3. Aluno C – 2.º Grau (EAMCN)

Neste nível o foco passou para legato contínuo, ataques arredondados e leitura com síncopas/mudanças de compasso. trabalhou-se fluxo de ar com *flow studies* (V. Chicowicz: Flow Studies/Schlossberg: Daily Drills and Technical Studies for Trumpet adaptados), ataques ti/di em séries curtas e staccato “ressonante” calibrado ao metrônomo. ditados rítmicos de 1–2 compassos antecederam a leitura no instrumento, consolidando a subdivisão em 3/4↔6/8. corais a duas vozes instalaram escuta vertical e respirações partilhadas. musicalmente, usou-se um estudo de S. Hering, S. (Progressive Studies for Trumpet) focado em síncopes e dinâmicas de eco.

Planificação de aula avaliada (PESEVM I)

Aluno: Aluno C | Professor estagiário: Carlos Alexandre Santos Lopes
Ano letivo: 2023/2024 | Unidade Curricular: Trompete | Grau: 2.º Grau | Data: Final do 3.º Período | Duração: 45 min

Sumário:

- *Buzzing* com piano
- *Flow studies* (*legato* e direção do ar)
- Articulação ti/di; introdução de dupla
- Ditados rítmicos e leitura 3/4–6/8
- Estudo de S. Hering, S. (Progressive Studies for Trumpet) (síncopes) + duo responsorial

Tabela 3 - Planificação Aluno C

Conteúdos Programáticos	Objetivos	Metodologias / Estratégias	Avaliação	Duração
Buzzing + flow	Ar redondo; ataques sem arejamento	Cantar→bocal→instrumento; <i>messa di voce</i> curta; apoio de afinação	Observação + afinador	10 min
Articulação	Isonomia de ataques; staccato ressonante	Séries curtas a $\text{♩}=66\rightarrow 80$; duração calibrada	Observação + gravação curta	10 min
Ritmo/leitura	Subdivisão e mudanças $3/4\leftrightarrow 6/8$	Ouvir–batucar–ler–tocar; metrónomo	Observação + correção	10 min
Estudo/duo	Frase, contraste e escuta	Hering, S. (Progressive Studies for Trumpet) (síncopes); duo call-and-response	Feedback descritivo	15 min

4.4. Aluno D – 3.º Grau (EAMCN)

O aluno d precisou de segurança nas transições para o agudo, de contraste dinâmico estável e de maior organização de respirações. a rotina combinou notas longas com *Messa di voce* monitorizadas ao afinador, ligações 1.º–3.º–5.º parciais (Colin, C. (Advanced Lip Flexibilities)) com imagética “oh–ee”, e padrões “de rampa” para subir sem aumentar pressão labial. Clarke, H. L. (Technical Studies for the Cornet) nº 2 trabalhou a isonomia de ataques e a acentuação controlada. um estudo de s. Hering, S. (Progressive Studies for Trumpet) foi usado para formalizar curva de tensão–resolução e posição de respirações. em pequeno ensemble o aluno aplicou o aprendido, com melhorias de afinação e entradas/coincidências.

Planificação de aula avaliada (PESEVM I)

Aluno: Aluno D | Professor estagiário: Carlos Alexandre Santos Lopes
Ano letivo: 2023/2024 | Unidade Curricular: Trompete | Grau: 3.º Grau | Data: Final do 3.º Período | Duração: 45 min

Sumário:

- Notas longas + *Messa di voce*
- Flexibilidade 1.º–3.º–5.º (Colin, C. (Advanced Lip Flexibilities))
- Clarke, H. L. (Technical Studies for the Cornet) nº 2 com variação de acentos
- Estudo de S. Hering, S. (Progressive Studies for Trumpet) (contraste e frase)

Tabela 4 -Planificação Aluno D

Conteúdos Programáticos	Objetivos	Metodologias / Estratégias	Avaliação	Duração
Notas longas/dinâmica	Dissociar altura/intensidade; centro de afinação	<i>Messa di voce</i> ; pirâmides <i>pp→ff→pp</i> com afinador	Observação + registo de desvios	10 min
Flexibilidade	Transições seguras para o agudo	Colin, C. (Advanced Lip Flexibilities); vogais internas; pausas ativas	Observação direta	10 min
Clarke, H. L. (Technical Studies for the Cornet) n° 2	Isonomia; pulso estável	Acentuação variada; ♩=66→92	Observação + metrónomo	10 min
Hering, S. (Progressive Studies for Trumpet) (seleção)	Frase/respirações; contraste	Trabalho por secções; mapa de respirações	<i>Feedback</i> descritivo	15 min

4.5. Aluno E – 5.º Grau (EAMCN)

Com técnica já firme, o aluno precisou de estabilizar o agudo sob contraste dinâmico, uniformizar a articulação dupla/tripla e consolidar resistência. Trabalhou-se emissão no agudo sob apoio de afinação com *messa di voce*, Kopprasch, G. (60 Selected Studies for Trumpet) (saltos/extensão) para registo e resistência sem pressão extra, e Clarke, H. L. (Technical Studies for the Cornet) nº 2/3 com subdivisão explícita para coordenação. a performance fez-se com um excerto de Arban, J.-B. (Complete Conservatory Method for Cornet, ed. Dover) – Estudos Característicos (hierarquia métrica e frase) e com práticas de câmara focadas em comunicação não verbal e afinação.

Planificação de aula avaliada (PESEVM I)

Aluno: Aluno E | Professor estagiário: Carlos Alexandre Santos Lopes
Ano letivo: 2023/2024 | Unidade Curricular: Trompete | Grau: 5.º Grau | Data: Final do 3.º Período | Duração: 45 min

Sumário:

- Emissão no agudo com apoio de afinação + *messa di voce*
- Kopprasch, G. (60 Selected Studies for Trumpet) (saltos/extensão)
- Clarke, H. L. (Technical Studies for the Cornet) nº 2/3 (coordenação e dupla)
- Arban, J.-B. (Complete Conservatory Method for Cornet, ed. Dover) – Estudos Característicos (excerto)
- Breve prática de câmara (comunicação não verbal/afinação)

Tabela 5 - Planificação Aluno E

Conteúdos Programáticos	Objetivos	Metodologias / Estratégias	Avaliação	Duração
Emissão no agudo	Centro de afinação previsível	Apoio de afinação tónica/terceira; <i>pp-mf-pp</i>	Observação + afinador	10 min
Kopprasch, G. (60 Selected Studies for Trumpet)	Resistência; estabilidade de registo	Saltos graduais; imagética “oh-ee”	Observação direta	10 min
Clarke, H. L. (Technical Studies for the Cornet) 2/3	Coordenação; dupla simétrica	Subdivisão explícita; rampas de andamentos	Observação + gravação	10 min
Arban, J.-B. (Complete Conservatory Method for Cornet, ed. Dover) – Caract.	Hierarquia e frase	Trabalho de pulsação/hierarquia; respirações	<i>Feedback</i> descritivo	10 min
Câmara	Entradas e afinação	Comunicação não verbal; dinâmicas de fundo/melodia	Observação do docente	5 min

4.6. Aluno F – Ensino Secundário (Curso Articulado – EAMCN)

No secundário, a prioridade foi tornar robusta a performance sob exigência: articulação rápida isonómica, clareza harmónica em cadências e gestão emocional em um só momento. Arban, J.-B. (Complete Conservatory Method for Cornet, ed. Dover) (articulação) e Clarke, H. L. (Technical Studies for the Cornet) trataram a articulação dupla/tripla com padrão rítmico e continuidade de ar; Charlier: Etude Transcedents (seleção) preservou o desenho de frase sob carga técnica; petit pièce concertante (Balay) cuidou de linha *cantabile* e cadências; excertos de Concerto for Trumpet J. Hummel /Concerto nº 2 Brandt treinaram projeção sem tensão e afinação de dominantes. Simulações com gravação e autoavaliação guiaram o controlo atencional e a preparação de audições.

Planificação de aula avaliada (PESEVM I)

Aluno: Aluno F | Professor estagiário: Carlos Alexandre Santos Lopes
Ano letivo: 2023/2024 | Unidade Curricular: Trompete | Grau: 6º Grau Secundário (Articulado) | Data: Final do 3.º Período | Duração: 60 min

Sumário:

- Arban, J.-B. (Complete Conservatory Method for Cornet, ed. Dover) (articulação avançado)
- Clarke, H. L. (Technical Studies for the Cornet) (coordenação ar–língua–dedos)
- Charlier: Etude Transcedents (etude selecionado)
- Petit Pièce Concertante (Balay)
- Excertos Concerto for Trumpet J. Hummel /Concerto nº 2 Brandt + simulação de performance

Tabela 6 - Planificação Aluno F

Conteúdos Programáticos	Objetivos	Metodologias / Estratégias	Avaliação	Duração
Arban, J.-B. (Complete Conservatory Method for Cornet, ed. Dover)/Clarke, H. L. (Technical Studies for the Cornet)	articulação dupla/tripla isonómicas; pulso	Padrão; acentos variáveis; rampas de andamentos	Observação + metrónomo/áudio	15 min
Charlier: Etude Transcedents	Frase sob carga técnica	Trabalho por janelas; metas de afinação	Gravação curta + autoavaliação	10 min
Balay	Linha, cadências e respirações	Mapa de respirações; vibrato natural	Observação + <i>feedback</i>	15 min
Hummel/Brandt	Projeção/claridade harmónica	Apoio de afinação em dominantes; <i>Messa di voce</i>	Observação + afinador	10 min
Simulação	Gestão performativa	Um só momento; grelha de critérios	Auto/heteroavaliação	10 min

4.C. Aulas lecionadas fora da PES (evidência complementar – Conservatório Artallis)

Esta secção não integra a PES da EAMCN; é apresentada apenas para triangulação, usando os mesmos descritores e critérios.

4.C.1. Aluno G – 4.º Grau (Artallis)

As aulas combinaram *flow studies* e notas longas com apoio de afinação para arredondar o ataque e ancorar o centro de afinação; leitura responsorial e corais de Bach a duas/três vozes instalaram subdivisão, entradas e afinação. Um estudo de S. Hering, S. (Progressive Studies for Trumpet) com sínopes e alternância 3/4–6/8 consolidou transferência técnica para a música.

Planificação (complementar)

Aluno: Aluno G | Professor estagiário: Carlos Alexandre Santos Lopes
Unidade Curricular: Trompete | Grau: 4.º Grau | Duração: 45 min

Sumário:

- Buzzing + flow studies
- Notas longas com *messa di voce* e apoio de afinação
- Ditados rítmicos e leitura 3/4–6/8
- Hering, S. (Progressive Studies for Trumpet) (sínopes) + coral de Bach (duas vozes)

Tabela 7 - Planificação Aluno G

Conteúdos Programáticos	Objetivos	Metodologias / Estratégias	Avaliação	Duração
Buzzing/flow	Arredondar ataque; direção do ar	Cantar→bocal→instrumento; apoio de piano	Observação + áudio curto	10 min
Notas longas	Centro de afinação estável	<i>messa di voce</i> com apoio de afinação	Afinador + <i>feedback</i>	10 min
Ritmo/leitura	Subdivisão e entradas	Ouvir–batacar–ler–tocar; metrônomo	Observação	10 min
Estudo/coral	Transferência e escuta vertical	Hering, S. (Progressive Studies for Trumpet); coral responsorial	<i>Feedback</i> descritivo	15 min

4.C.2. Aluno H – Secundário (Artallis)

Em fase pré-audições, trabalhou-se uniformidade de articulação dupla/tripla (Arban, J.-B. (Complete Conservatory Method for Cornet, ed. Dover)/Clarke, H. L. (Technical Studies for the Cornet)), resistência/estabilidade (Kopprasch, G. (60 Selected Studies for Trumpet) 22), modelação expressiva em Poulenc e controlo de projeção em excertos da *Fanfare for the Common Man*. simulações com um só momento e grelha de autoavaliação reforçaram o controlo atencional; em quinteto, praticaram-se comunicação não verbal, balanço e entradas críticas.

Planificação (complementar)

Aluno: Aluno H | Professor estagiário: Carlos Alexandre Santos Lopes
Unidade Curricular: Trompete | Grau: 8º Grau Secundário (Articulado) | Duração: 90 min

Sumário:

- Arban, J.-B. (Complete Conservatory Method for Cornet, ed. Dover)/Clarke, H. L. (Technical Studies for the Cornet) (dupla e tripla)
- Kopprasch, G. (60 Selected Studies for Trumpet) 22 (resistência)
- Sonata de Poulenc (trechos)
- Fanfare for the Common Man (adaptações)
- Fantasia de F. Thomé
- Simulação de performance

Tabela 8 - Planificação Aluno H

Conteúdos Programáticos	Objetivos	Metodologias / Estratégias	Avaliação	Duração
Arban, J.-B. (Complete Conservatory Method for Cornet, ed. Dover)/Clarke, H. L. (Technical Studies for the Cornet)	Uniformidade de articulação	Padrão; subdivisão explícita	Observação + metrónomo	20 min
Kopprasch, G. (60 Selected Studies for Trumpet) 22	Resistência/estabilidade	Séries em andamentos constantes	Observação direta	10 min
Poulenc/Thomé	Linha, cadências, estilo	Trabalho por secções; respirações	Gravação + <i>feedback</i>	25 min
Fanfare (arr.)	Projeção sem tensão	Direção do ar; clareza harmónica	Afinador + apoio de afinação	10 min
Simulação	Gestão performativa	Um só momento; grelha de critérios	Auto/heteroavaliação	25 min

5. Análise Crítica da Atividade Docente

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) constituiu uma experiência marcante de crescimento profissional, pessoal e artístico, permitindo desenvolver uma compreensão mais ampla e crítica sobre o papel do docente no ensino especializado da música. Este percurso traduziu-se numa oportunidade única para experimentar a realidade do ensino em diferentes contextos, aprofundar estratégias pedagógicas, refletir sobre práticas efetivas e consolidar uma identidade profissional enquanto futuro professor de trompete.

Durante a PES, a exposição a diferentes perfis de alunos — desde a iniciação musical até ao ensino secundário — revelou a complexidade e a riqueza da função docente no ensino artístico especializado. A diversidade de idades, níveis de desenvolvimento técnico e perfis motivacionais exigiu uma adaptação constante das metodologias, da linguagem utilizada e dos objetivos traçados para cada aula. Esta capacidade de ajustamento revelou-se fundamental para garantir uma intervenção pedagógica eficaz e humanizada, centrada no aluno e promotora do seu crescimento integral.

Nos níveis iniciais, foi evidente a importância de uma abordagem lúdica e sensorial, com recurso a estímulos visuais, jogos musicais e estratégias de motivação imediata. O foco nestas fases esteve na criação de uma relação afetiva positiva com o instrumento, na construção de rotinas básicas de prática e na valorização do progresso individual, mesmo que subtil. Já nos níveis mais avançados, o ensino ganhou contornos mais analíticos, exigindo do professor uma intervenção mais dirigida ao pensamento crítico do aluno, ao refinamento técnico e à construção de uma identidade interpretativa própria. Este equilíbrio entre exigência e empatia foi, ao longo do estágio, um dos eixos centrais da prática pedagógica desenvolvida.

As aulas de conjunto — realizadas com diferentes formações, desde pequenos ensembles até à orquestra de sopros — revelaram-se de particular relevância. A participação em práticas coletivas permitiu reforçar o papel do trompetista enquanto músico integrado num grupo, estimulando competências como a escuta ativa, o respeito pelos colegas, a afinação relativa, a precisão rítmica e o trabalho colaborativo. A necessidade de desenvolver responsabilidade individual no contexto de um projeto comum mostrou-se um poderoso motor de crescimento

musical e social. A experiência no Conservatório Artallis, em particular, permitiu vivenciar estas dinâmicas num ambiente de excelência artística e pedagógica.

Do ponto de vista metodológico, o uso de gravações das aulas e das apresentações foi uma ferramenta particularmente eficaz, criando momentos de autorreflexão e promovendo o desenvolvimento da escuta crítica. Os alunos foram incentivados a escutar os seus próprios desempenhos, identificar aspetos positivos e áreas de melhoria, e estabelecer metas realistas para o seu progresso. Este processo foi reforçado pela introdução de questionários e gráficos de monitorização individual, que facilitaram a avaliação contínua e envolveram os estudantes de forma ativa na construção do seu percurso de aprendizagem.

No plano do desenvolvimento profissional, a PES contribuiu para o amadurecimento das competências de planeamento, organização e avaliação, bem como para a consolidação de um olhar crítico sobre a própria prática docente. A necessidade de refletir constantemente sobre as estratégias utilizadas, de reavaliar as escolhas feitas e de encontrar soluções para os desafios diários fortaleceu a autonomia pedagógica e a confiança na tomada de decisões fundamentadas. A capacidade de escuta, a empatia e a construção de uma relação pedagógica próxima e respeitosa revelaram-se, em muitas situações, mais determinantes para o sucesso dos alunos do que os próprios conteúdos programáticos.

Importa ainda destacar o papel essencial desempenhado pelo professor cooperante, Prof. Daniel Louro, cuja postura pedagógica serviu de modelo e inspiração ao longo da prática supervisionada. A sua abordagem estruturada, o equilíbrio entre exigência técnica e sensibilidade artística, e a generosidade com que partilhou o seu saber e experiência contribuíram decisivamente para o crescimento do estagiário enquanto professor em formação. A sua orientação foi pautada por um rigor sereno, por uma comunicação clara e por um genuíno respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada aluno, elementos que marcaram positivamente o percurso desenvolvido.

Por fim, a articulação entre a prática docente e os referenciais teóricos explorados ao longo do curso revelou-se fundamental para sustentar as decisões pedagógicas adotadas. O cruzamento entre o saber académico e a experiência no terreno permitiu transformar o estágio numa verdadeira ponte entre teoria e prática, onde a reflexão crítica se tornou um instrumento permanente de aprendizagem. Esta interligação reforçou não só as competências pedagógicas

e didáticas do estagiário, mas também a sua identidade profissional enquanto educador musical comprometido com a excelência, a inclusão e o desenvolvimento humano através da arte.

PARTE II – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E INVESTIGAÇÃO: O Papel das Classes de Conjunto no Ensino do Trompete: Incentivo à prática musical em conjunto para a aprendizagem do Trompete no Ensino Básico e Secundário

Introdução

A passagem da intervenção pedagógica localizada para a problematização investigativa exige uma clarificação do foco do estudo. Neste sentido, a presente investigação procura compreender o impacto da prática coletiva na aprendizagem do trompete, articulando dimensões técnicas, musicais e socio-musicais. Consideram-se, por um lado, aspetos técnicos como a emissão, a afinação, a articulação e a flexibilidade; por outro, dimensões musicais relacionadas com o fraseado, as dinâmicas e o estilo; e, finalmente, competências socio-musicais, como a escuta ativa, a coesão rítmica e a responsabilidade de naipe. Partindo das evidências recolhidas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, o estudo assume um carácter aplicado, privilegiando a transferência da técnica para contextos reais de performance e recorrendo à triangulação de dados como princípio metodológico central.

O objetivo geral consiste em analisar em que medida a integração sistemática de práticas de conjunto, articuladas com rotinas técnicas meta-orientadas e com uma avaliação de natureza formativa, potencia ganhos mensuráveis no desempenho de alunos de trompete do ensino básico e secundário. A partir deste enquadramento, definem-se objetivos específicos que visam descrever padrões de evolução por nível de ensino e por dimensão analisada, identificar protocolos de escuta e de prática com maior efeito percebido e observável, confrontar a evolução dos alunos com as perceções dos docentes envolvidos e, por fim, propor recomendações curriculares ajustadas e escalonadas por grau de ensino.

Estas intenções conduzem às seguintes questões de investigação: de que modo se manifestam, em termos pré e pós-intervenção, diferenças ao nível da afinação relativa, da regularidade temporal, da articulação e da leitura? Que relações se estabelecem entre os ganhos técnicos

observados e indicadores de motivação e autorregulação do estudo? Em que medida as percepções dos docentes convergem com os perfis de evolução apresentados pelos alunos? E que condições organizacionais potenciam, ou pelo contrário condicionam, estes efeitos no contexto do ensino artístico especializado?

No que respeita à delimitação do estudo, o foco incide exclusivamente no ensino do trompete nos níveis básico e secundário do ensino artístico especializado, com análise de práticas de conjunto de pequena e média dimensão, como duos, trabalho de naipe e ensembles. Não se pretende estabelecer inferências causais estritas, mas antes compreender tendências e relações significativas através de um desenho quasi-experimental, sustentado numa abordagem multimétodo e na triangulação de diferentes fontes de dados.

A estrutura da Parte II organiza-se de forma progressiva e coerente com estes objetivos. Após esta introdução, apresenta-se uma síntese crítica do estado da arte, seguida da metodologia do estudo, onde se descrevem os participantes, os instrumentos, os procedimentos e os critérios de análise. Seguem-se a apresentação e discussão dos resultados, contemplando alunos e docentes, a triangulação dos dados recolhidos, a identificação das limitações e da robustez do estudo e, por fim, as conclusões e recomendações pedagógicas decorrentes da investigação. De forma facultativa, poderão ser incluídas figuras de apoio, como um mapa conceptual do estudo ou uma matriz de triangulação entre observação, questionários e gravações áudio, com vista a clarificar visualmente a articulação entre os diferentes eixos analíticos.

Estado da Arte (síntese crítica)

A literatura reconhece de forma consistente o papel catalisador das formações coletivas na motivação e na persistência dos alunos. Estudos desenvolvidos por David Hargreaves (2012, *Musical imagination: Perception and production, beauty and creativity*) e Adrian North (2005, *The social psychology of music*) evidenciam que o vínculo social inerente à prática musical em grupo funciona como um poderoso motor de compromisso, pertença e envolvimento continuado. No mesmo sentido, Susan Hallam (2010, “The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people”) sublinha que contextos colaborativos favorecem o desenvolvimento da expressividade e da autoconfiança dos alunos, enquanto Michela Biasutti (2013, “Collaborative online music composition”; 2017, “Pedagogical applications of collaborative creativity”) documenta ganhos claros ao nível da interação, da criatividade e da gestão do ensaio em ambientes de cocriação musical. Estes

contributos sustentam a ideia de que a prática conjunta não constitui um mero adorno curricular, mas antes um espaço privilegiado de aprendizagem socio-musical.

No domínio da escuta ativa, da afinação e da coesão temporal, Lucy Green (2008, *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*) salienta a importância de práticas auditivas conscientes para a estabilização do centro de afinação em contexto de grupo. De forma complementar, Graham Welch et al. (2011, “Singing and vocal development”, *The Oxford Handbook of Music Education*) demonstram que a afinação coletiva exige uma monitorização dinâmica permanente e ajustes em tempo real, competências particularmente críticas em instrumentos de elevada projeção sonora, como o trompete. A literatura converge, assim, na utilidade do recurso a referências harmónicas contínuas, como o piano ou drones de afinação, bem como do trabalho com metrónomo em posições não convencionais, como estratégias eficazes para a consolidação do pulso interno e da coesão rítmica.

No que respeita à transferência técnica em contexto instrumental, Robert Woody (2004, “Advanced music students’ use of imagery and metaphor-based practice techniques”, *Journal of Research in Music Education*) defende que a eficácia do desenvolvimento técnico aumenta significativamente quando a prática é contextualizada em situações musicais autênticas. No caso específico do trompete, David Hickman (2006, *Trumpet pedagogy: A compendium of modern teaching techniques*) enfatiza a importância de rotinas diárias estruturadas, focadas na articulação, no controlo do som, na resistência e na precisão, com progressão gradual e definição clara de metas. Métodos como *Arban – Complete Conservatory Method for Cornet* (1982), *Clarke – Technical Studies* (1984), *Bai Lin – Lip Flexibilities* (1995), *Colin – Advanced Lip Flexibilities* (1998), bem como os estudos de *Hering – Progressive Studies* (1941) e *Kopprasch – 60 Studies for Trumpet* (1999), oferecem léxicos técnicos complementares que, quando articulados com repertório e prática de música de câmara, facilitam a transferência do trabalho técnico para a performance musical.

A avaliação formativa surge, neste enquadramento, como um elemento central no processo de autorregulação da aprendizagem. Paul Black e Dylan Wiliam (1998, “Assessment and classroom learning”, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*) formalizam a importância do feedback contínuo, da clarificação de critérios e da autoavaliação como meios eficazes de promoção da regulação da aprendizagem. Em contexto instrumental, a utilização de gravações curtas acompanhadas de grelhas simples, rubricas por dimensão e metas de

microciclo tem demonstrado potenciar a consciência do erro, a autonomia diagnóstica e a qualidade do estudo individual.

Paralelamente, a dimensão da supervisão e da reflexão profissional assume um papel estruturante na qualidade das práticas pedagógicas. A perspectiva de Donald Schön (1983, *The reflective practitioner: How professionals think in action*) e a leitura de Ana Rocha (2019, *Supervisão pedagógica e desenvolvimento profissional docente*) reforçam a centralidade da observação, da coanálise e do ajustamento metodológico contínuo. No contexto escolar português, Gina Papageorgi, Susan Creech e Graham Welch (2013, “Perceptions and experiences of musical learning”, *Research Studies in Music Education*) apontam benefícios claros da integração precoce da prática coletiva, contrariando modelos curriculares excessivamente centrados na aula individual.

Apesar do consenso quanto à relevância da prática coletiva, persistem lacunas que justificam investigação adicional, nomeadamente no que se refere à identificação de protocolos concretos de escuta que produzam efeitos mais robustos em função do nível de ensino, ao equilíbrio entre carga técnica e repertório camerístico para maximizar a transferência para a performance, e aos dispositivos organizacionais — como o co-ensino, as janelas de naipe ou o apoio harmónico ao piano — que potenciam os ganhos pedagógicos. É neste interstício que a presente investigação se posiciona, propondo um olhar integrado que articula dados de evolução dos alunos com perceções docentes, sustentado por indicadores operacionais claros.

Objeto de Investigação

A intervenção pedagógica desenvolvida durante o estágio teve como objetivo central a promoção de uma formação artística integral, centrada no desenvolvimento completo das competências-base que caracterizam um músico versátil, tecnicamente sólido e esteticamente sensível. Nesse sentido, procurou-se articular, de forma coerente e progressiva, diferentes domínios da aprendizagem musical — nomeadamente a leitura musical, a técnica instrumental, a expressividade e a musicalidade —, promovendo uma evolução equilibrada e interdependente entre as componentes técnica, interpretativa e comunicativa da performance. Um dos principais eixos desta intervenção consistiu na valorização da prática coletiva enquanto estratégia pedagógica fundamental para reforçar o sentido artístico partilhado e potenciar o

crescimento musical em contexto real. O trabalho regular em classe de conjunto não foi encarado como uma extensão acessória do ensino individual, mas sim como um espaço estruturante para a consolidação de aprendizagens, a construção da escuta ativa e o desenvolvimento da sensibilidade musical em relação com os outros. Neste contexto, foram delineados objetivos que privilegiam tanto a qualidade técnica como a consciência coletiva, promovendo uma abordagem holística do ensino do trompete. Para além dos objetivos técnico-musicais, foi dada especial relevância à dimensão social da aprendizagem. Reconhecendo que a prática artística em grupo é também uma oportunidade para cultivar valores como o respeito, a empatia, a responsabilidade e a cooperação, a intervenção teve como meta a construção de uma cultura de trabalho colaborativa. Encorajou-se a participação ativa dos alunos nos ensaios e apresentações, o comprometimento com os repertórios partilhados e a assunção de responsabilidades no seio dos diferentes grupos (quintetos, ensembles, orquestras). Hargreaves (2012, *Musical imagination: Perception and production, beauty and creativity*) sublinha a experiência musical coletiva como espaço privilegiado de socialização estética e de desenvolvimento da identidade musical do aluno. Ao fomentar este espírito de grupo, pretendeu-se contrariar as tendências individualistas que ainda persistem em alguns modelos de ensino artístico, centrados exclusivamente na técnica e na performance solista. A prática coletiva foi, assim, entendida como uma ferramenta pedagógica de valor acrescido, capaz de desenvolver competências transversais como a escuta mútua, a flexibilidade interpretativa, a negociação musical em tempo real e o sentimento de pertença a uma comunidade artística. Os objetivos foram delineados em estreita articulação com o professor cooperante, cuja experiência e conhecimento profundo do contexto educativo contribuíram decisivamente para a adequação das propostas pedagógicas às necessidades reais dos alunos. Esta colaboração garantiu que os princípios teóricos explorados na revisão da literatura fossem transpostos de forma rigorosa para a prática letiva, respeitando os ritmos, as capacidades e os desafios específicos de cada aluno e grupo. Adicionalmente, a intervenção procurou articular-se com os currículos oficiais do ensino artístico especializado, nomeadamente no que diz respeito aos domínios de aprendizagem definidos para os diferentes graus. Tal como defendido por Swanwick (1999), é fundamental que os objetivos pedagógicos reflitam uma coerência entre os saberes disciplinares, os contextos de ensino e as experiências musicais significativas vividas pelos alunos. Em suma, a intervenção visou criar um ambiente de aprendizagem exigente, motivador e

musicalmente enriquecedor, onde o desenvolvimento técnico do aluno de trompete estivesse sempre ao serviço da expressividade artística e da construção de um fazer musical partilhado.

1. Metodologias de Investigação

O estágio pedagógico decorreu entre 27 de setembro de 2023 e 8 de maio de 2024, integrando-se no contexto da Prática de Ensino Supervisionada (PES) e constituindo um terreno fértil para a aplicação, observação e reflexão crítica sobre metodologias de ensino-aprendizagem no âmbito do trompete. A investigação realizada assumiu um carácter qualitativo, descritivo e interpretativo, com recurso a uma estratégia metodológica mista, combinando observação participante, recolha de dados por via de questionários, análise de registos áudio/vídeo e construção de gráficos de evolução individual. Durante este período, o professor estagiário acompanhou e interveio pedagogicamente em aulas individuais e coletivas, com alunos de diferentes níveis de ensino (iniciação, básico e secundário), inseridos em regime articulado em duas instituições distintas: o Conservatório Nacional e o Conservatório Artallis. Esta diversidade de contextos permitiu uma análise comparativa de práticas, metodologias e resultados, enriquecendo substancialmente a reflexão final. A metodologia de investigação baseou-se na observação qualitativa da ação pedagógica (estágio) e quantitativa (recolha de elementos) através do estudo de campo (inquéritos) e pesquisa bibliográfica.

1.1 Aulas Individuais: Técnicas e Diferenciação

As aulas individuais seguiram uma abordagem técnico-musical estruturada e progressiva, assente em princípios da pedagogia diferenciada Tomlinson (2003, Fulfilling the promise of the differentiated classroom). O trabalho começou com exercícios de *buzzing* com bocal acompanhado ao piano, com o objetivo de desenvolver a afinação interior, o controlo da embocadura e a projeção sonora. Seguidamente, os alunos trabalharam com métodos clássicos como Colin, C. (Advanced Lip Flexibilities) (1998), Bai Lin (Lip Flexibilities) (1995), Arban, J.-B. (Complete Conservatory Method for Cornet, ed. Dover) (1982) e os estudos de Kopprasch, G. (60 Selected Studies for Trumpet) (1999). A escolha do repertório foi cuidadosamente ajustada ao grau de desenvolvimento técnico e expressivo de cada aluno, assegurando uma

progressão gradual e sustentada.

Para os alunos em fase de iniciação, foram utilizados métodos como o *P. Sparke: Look, Listen & Learn*, com enfoque na leitura musical, na construção de hábitos de estudo e na motivação lúdica. A prática individual foi complementada com momentos de autorreflexão orientada, incentivando os alunos a gravar e escutar as suas performances, promovendo assim a escuta crítica e o desenvolvimento da autonomia (Hallam, 2010; McPherson, 2005).

1.2 Aulas de Conjunto: Estratégias Colaborativas e Integração Curricular

Nas aulas de conjunto – que abrangeram dois grupos de música de câmara, um ensemble de trompetes, um quinteto de metais e orquestras de sopros – as metodologias adotadas privilegiaram a prática colaborativa e o desenvolvimento da escuta ativa, em consonância com os princípios da aprendizagem social (Vygotsky, 1978) e colaborativa (Dillenbourg, 1999).

Os ensaios iniciavam-se com rotinas respiratórias e exercícios de aquecimento coletivo, recorrendo frequentemente a corais de Bach adaptados, com o intuito de trabalhar afinação relativa, equilíbrio tímbrico, articulação e coesão rítmica. Este tipo de abordagem revelou-se particularmente eficaz para desenvolver competências como a sincronização e a sensibilidade auditiva em grupo, aspetos frequentemente referidos como essenciais na performance de metais (Sogin, 2019).

Tabela 9 - Planificação de Aula de Música de Câmara

Tempo	Objetivos operacionais	Conteúdos/obra	Procedimentos (tutti/naipes)	Materiais	Avaliação formativa
0–5'	Escuta/respiração partilhada	Respiração 4–4–8; referências harmónicas	Respiração guiada + “sss”; drone tónica	Piano/afinador	Feedback descritivo imediato
5–12'	Afinação relativa & blend	Coral de Bach (adapt.)	Entradas/cortes; dinâmica de fundo vs. linha	Partitura; metrónomo	Registo rápido (checklist)
12–22'	Articulação e pulso	Padrões Arban, J.-B. (Complete Conservatory Method for Cornet, ed. Dover)/Clarke, H. L. (Technical Studies for the Cornet)	Alternância acentos; metrónomo off-beat	Metrónomo	Micro-gravação 30–45s
22–40'	Transferência p/ peça	Ensemble da semana	Trabalho por naipes → tutti	Partitura	Rubrica simples (pulso/afinação/ataque)
40–50'	Síntese/objetivos	Recapitulação	Definir tarefas p/ estudo	—	Autoavaliação 1'

Posteriormente, o trabalho era segmentado por naipes e retomado em tutti, permitindo não só o aprofundamento técnico de passagens difíceis, mas também a construção progressiva de uma identidade sonora coletiva. A prática conjunta foi igualmente explorada como espaço de construção social da motivação e da expressividade, promovendo o envolvimento emocional dos alunos e o reforço do sentimento de pertença (Hargreaves (2012, Musical imagination: Perception and production, beauty and creativity)& North, 1997; Welch et al., 2011).

1.3 Avaliação: Instrumentos e Princípios Formativos

A avaliação das aprendizagens foi realizada com base em três pilares principais: observação direta, *feedback* contínuo e aplicação de instrumentos complementares de autorreflexão e autoavaliação. Foram criados e aplicados questionários iniciais e finais aos alunos, com foco

em dimensões como motivação, escuta, expressividade, precisão rítmica e percepção da prática em grupo.

A análise das respostas foi representada através de gráficos de evolução individuais e comparativos, o que permitiu monitorizar o progresso ao longo da intervenção e identificar padrões de desenvolvimento. Esta estratégia está alinhada com os princípios da avaliação formativa, segundo os quais o *feedback* contínuo e a metacognição são essenciais para a regulação das aprendizagens (Black & Wiliam, 1998; Andrade & Brookhart, 2016).

Complementarmente, as gravações em áudio e vídeo das aulas e apresentações funcionaram como suporte para a escuta crítica conjunta e como ferramenta de análise reflexiva para o professor estagiário. Estas sessões permitiram não só fomentar a consciência técnica e expressiva dos alunos, mas também observar com maior profundidade fenómenos pedagógicos como a resposta a diferentes tipos de *feedback*, a eficácia da comunicação verbal e não verbal, e o impacto das estratégias adotadas na motivação dos estudantes.

1.4 Papel do Professor Cooperante e Integração Teórico-Prática

A intervenção pedagógica foi desenvolvida em estreita articulação com o professor cooperante, cuja experiência profissional, sensibilidade pedagógica e profundo conhecimento do contexto educativo constituíram elementos fundamentais para o sucesso do processo formativo. O acompanhamento próximo e constante permitiu estabelecer um diálogo construtivo e crítico em torno das práticas de ensino, criando um espaço de partilha e co aprendizagem que valorizou a autonomia progressiva do estagiário, sem descuidar o rigor metodológico.

A fase inicial da Prática de Ensino Supervisionada foi marcada por um período de observação intensiva das aulas conduzidas pelo professor titular. Esta etapa revelou-se essencial para a compreensão aprofundada das dinâmicas institucionais, dos perfis dos alunos, das rotinas de aula e dos valores pedagógicos subjacentes à prática do orientador. Ao observar estratégias didáticas, formas de gestão da aula e abordagens específicas no ensino do trompete, o estagiário pôde consolidar uma base sólida para iniciar uma intervenção informada, progressiva e alinhada com o contexto real da escola.

O papel do professor cooperante ultrapassou a função de mero supervisor técnico. Tornou-se, antes, um mentor pedagógico, promovendo momentos de reflexão conjunta, discussão de opções metodológicas e análise crítica dos resultados obtidos. Este modelo de supervisão ativa e dialogante encontra eco no conceito de *prática reflexiva* de Schön (1983, *The reflective practitioner: How professionals think in action*) Schön (1983, *The reflective practitioner: How professionals think in action*), segundo o qual o desenvolvimento profissional do professor se alicerça na capacidade de analisar a sua ação e reformulá-la com base na experiência e na teoria.

Neste sentido, a articulação entre teoria e prática foi uma constante ao longo de toda a PES. As referências bibliográficas exploradas na revisão da literatura — nomeadamente os contributos de Biasutti (2013, 2017) sobre aprendizagem colaborativa, Hallam (2010, “The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people”) sobre motivação e autoeficácia, Woody (2004, “Advanced music students’ use of imagery and metaphor-based practice techniques”, *Journal of Research in Music Education*) sobre prática intencional, Papageorgi et al. (2010) sobre ensino instrumental e Green (2008, *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*) sobre aprendizagem informal e escuta — foram constantemente revisitadas e adaptadas ao quotidiano das aulas, orientando a construção de estratégias de ensino e de avaliação coerentes com os objetivos definidos.

A abordagem teórico-prática adotada durante a PES assentou, assim, numa postura investigativa e crítica sobre a realidade educativa, onde cada decisão pedagógica foi sustentada não apenas pela intuição ou pela reprodução de modelos pré-existentes, mas por uma reflexão fundamentada e dialogada. Esta integração sistemática de conhecimento científico, experiência do terreno e acompanhamento supervisionado contribuiu decisivamente para a consolidação da identidade profissional do estagiário, proporcionando-lhe ferramentas para agir com intencionalidade, rigor e adaptabilidade.

A presença ativa do professor cooperante também facilitou a reflexão sobre aspetos frequentemente negligenciados na formação inicial, como a gestão do tempo de aula, a diferenciação pedagógica, o equilíbrio entre exigência e motivação e a escuta das necessidades dos alunos. A partilha regular de *feedback* após cada aula permitiu ajustes significativos no planeamento, ajudando a refinar objetivos, estratégias e materiais didáticos utilizados.

Em síntese, a colaboração com o professor cooperante foi determinante para assegurar a qualidade da intervenção e potencializar o desenvolvimento profissional do estagiário. A articulação entre teoria e prática revelou-se não apenas uma dimensão desejável, mas uma exigência indispensável no processo de formação docente em música, contribuindo para a emergência de uma prática pedagógica mais reflexiva, crítica e ajustada às realidades do ensino artístico especializado.

1.5. Procedimentos Éticos

1.5.1 Autorizações institucionais

A recolha de dados ocorreu com conhecimento e autorização da direção das escolas envolvidas e do professor cooperante. O desenho do estudo foi previamente discutido com a orientação, garantindo baixo risco e pertinência pedagógica.

1.5.2 Consentimento informado e assentimento (menores)

Todos os participantes ou seus encarregados de educação receberam folha de informação e assinaram termo de consentimento informado. Nos casos de menores, foi igualmente obtido assentimento do aluno em linguagem adequada à idade. Foi assegurado o direito de recusa/retirada a qualquer momento, sem consequências.

1.5.3 Anonimização e confidencialidade

Os dados foram anonimizados com códigos (por ex., Aluno A–H; Docente 1–19), suprimindo nomes e referências identificáveis. Resultados são apresentados de forma agregada ou pseudonimizada. Não foram recolhidos dados sensíveis desnecessários.

1.5.4 Não interferência na avaliação escolar

Os instrumentos (questionários, grelhas, gravações curtas) foram exclusivamente formativos/investigativos, sem qualquer impacto na classificação. A participação (ou não) não influenciou oportunidades letivas.

1.6 Materiais e recursos utilizados

Ao longo do estágio foram utilizados diversos materiais pedagógicos e recursos técnicos, criteriosamente selecionados para responder às necessidades dos alunos e aos objetivos delineados. Estes materiais permitiram desenvolver as competências musicais de forma progressiva, tanto em contexto individual como coletivo.

No plano técnico e interpretativo, foram explorados obras e métodos de referência para o trompete, entre os quais se destacam: *Progressive Etudes for Trumpet or Cornet*, *The Sigmund Hering, S. (Progressive Studies for Trumpet) Trumpet Course* (vol. 1, 2 e 3), Koppasch, G. (60 Selected Studies for Trumpet) para trompete, Look, Listen and Learn, os métodos de Charles Colin, C. (*Advanced Lip Flexibilities*) e Bai Lin (*Lip Flexibilities*), bem como H. L. Clarke, H. L. (*Technical Studies for the Cornet*) – *Technical Studies for Cornet* (adaptado em parte para música de câmara de metais) e o Método Completo para Trompete de J. B. Arban, J.-B. (*Complete Conservatory Method for Cornet*, ed. Dover). Foram também trabalhadas peças a solo com acompanhamento de piano, como *Petit Pièce Concertante* (G. Balay) e *Air Gai* (G. P. Berlioz), fundamentais para desenvolver a expressividade, a resistência e o controlo técnico em performance individual.

Em contexto de prática coletiva, foram selecionadas obras que valorizam o trompete em formações diversas, exigindo dos alunos uma grande versatilidade. Entre as peças trabalhadas destacam-se: Largo from "Xerxes" (G. F. Handel), Sonata para Trompete, Trompa e Trombone (Francis Poulenc), *Daredevil* (Mike Forbes) e *Fanfare for the Common Man* (Aaron Copland). Estas obras, para além de envolverem diferentes combinações instrumentais, colocam o trompetista em destaque e exigem domínio da afinação em grupo, articulação, projeção sonora e consciência estilística. A inclusão de corais de J. S. Bach, adaptados às formações existentes, serviu como ferramenta fundamental para o trabalho de som, equilíbrio e escuta mútua.

Figura 2 - Largo from Xerxes G. F. Handel

2

Largo from Xerxes

G. F. HANDEL

Larghetto

Tutti

Trumpet I in B \flat

Trumpet II in B \flat

Horn in F

Trombone

Tuba

9

Solo

Tpt. I

Tpt. II

Hn.

Tbn.

Tba.

17

No plano dos recursos físicos e tecnológicos, o piano foi utilizado como apoio regular durante os exercícios de *buzzing* e para a correção de afinação. Foram ainda usados afinadores digitais e gravadores de áudio com o intuito de fomentar momentos de autoavaliação e análise crítica por parte dos alunos. Estes instrumentos revelaram-se fundamentais no desenvolvimento da escuta e da autoconsciência musical.

Para além dos materiais convencionais, foram também desenvolvidos recursos pedagógicos pelo estagiário, nomeadamente questionários e gráficos de progresso individuais, que permitiram recolher dados sobre a evolução técnica e interpretativa dos alunos. Estes elementos contribuíram para uma abordagem mais reflexiva, promovendo a autorregulação e a tomada de consciência por parte dos estudantes relativamente ao seu percurso de aprendizagem.

1.7 Síntese

O presente capítulo procurou enquadrar de forma detalhada a intervenção pedagógica realizada no âmbito da prática coletiva no ensino do trompete. Partindo da contextualização institucional e da caracterização dos alunos e da turma, foram traçados objetivos claros que orientaram a planificação das aulas, sempre com o intuito de desenvolver nos alunos uma formação musical completa, técnica e expressivamente, aliada a competências interpessoais essenciais no contexto artístico.

As estratégias adotadas, centradas na prática em conjunto, permitiram implementar rotinas de trabalho técnico coletivo, fomentar a escuta ativa e criar condições para o desenvolvimento de competências como a responsabilidade, o compromisso e a coesão de grupo. O uso de materiais pedagógicos específicos e repertório cuidadosamente selecionado permitiu adaptar os desafios ao nível de cada aluno, assegurando uma evolução gradual e sustentada.

Este planeamento refletiu uma abordagem coerente entre a teoria e a prática, respeitando os princípios do ensino da música em contexto colaborativo e respondendo às necessidades observadas na turma de trompete. A intervenção foi sustentada por metodologias que valorizam a participação ativa dos alunos, com recurso a instrumentos de avaliação formativa que facilitaram o acompanhamento da sua progressão.

Deste modo, cria-se uma ponte natural para o capítulo seguinte, onde serão analisados os dados recolhidos ao longo da intervenção, com especial foco nos efeitos da prática coletiva no desenvolvimento técnico, expressivo e social dos alunos.

2. Revisão da Literatura

A investigação sobre o ensino do trompete no contexto do ensino artístico especializado tem vindo a ganhar maior relevo, particularmente no que diz respeito à articulação entre o desenvolvimento técnico do instrumento e as metodologias pedagógicas adotadas em sala de aula. No âmbito deste estudo, assume especial importância a prática musical em conjunto – através de classes de conjunto, ensembles, orquestras e formações de câmara – como uma ferramenta didática que contribui não só para a consolidação de competências técnicas, mas também para o crescimento pessoal e social dos estudantes de trompete.

Esta revisão da literatura tem como principal objetivo apresentar e discutir os contributos teóricos e empíricos que sustentam a pertinência de integrar as classes de conjunto no percurso formativo dos jovens trompetistas. Partindo de uma análise dos desafios técnicos específicos do trompete, serão exploradas as formas como a prática coletiva pode potenciar o domínio do instrumento, promover a motivação intrínseca dos alunos, e facilitar a construção de competências transversais como a comunicação, o trabalho em equipa e a confiança em contexto performativo.

A literatura existente evidencia, por um lado, os benefícios da participação em contextos colaborativos de aprendizagem musical, e, por outro, aponta ainda para lacunas no que se refere à aplicação efetiva destas práticas no ensino do trompete, especialmente nos níveis básico e secundário. Neste sentido, a presente investigação procura posicionar-se na interseção entre teoria e prática, contribuindo com uma análise aprofundada que possa servir de apoio à reflexão e atuação pedagógica dos professores de trompete.

2.1 O Trompete no Contexto Educativo

O trompete, instrumento de sopro da família dos metais, assume um papel de enorme relevância no universo da música erudita, tradicional, jazz e até popular. A sua presença é incontornável em formações como orquestras sinfónicas, bandas filarmónicas, ensembles de metais, orquestras de sopros, big bands e grupos escolares, sendo frequentemente encarado como um instrumento de destaque e liderança. O seu timbre brilhante, a capacidade de projeção sonora e a agilidade técnica fazem do trompete um elemento fundamental em múltiplos contextos performativos, exigindo ao intérprete um domínio técnico e musical sólido desde os primeiros anos de aprendizagem.

No âmbito do ensino artístico especializado — nomeadamente no ensino básico e secundário — a aprendizagem do trompete coloca desafios específicos e multifacetados. A embocadura, o controlo da respiração, a afinação, a articulação, a resistência física e a gestão da tensão muscular são aspetos fulcrais que, se não forem corretamente acompanhados desde o início, podem comprometer o progresso técnico e até gerar hábitos prejudiciais a médio e longo prazo. Conforme defende Hickman (2006), “a manutenção de um nível consistente de execução no trompete requer prática diária focada em articulação, controlo do som, resistência e precisão”

(p. 34). A natureza exposta do instrumento — com tendência a evidenciar de forma imediata erros de afinação, articulação ou projeção — pode, por vezes, gerar frustração no aluno e afetar a sua autoconfiança, especialmente em situações performativas ou de avaliação.

Dada esta complexidade técnica e psicológica, o papel do professor é determinante na mediação entre os desafios do instrumento e o bem-estar emocional e artístico do aluno. Uma abordagem estruturada, gradual, e ao mesmo tempo personalizada, torna-se essencial para respeitar os ritmos individuais de aprendizagem, promovendo um progresso sustentado e motivador. Woody (2014) salienta que “o desenvolvimento eficaz de competências no trompete deve ser acompanhado de uma abordagem progressiva, estruturada e individualizada, especialmente nos primeiros anos de formação” (p. 72). O professor deve não apenas dominar os conteúdos técnicos, mas também possuir competências relacionais, comunicativas e pedagógicas que permitam inspirar e apoiar o aluno nas suas conquistas e dificuldades.

Paralelamente ao trabalho técnico individual, a prática em grupo pode revelar-se um complemento valioso e potenciador da aprendizagem. O contexto coletivo oferece oportunidades para consolidar noções de afinação relativa, consciência rítmica, escuta ativa, e trabalho em equipa — elementos muitas vezes difíceis de reproduzir em contexto de aula individual. Sogin (2019) defende que “o ensino do trompete deve integrar desde cedo práticas coletivas, pois estas ajudam o aluno a desenvolver sensibilidade auditiva, afinação em grupo e consciência rítmica em contexto real” (p. 58). Este tipo de prática também permite ao aluno posicionar-se musicalmente num conjunto maior, aprender a ouvir os colegas, a reagir em tempo real e a ajustar-se às necessidades do grupo — competências que o tornam mais completo enquanto músico e intérprete.

No panorama educativo português, observa-se ainda uma prevalência do modelo centrado no ensino individual, particularmente no ensino especializado ministrado por conservatórios e escolas artísticas. Embora a importância do estudo individual seja inquestionável para a progressão técnica, é cada vez mais evidente, à luz da investigação recente, que a exclusividade deste modelo pode limitar o desenvolvimento global do aluno. Papageorgi, Creech e Welch et al. (2011, “Singing and vocal development”, *The Oxford Handbook of Music Education*) sublinham que a inclusão consistente de experiências musicais colaborativas tem impactos positivos não só na motivação e retenção dos alunos, como também no seu desempenho técnico, expressivo e comunicacional.

De facto, o envolvimento do aluno em classes de conjunto desde os níveis iniciais pode funcionar como uma poderosa ferramenta pedagógica, permitindo-lhe aplicar os conhecimentos técnicos num contexto real e significativo. A prática coletiva estimula o sentido de responsabilidade, a autorreflexão, a concentração e o espírito de cooperação. Além disso, pode mitigar o isolamento frequentemente associado ao estudo de instrumento, promovendo um ambiente de partilha e de motivação intrínseca. Para o trompetista, que muitas vezes desempenha papéis de liderança no conjunto, esta experiência reforça competências interpretativas, comunicacionais e até de improvisação (no caso do jazz ou música contemporânea), contribuindo para um perfil artístico mais completo e versátil.

Assim, a integração do trompete nas classes de conjunto deve ser encarada não apenas como uma atividade extracurricular ou complementar, mas como um eixo fundamental da formação do jovem músico. A prática coletiva permite consolidar aspetos técnicos, desenvolver competências musicais e sociais, e reforçar a identidade musical do aluno. Torna-se, por isso, imprescindível repensar o lugar das classes de conjunto no currículo de trompete, de forma a garantir uma aprendizagem mais integrada, significativa e musicalmente rica.

2.2 Classes de Conjunto como Estratégia Pedagógica

As classes de conjunto, enquanto espaço privilegiado para a prática musical colaborativa, assumem um papel central na formação de jovens instrumentistas, nomeadamente no ensino do trompete. Mais do que uma simples atividade extracurricular, estas formações constituem uma poderosa ferramenta pedagógica, permitindo consolidar competências técnicas, musicais e sociais de forma integrada.

Um dos aspetos mais relevantes das classes de conjunto é a capacidade que oferecem ao aluno para se moldar a diferentes formações musicais — ensembles, orquestras sinfónicas, orquestras de sopros, grupos de metais, entre outros. Esta flexibilidade interpretativa exige do trompetista não apenas domínio técnico, mas também sensibilidade musical e capacidade de adaptação ao contexto. Conforme defende Woody (2014), “a experiência em grupo estimula no aluno a escuta ativa e a consciência do papel que o seu instrumento desempenha num todo sonoro coletivo” (p. 65), desenvolvendo competências fundamentais para a prática musical profissional.

Além disso, tocar em agrupamentos de grande dimensão, como orquestras ou orquestras de sopros, permite ao trompetista explorar toda a sua potência sonora, trabalhando aspetos como projeção, resistência e controlo dinâmico em contextos de alta exigência. Hickman (2006) sublinha que “a prática em grupo amplia os limites expressivos do aluno, sobretudo ao nível da gestão de volume e da articulação em ambientes acústicos diversos” (p. 41), aspetos que nem sempre são plenamente abordados nas aulas individuais.

Do ponto de vista técnico, a participação regular em classes de conjunto potencia a agilidade do intérprete, promovendo um contacto mais frequente com repertórios diversificados e exigentes. Este contacto constante com diferentes estilos, formas e andamentos favorece o desenvolvimento da fluência e da precisão técnica, sendo muitas vezes a ponte entre a teoria aprendida na aula individual e a sua aplicação prática em tempo real.

Outro benefício pedagógico crucial está relacionado com o melhoramento da leitura musical. A exposição contínua a novas partituras em contextos coletivos obriga o aluno a desenvolver competências de leitura à primeira vista, a antecipar entradas e a reagir rapidamente a mudanças de andamento, dinâmica e articulação. Segundo Green (2002), “os estudantes que integram regularmente grupos musicais apresentam menor número de erros na leitura e maior capacidade de resposta imediata” (p. 88), o que se traduz numa execução mais confiante e eficaz.

Por fim, as classes de conjunto contribuem significativamente para o desenvolvimento da coesão entre os alunos. Embora esta questão seja aprofundada noutra secção, é importante referir desde já que a prática coletiva favorece a criação de um ambiente de confiança e empatia musical, permitindo que os alunos desenvolvam uma escuta mútua refinada e uma ligação artística mais profunda. Este tipo de experiência promove ainda o desenvolvimento da audição, conceito definido por Gordon, E. E. (2012). *The aural/perceptual bases of music learning*. GIA Publications. como a capacidade de ouvir e compreender internamente a música mesmo na ausência de som, essencial para a antecipação rítmica, harmónica e melódica em contexto performativo. Esta intimidade musical, quando bem trabalhada, pode conduzir a momentos de verdadeira sintonia coletiva, em que o grupo atinge um estado de *flow* (fluxo interpretativo partilhado), em que a música e os músicos parecem funcionar como um só organismo expressivo.

2.3 A Prática Coletiva no Ensino da Música: Perspetivas Pedagógicas

A prática musical em conjunto constitui uma componente essencial do processo de ensino-aprendizagem da música, tanto no plano técnico como no desenvolvimento artístico, social e emocional dos alunos. Desde os primeiros estágios da formação musical, o trabalho coletivo oferece oportunidades únicas para o desenvolvimento da escuta ativa, da cooperação, da responsabilidade partilhada e da comunicação não verbal entre pares. Diversos autores defendem que o ensino da música beneficia amplamente de abordagens colaborativas, onde o aluno aprende não apenas com o professor, mas também com os colegas, num ambiente dinâmico de interdependência.

As teorias socio-construtivistas, em particular os contributos de Vygotsky (1978), sustentam a importância da interação social na construção do conhecimento. O conceito de zona de desenvolvimento proximal — entendido como a distância entre o que o aluno consegue realizar sozinho e o que consegue alcançar com o apoio de outros — reforça a pertinência das atividades em grupo no contexto musical. Neste modelo, as classes de conjunto podem funcionar como um espaço ideal para o desenvolvimento de competências musicais num ambiente mediado por colegas e professores, onde a troca de saberes ocorre naturalmente.

Para além do plano cognitivo, a prática coletiva tem sido associada a elevados níveis de motivação intrínseca e de sentimento de pertença. Papageorgi, Creech e Welch et al. (2011, “Singing and vocal development”, *The Oxford Handbook of Music Education*) demonstraram que a participação em agrupamentos musicais está fortemente correlacionada com a permanência dos alunos nos cursos e com o fortalecimento da sua identidade musical. O sentimento de ser parte de um grupo coeso, que partilha objetivos e desafios comuns, estimula o compromisso individual e aumenta a resiliência perante as dificuldades. Hallam (2010, “The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people”) reforça esta ideia ao afirmar que o sucesso em contextos musicais colaborativos contribui para a autoestima e para a perceção de competência dos jovens músicos.

A prática em conjunto constitui igualmente um espaço de socialização musical, onde os alunos desenvolvem competências interpessoais essenciais para a sua integração em contextos

performativos reais. Segundo Welch et al. (2011), as experiências partilhadas em ensaios e apresentações públicas promovem a empatia musical e a escuta sensível, permitindo uma comunicação expressiva que vai além da técnica individual. Estas interações favorecem a emergência de um "sentido coletivo de musicalidade", um entendimento comum que se constrói pela experiência contínua e pela atenção recíproca.

No plano pedagógico, importa distinguir os papéis do ensino individual e do ensino coletivo. O ensino individual permite uma abordagem detalhada e personalizada dos aspetos técnicos e expressivos do instrumento, sendo essencial para o progresso específico de cada aluno. No entanto, como referem Green (2008, *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*) e Gaunt (2011), o ensino coletivo complementa esta dimensão, introduzindo variáveis como o tempo de resposta em grupo, a adaptação ao registo sonoro dos outros instrumentos, a liderança e o seguimento, e a coordenação rítmica num contexto fluido e interativo. A alternância entre os dois modelos de ensino promove uma aprendizagem mais completa, articulando o domínio técnico com a flexibilidade interpretativa e a escuta integrada.

Em Portugal, a prática coletiva continua, em muitos casos, a ser tratada como um complemento ao currículo formal, com menos carga horária, menor avaliação formativa e, por vezes, menor exigência pedagógica. Esta realidade contrasta com os benefícios amplamente reconhecidos na literatura internacional. A ausência de um modelo curricular mais robusto e equilibrado, onde as classes de conjunto assumam um papel central no percurso dos alunos, limita o seu impacto formativo. Como sugerem Swanwick (1999) e Jellison (2015), é fundamental repensar os currículos para que integrem experiências musicais coletivas desde os primeiros níveis de ensino, promovendo uma formação mais holística, envolvente e representativa da realidade performativa dos músicos.

Assim, a prática coletiva, quando devidamente estruturada e valorizada, não deve ser encarada como acessória, mas sim como um eixo central da formação musical. Ao oferecer um ambiente rico em estímulos sociais, cognitivos e artísticos, as classes de conjunto contribuem para a formação de músicos mais conscientes, adaptáveis e colaborativos — qualidades essenciais para o exercício da prática musical no século XXI.

Se é claro que a prática coletiva oferece múltiplos benefícios ao desenvolvimento musical, importa agora refletir sobre o modo como estas experiências são efetivamente integradas nos currículos do ensino artístico especializado, em particular no percurso dos trompetistas.

2.4 A Integração das Classes de Conjunto no Currículo de Trompete

Apesar da crescente valorização da prática coletiva no ensino da música, a sua integração efetiva nos currículos dos cursos de trompete continua a revelar-se desigual e, em muitos casos, insuficiente. Em Portugal, o ensino artístico especializado apresenta uma estrutura que privilegia predominantemente o ensino individual do instrumento, relegando as classes de conjunto para uma posição complementar. Esta abordagem contrasta com as evidências pedagógicas que apontam para os benefícios significativos da aprendizagem colaborativa, tanto no desenvolvimento técnico como na motivação e retenção dos alunos.

Nos planos curriculares em vigor, as disciplinas de conjunto — como orquestra de sopros, música de câmara, ensemble de metais ou orquestra de sopros — surgem muitas vezes com carga horária reduzida, menor peso na avaliação final ou como unidades opcionais. Esta marginalização curricular reflete-se na forma como estas práticas são percecionadas pelos alunos e, por vezes, até pelos próprios docentes, como atividades extracurriculares ou de menor exigência pedagógica. Tal cenário compromete o seu verdadeiro potencial como ferramenta formativa, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento da escuta integrada, da afinação em grupo, da coordenação rítmica coletiva e da experiência performativa real.

A título de contraponto, existem instituições que têm vindo a demonstrar uma abordagem mais integrada e valorizada das classes de conjunto. Um exemplo paradigmático é o Conservatório Artallis, que se destaca pela dinamização sistemática de agrupamentos diversos e pela promoção ativa da prática musical colaborativa. Nesta instituição, os alunos de trompete participam regularmente em ensembles específicos de metais, orquestras de sopros e projetos interdisciplinares, o que contribui para uma formação mais completa, motivadora e próxima da realidade profissional. O envolvimento em projetos de performance, concursos internos e apresentações públicas reforça o papel das classes de conjunto como espaço de experimentação artística e consolidação técnica.

A valorização institucional destas práticas traduz-se não só na alocação de tempo letivo adequado, mas também na planificação pedagógica consciente, na articulação entre os professores de instrumento e os maestros de conjunto, e na avaliação formativa centrada em critérios como a comunicação musical, o contributo individual para o coletivo e a progressão artística global. Esta abordagem integrada permite que os alunos compreendam o seu papel dentro do grupo e desenvolvam competências transferíveis para qualquer contexto musical colaborativo.

Importa, por isso, refletir sobre a necessidade de uma reestruturação curricular que reposicione as classes de conjunto como eixo central na formação de trompetistas. Tal implica não apenas aumentar a sua carga horária ou torná-las obrigatórias, mas sobretudo reconhecer o seu valor pedagógico no desenho do percurso formativo. O ensino do trompete, pela sua natureza técnica e expressiva, beneficia imensamente da aplicação prática em contexto coletivo, onde o aluno é desafiado a escutar, ajustar, liderar e integrar-se num som comum.

Em síntese, a integração curricular das classes de conjunto deve deixar de ser encarada como um suplemento e passar a ser entendida como componente essencial da formação musical. A valorização destas experiências, à semelhança do que acontece em instituições como o Conservatório Artallis, constitui um passo fundamental para a construção de percursos de aprendizagem mais completos, motivadores e alinhados com as exigências artísticas e profissionais da atualidade.

3. Metodologia de Recolha de Dados

A recolha de dados desta investigação assentou numa abordagem mista, combinando instrumentos quantitativos e qualitativos com o objetivo de obter uma visão abrangente da evolução dos alunos ao longo da intervenção pedagógica. A metodologia foi estruturada de forma a respeitar o contexto real de ensino, articulando-se com a prática letiva desenvolvida nos dois estabelecimentos onde decorreu a investigação: o Conservatório Nacional e o Conservatório Artallis.

O principal instrumento quantitativo utilizado foi a aplicação de dois questionários — um no início e outro no final do período de intervenção. Estes questionários foram aplicados a quatro alunos: dois do Conservatório Nacional e dois do Conservatório Artallis. O questionário

inicial foi aplicado no primeiro dia da intervenção pedagógica, antes de qualquer contacto com as estratégias propostas, e o questionário final foi aplicado no último dia de intervenção com cada aluno, possibilitando a comparação direta das suas perceções ao longo do processo. As questões dos questionários abordaram diferentes dimensões do trabalho coletivo: afinação, precisão rítmica, escuta ativa, responsabilidade em grupo, motivação e expressividade musical.

A par dos questionários, foi também utilizada a observação direta como instrumento de recolha qualitativa. Esta observação foi realizada tanto em aulas individuais como em sessões de prática coletiva, tendo por base uma análise contínua do comportamento musical e da interação dos alunos em contexto real. Foram registadas observações pontuais em notas informais e também memorizadas situações relevantes para análise posterior, focando aspetos como a resposta aos estímulos musicais, a qualidade do som em conjunto, a capacidade de escuta, e o compromisso com o grupo.

Adicionalmente, foram promovidos momentos de autoavaliação informal, com o apoio de gravações das performances dos alunos. Estes momentos foram orientados por escuta crítica e reflexão verbal, permitindo aos próprios alunos reconhecerem os seus pontos fortes e os aspetos a melhorar. Embora não tenham sido produzidos registos escritos formais dessas reflexões, os momentos de escuta e diálogo revelaram-se fundamentais para estimular a consciência individual e coletiva do progresso musical.

Esta triangulação de instrumentos — questionários, observação direta e autoavaliação — permitiu uma recolha de dados coerente e rica, sustentando a análise dos efeitos da prática coletiva no desenvolvimento técnico, expressivo e social dos alunos trompetistas.

3.1 Análise dos Resultados Obtidos

A análise dos dados recolhidos ao longo da intervenção pedagógica, apoiada na aplicação de questionários, observação direta, escuta crítica das gravações e gráficos de progresso individual, permitiu identificar com maior precisão os efeitos da prática coletiva no desenvolvimento dos alunos de trompete. Esta análise, ao cruzar dados qualitativos e quantitativos, reforça a validade das estratégias implementadas e possibilita uma reflexão mais ampla sobre o impacto da aprendizagem colaborativa no ensino do instrumento.

3.1.1 Afinação e Escuta Ativa

Um dos aspetos mais evidentes nos resultados foi a melhoria na afinação e na escuta ativa. A maioria dos alunos declarou sentir-se mais atenta à afinação do grupo, demonstrando capacidade para se ajustar em tempo real às variações harmónicas e sonoras do coletivo. Este desenvolvimento pode ser atribuído à frequência e consistência da prática em grupo, que obriga o aluno a deslocar o foco da sua emissão individual para o som global.

Green (2008, *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*) defende que o trabalho em grupo contribui para o desenvolvimento de uma escuta mais abrangente, onde a afinação não é encarada como um fenómeno isolado, mas como resultado da interação dinâmica entre os vários elementos do conjunto. Esta ideia encontra eco na realidade observada, onde os alunos evidenciaram maior autoconsciência sonora, nomeadamente em repertório que exigia afinação relativa, como corais de Bach ou excertos para ensemble de metais.

A melhoria foi especialmente notória nos alunos de níveis intermédios e avançados, que demonstraram uma evolução clara na sua capacidade de reconhecer discrepâncias de afinação e agir sobre elas.

3.1.2 Expressividade Musical e Confiança Interpretativa

A expressividade foi outro domínio com resultados significativamente positivos. Os alunos indicaram sentir maior liberdade na execução, maior domínio do fraseado e conforto no desempenho em grupo. Esta mudança não ocorreu de forma imediata, mas foi construída progressivamente à medida que os ensaios promoveram um ambiente de confiança, partilha e escuta mútua.

Este dado sustenta as conclusões de Biasutti (2013) e Hallam (2010, “The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people”), que identificam o ambiente colaborativo como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da expressividade. Ao sentir-se parte integrante de um todo musical, o aluno liberta-se de bloqueios individuais e adquire maior envolvimento artístico. A análise das gravações revelou melhorias significativas no controlo das dinâmicas, no desenho das frases e na coerência interpretativa, nomeadamente nos alunos mais avançados, que trabalharam obras como *Fantasia* de Thomé e *Petit Pièce Concertante* de Balay.

A partilha da liderança em momentos de execução coletiva, a alternância de funções musicais (melódicas, harmónicas e rítmicas) e a discussão entre pares sobre opções interpretativas revelaram-se estratégias particularmente eficazes no estímulo à expressividade consciente, em consonância com estudos que sublinham o papel da colaboração, da negociação interpretativa e da responsabilidade partilhada no desenvolvimento expressivo em contextos musicais de grupo (Biasutti, 2013, *Collaborative online music composition*, British Journal of Music Education; Hallam, 2010, *The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people*, International Journal of Music Education).

3.1.3 Motivação, Persistência e Compromisso

No domínio da motivação, os resultados apontam para um reforço claro do entusiasmo dos alunos pelas aulas e ensaios de conjunto. Este aumento de motivação não se refletiu apenas nas respostas dos questionários, mas também na assiduidade, no grau de preparação e no envolvimento nas atividades. O aluno D, por exemplo, verbalizou sentir-se “mais motivado a melhorar para contribuir com o grupo”, apontando para uma mudança de foco da motivação extrínseca para uma motivação mais intrínseca e relacional.

Este aspeto é amplamente discutido por Hargreaves (2012, *Musical imagination: Perception and production, beauty and creativity*) & North (1997) e Welch et al. (2011), que salientam o valor do trabalho em grupo na construção de um sentido de pertença e de propósito coletivo, dois fatores fundamentais na persistência dos alunos no ensino artístico. A responsabilidade de “não falhar o grupo” surge, assim, como um motor motivacional tão ou mais eficaz do que os objetivos individuais.

Além disso, a experiência colaborativa parece ter reduzido os níveis de ansiedade associados à performance, ao descentralizar o foco da execução individual para o som global. Esta redução da pressão individual, aliada à valorização do progresso coletivo, contribuiu para um ambiente de aprendizagem mais positivo, seguro e propício ao crescimento artístico.

3.1.4 Competências Técnicas em Contexto Real

A prática coletiva teve também impacto visível nas competências técnicas dos alunos, sobretudo na precisão rítmica, na consistência da emissão sonora e na articulação em contextos de conjunto. As respostas aos questionários finais e a análise das gravações indicam maior

capacidade de manter o tempo, adaptar-se ao grupo e reagir a imprevistos musicais — elementos centrais para qualquer instrumentista de sopro.

Estes ganhos são coerentes com as propostas de estudo de autores como Woody (2014), que defendem que o desenvolvimento técnico deve ser contextualizado em situações reais de performance. O treino sistemático em sala de aula, embora fundamental, só atinge o seu verdadeiro potencial quando transposto para um contexto colaborativo e musicalmente exigente, como o ensaio ou concerto em grupo.

As sessões de trabalho coletivo, nomeadamente nas formações de metais e em práticas orquestrais, permitiram a aplicação prática dos conteúdos técnicos abordados nas aulas individuais — flexibilidade, afinação, articulação, fraseado — criando assim uma ponte eficaz entre teoria e prática, entre preparação individual e performance real.

3.1.5 Competências Sociais e Interpessoais

Finalmente, deve-se destacar a evolução nas competências interpessoais dos alunos, nomeadamente no que respeita à cooperação, comunicação, respeito mútuo e autonomia. A prática em conjunto revelou-se um espaço fértil para o desenvolvimento destas competências transversais, cada vez mais valorizadas no perfil do músico contemporâneo.

A observação direta demonstrou uma maior proatividade dos alunos na organização do ensaio, na resolução de dificuldades em grupo e na autoavaliação coletiva. A escuta entre pares, a negociação de opções musicais e a partilha de responsabilidades tornaram-se práticas regulares, fomentando um sentido de pertença e de construção conjunta do som e da interpretação.

Estes elementos vão ao encontro do que defende Davidson & Faulkner (2010), ao sublinharem que o desenvolvimento musical não pode ser dissociado do contexto social em que ocorre, sendo a prática em conjunto uma oportunidade privilegiada para desenvolver competências artísticas e humanas de forma integrada.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

4.1 Apresentação geral dos resultados (gráficos e questionários)

Esta secção apresenta de forma integrada os resultados quantitativos obtidos com os oito alunos (A–H) acompanhados no estudo, com base em questionários pré e pós intervenção (10 itens em escala de 1 a 5) e nos gráficos de evolução individuais e geral. Os itens incidiram sobre afinação, emissão, leitura, flexibilidade, articulação, expressividade, rotina de estudo, escuta, motivação e performance. A análise combina: i) gráficos por aluno (comparação pré/pós); ii) gráfico comparativo geral (médias por dimensão). A leitura privilegia diferenças absolutas de pelo menos um ponto, estabilidade/variação, intra-aluno e convergência de tendências entre casos.

4.1.1 Estratégia de leitura e critérios

Para interpretar os resultados adotou-se um conjunto de critérios simples e replicáveis: (a) melhoria pedagógica relevante quando o ganho ≥ 1 ponto; (b) estabilidade interpretada como consolidação quando os valores já se situavam em 4–5 antes da intervenção; (c) atenção a possíveis “tetos” (dimensões com nota alta que limitam a margem de progresso) e a efeitos de piso (nota baixa com subida gradual); (d) triangulação com notas de aula e evidências musicais (entradas, afinação, afinação relativa, regularidade rítmica) para evitar leituras exclusivamente numéricas.

4.1.2 Síntese por aluno (A–H)

Aluno A. Partiu de valores 2–3 e terminou com 4 em quase todas as dimensões e 5 em motivação. Ganhos nítidos em expressividade, leitura e rotina; correção dos ataques refletiu-se em emissão e articulação mais estáveis.

Aluno B. Perfil de partida estável (3, com leitura em 2). Após a intervenção estabilizou em 4 em todas as dimensões, com destaque para a leitura. Resultados coerentes com o trabalho gradual de subdivisão e com o uso de buzzing com piano.

Aluno C. Evolução de 2–3 para 4 em todas as áreas, com performance a fixar-se em 3. Melhorou sobretudo leitura, expressividade e escuta; mantém margem de progresso em performance sob pressão.

Aluno D. Partida homogénea em 3 e chegada consistente em 4 (elevação de +1 ponto generalizada). Mostra consolidação global sem pontos fracos salientes, alinhada com trabalho de *Messa di voce* e flexibilidade.

Aluno E. Partida média em 3, com picos em flexibilidade/expressividade (4). No pós, 4 generalizado e 5 em expressividade. Trabalho com Kopprasch, G. (60 Selected Studies for Trumpet)/Clarke, H. L. (Technical Studies for the Cornet) e acompanhamento ao piano favoreceu controlo no agudo e fraseado.

Aluno F. Perfil intermédio/alto (3–4) e chegada em 4–5. Ganhos em escuta e expressividade; articulação rápida tornou-se mais uniforme. Simulações de performance contribuíram para estabilidade do pulso e presença musical.

Aluno G. Nota baixa/moderada (2–3) e chegada em 4, exceto performance (3). Efeitos mais fortes em leitura/escuta e afinação relativa com apoio de afinação; entradas em conjunto mais seguras.

Aluno H. Partida em 3–4 e chegada em 4–5, com ganhos claros em flexibilidade e expressividade. A prática de câmara e o trabalho de articulação dupla/tripla sustentaram a melhoria da articulação sem acentos espúrios.

4.1.3 Tendências transversais e ligação aos objetivos

Comparando as médias por dimensão (gráfico geral), observam-se subidas consistentes do pré para o pós em todas as áreas. Os maiores ganhos médios concentram-se em flexibilidade e expressividade (aprox. +1,0 a +1,5), seguindo-se leitura, escuta e motivação. Afinação e articulação apresentam evolução robusta, acompanhando o trabalho com apoio de afinação, notas longas e subdivisão explícita. Performance, embora positiva, progride de forma mais moderada, coerente com a exigência emocional das situações de um só momento.

Em termos de objetivos da intervenção, os resultados indicam: i) previsibilidade do centro de afinação e melhor controlo do ataque; ii) consolidação do pulso interno e da leitura em tempo real; iii) crescimento da expressividade e do fraseado sob carga técnica; iv) reforço da autorregulação pela rotina e pela escuta crítica; v) transferência para o trabalho de conjunto (entradas, cortes, afinação e responsabilidade coletiva).

Limitações e notas de cautela. A amostra é intencional e pequena; os instrumentos de autorrelato podem conter viés de desejabilidade; a duração da intervenção limita a generalização temporal. Ainda assim, a convergência entre dados dos questionários, observação e gravações sustenta a interpretação de ganhos reais e transferíveis.

4.1.4 Discussão de resultados

Esta secção discute criticamente os resultados obtidos nos questionários pré e pós-intervenção, nas observações de aula e nas escutas das gravações dos oito alunos (A–H) envolvidos neste estudo. A análise centra-se em cinco eixos interligados — afinação e escuta ativa, expressividade e fraseado, motivação e autorregulação, consolidação técnica em contexto real, e cooperação e identidade coletiva — culminando na identificação de limitações e implicações pedagógicas.

Relativamente à afinação e à escuta ativa, observou-se, em todos os casos, uma evolução clara na previsibilidade do centro de afinação e na capacidade de ajuste em tempo real. Os ganhos foram particularmente evidentes quando os alunos trabalharam com apoio de afinação, pedais no piano e exercícios responsoriais. Os gráficos revelam uma subida consistente dos resultados no pós-teste face ao pré-teste nas dimensões ‘Afinação’ e ‘Escuta’, sobretudo nos níveis intermédio e secundário. Em contexto de aula, esta melhoria traduziu-se em entradas

mais seguras, cadências afinadas e maior cuidado com a estabilidade harmônica, confirmando que a prática sistemática de escuta vertical favorece microajustes de altura e de dinâmica. Estes resultados alinham-se com a literatura que enfatiza a escuta consciente como condição essencial para a afinação coletiva.

No que respeita à expressividade e ao fraseado, o trabalho desenvolvido sobre curvas de tensão-resolução, respirações de frase planeadas e contraste dinâmico refletiu-se no aumento das pontuações na dimensão ‘Expressividade’ e no desempenho observado em estudos técnicos e peças de repertório. Nos níveis iniciais, a simples clarificação de pontos altos e de respirações discretas contribuiu para a redução da rigidez sonora; nos níveis avançados, verificou-se a manutenção da expressividade mesmo sob carga técnica, como em passagens rápidas com legato preservado. A coconstrução de intenções musicais em contexto de ensemble revelou-se um fator catalisador deste progresso, em consonância com a literatura que associa ambientes colaborativos ao desenvolvimento expressivo.

No domínio da motivação e da autorregulação, as respostas aos questionários pós-intervenção evidenciam um aumento da motivação intrínseca e um reforço dos hábitos de estudo, nomeadamente ao nível da regularidade da prática. A utilização de metas de curto prazo, registos em caderno e escutas breves facilitou a autoavaliação e a perceção de progresso. Este efeito foi transversal aos diferentes níveis de ensino, embora mais pronunciado nos alunos envolvidos em repertório de câmara com objetivos performativos próximos, como audições. O vínculo social criado no seio do grupo, associado à responsabilidade partilhada por resultados audíveis, funcionou como um importante motor de empenho e persistência.

Quanto à consolidação técnica em contexto real, a transferência sistemática de exercícios técnicos para situações musicais autênticas revelou-se determinante. Nas dimensões ‘Articulação’, ‘Leitura’ e ‘Flexibilidade’, observou-se uma subida consistente das médias no pós-teste, acompanhada por uma redução de acentos espúrios na articulação dupla e tripla, maior estabilidade nas ligações de parcial e melhoria da subdivisão rítmica. A aprendizagem técnica mostrou-se mais eficaz quando imediatamente ligada a excertos, duos e corais, confirmando a importância de contextualizar a técnica no fazer musical.

No eixo da cooperação e da identidade coletiva, as sessões de conjunto promoveram escuta mútua, negociação de balanço sonoro e desenvolvimento de liderança situacional, através de comunicação não verbal e respirações partilhadas. Os alunos passaram a ajustar volume, timbre e articulação de forma mais consciente, clarificando a textura musical e assumindo entradas e cortes com maior sentido de responsabilidade individual no contexto do grupo. Este desenvolvimento simultaneamente social e musical sustentou os ganhos observados na

dimensão ‘Trabalho em grupo’ e consolidou uma ética de responsabilidade coletiva coerente com o perfil formativo do EAMCN.

Numa síntese por nível de ensino, verificou-se que, nos níveis de iniciação (A–B), os ganhos mais salientes ocorreram na estabilização da emissão, na limpeza do ataque e na estruturação da subdivisão rítmica; no nível intermédio (C–D), destacaram-se as melhorias nas transições de registo e no contraste dinâmico com manutenção da altura; nos níveis avançados (E–F) e nos casos complementares (G–H), sobressaíram a regularidade da articulação dupla e tripla, a estabilidade da afinação no registo agudo sob variações dinâmicas e o controlo atencional em simulações de performance. Em todos os casos, os resultados do pós-teste superaram os do pré-teste, corroborando a eficácia do modelo de intervenção adotado.

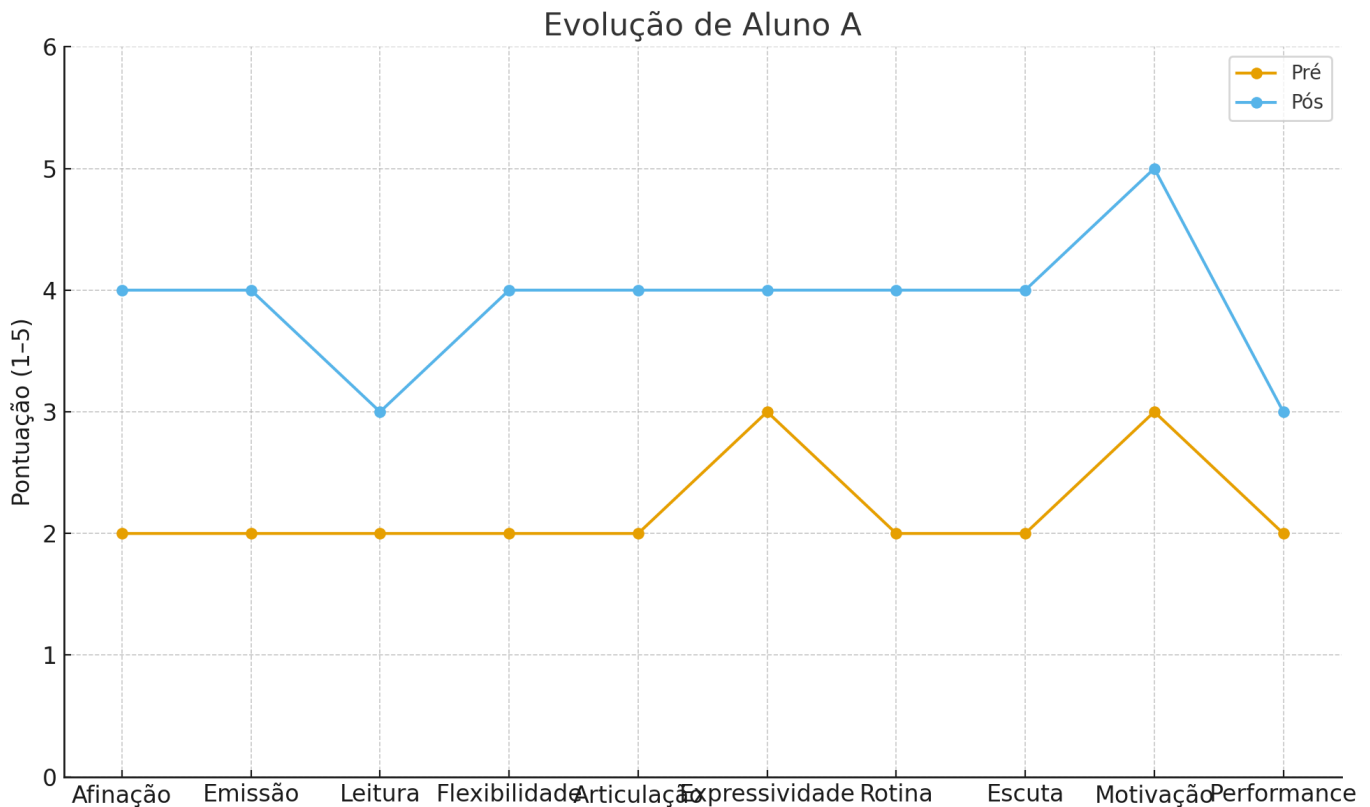
Relativamente às limitações do estudo, importa salientar que a amostra é reduzida e heterogénea, o que desaconselha generalizações amplas. A duração da intervenção e algumas condicionantes logísticas, como a disponibilidade de salas e agendas de conjunto, limitaram a repetição de determinadas estratégias. Acresce ainda que a avaliação não foi cega e se apoiou parcialmente em autorrelato. Ainda assim, a triangulação de fontes — questionários, observação direta e análise de gravações — confere consistência e robustez prática aos resultados obtidos.

Por fim, no que concerne às implicações pedagógicas, os dados sustentam a utilidade de uma sequência metodológica baseada numa rotina técnica curta, seguida de aplicação musical imediata, escuta guiada e reflexão breve. Recomenda-se o uso sistemático de apoio de afinação, metrónomo em posições não convencionais e grelhas simples de autoavaliação, bem como a presença curricular estável da música de câmara desde os níveis iniciais e a calendarização de simulações de performance nos níveis avançados. A avaliação formativa deverá assentar em indicadores observáveis por eixo — afinação, articulação, leitura, expressividade e cooperação — com metas e tempos-alvo realistas e adequados a cada nível de ensino.

4.2 Discussão dos Resultados por Aluno

4.2.1 Aluno A — gráfico “Evolução de Aluno A”

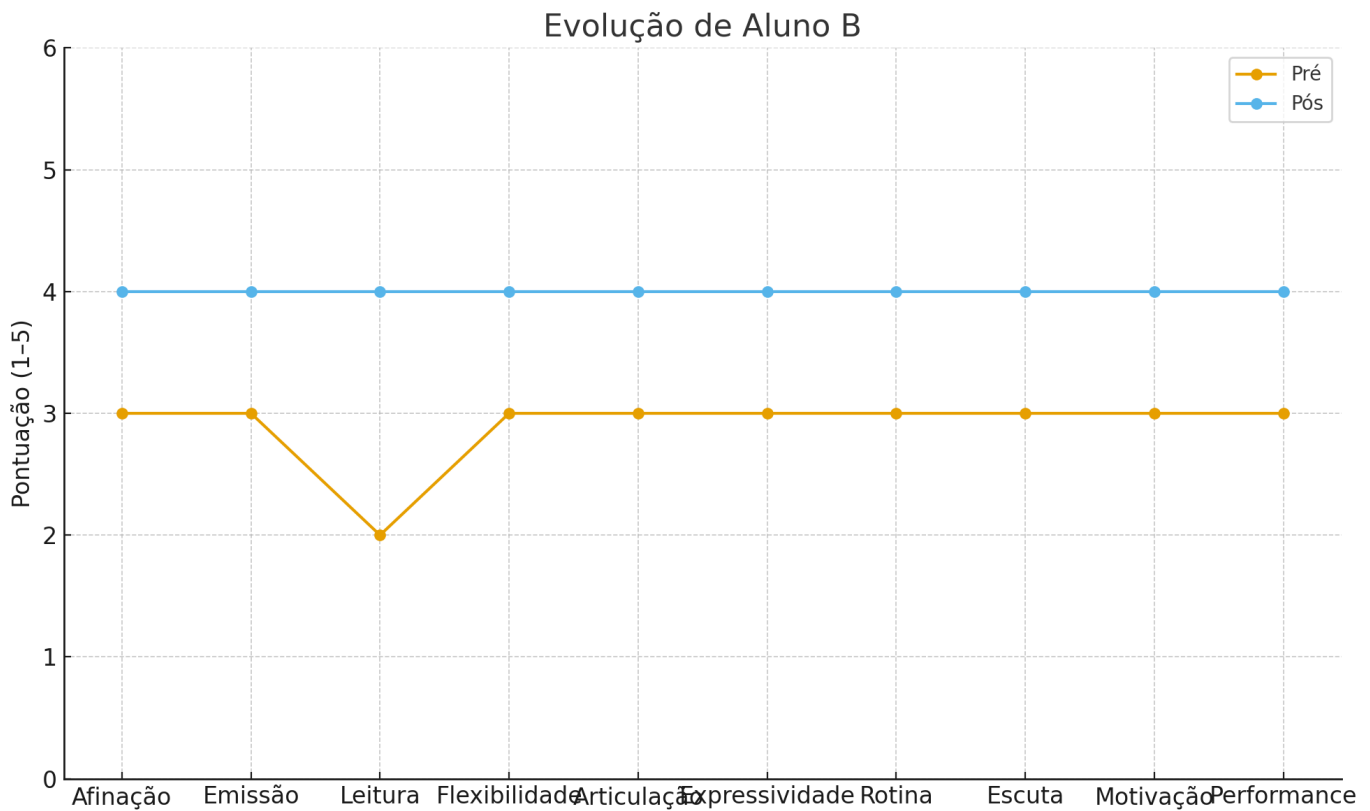
Gráfico 1 - Evolução Aluno A



O perfil pré-intervenção mostrava níveis baixos e homogêneos (2 pontos) em quase todas as dimensões, com ligeiro destaque em expressividade e motivação (3). Após a PES, todas as dimensões sobem para um patamar entre 3 e 5, com ganhos de +2 pontos em afinação, emissão, flexibilidade, articulação, escuta e rotina. A maior evolução observa-se em motivação (de 3 para 5) e num conjunto consistente de competências técnicas que passam de um patamar elementar para intermédio. A performance final acompanha a tendência positiva, ainda que permaneça em 3, sugerindo a necessidade de continuar a transformar as aquisições técnicas em estabilidade performativa sob condições de um só momento. O padrão confirma a eficácia da sequência *buzzing* com apoio harmónico, *flow studies* e leitura com subdivisão, já descrita na intervenção.

4.2.2 Aluno B — gráfico “Evolução de Aluno B”

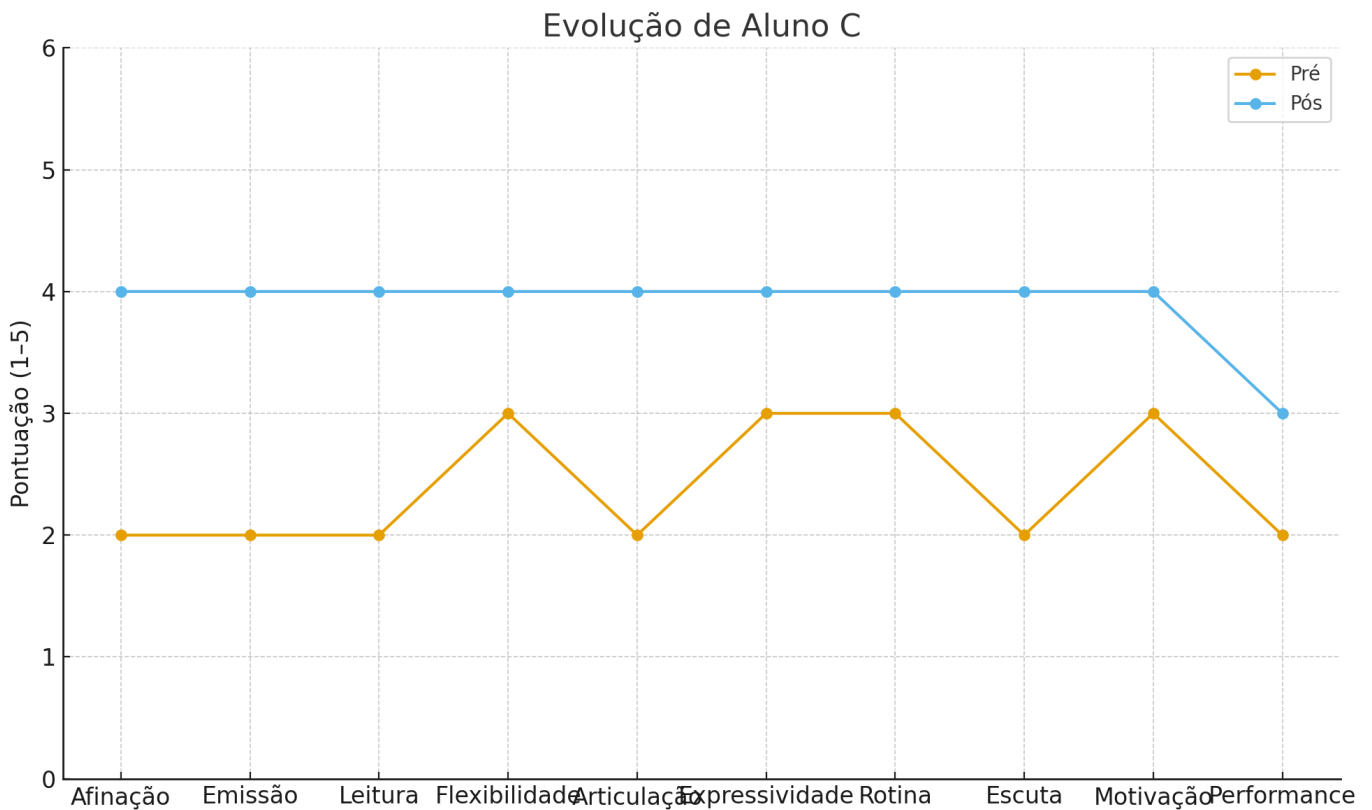
Gráfico 2 - Evolução Aluno B



O aluno partiu de um perfil intermédio-baixo (3) com uma fragilidade relativa na leitura (2). Depois da intervenção, todas as dimensões convergem para 4, evidenciando ganhos transversais e regulares. O salto na leitura (2→4) corrobora o efeito dos exercícios com metrónomo, variação de acentuação no Clarke, H. L. (Technical Studies for the Cornet) n.º 2 e treino da subdivisão explícita. Persistem margens de progressão para o nível 5 em escuta/afinação fina e na transferência para performance pública.

4.2.3 Aluno C — gráfico “Evolução de Aluno C”

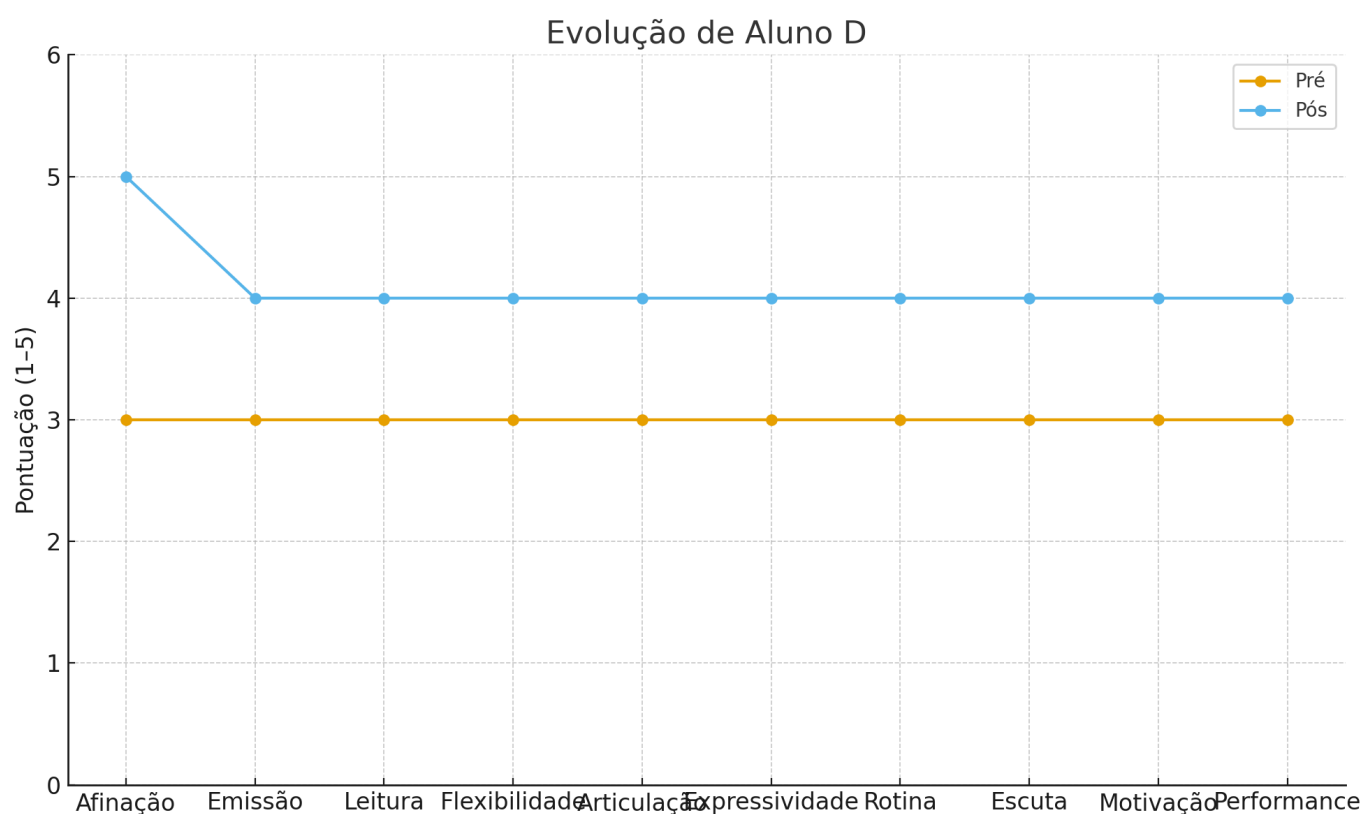
Gráfico 3 - Evolução Aluno C



Registou-se melhoria robusta e estável: a generalidade das dimensões sobe de 2–3 para 4. O ligeiro abaixamento relativo observa-se apenas em performance (3), compatível com a fase de consolidação. Os ganhos em flexibilidade e expressividade (3→4) alinham com o trabalho de Bai Lin (Lip Flexibilities)/Colin, C. (Advanced Lip Flexibilities), respiração dirigida e leitura por secções em estudos de Hering, S. (Progressive Studies for Trumpet); a consistência em escuta e afinação (2→4) confirma o efeito do apoio de afinação e dos corais de Bach em pequena formação. Próximo passo: estabilizar performance e motivação no nível 5.

4.2.4 Aluno D — gráfico “Evolução de Aluno D”

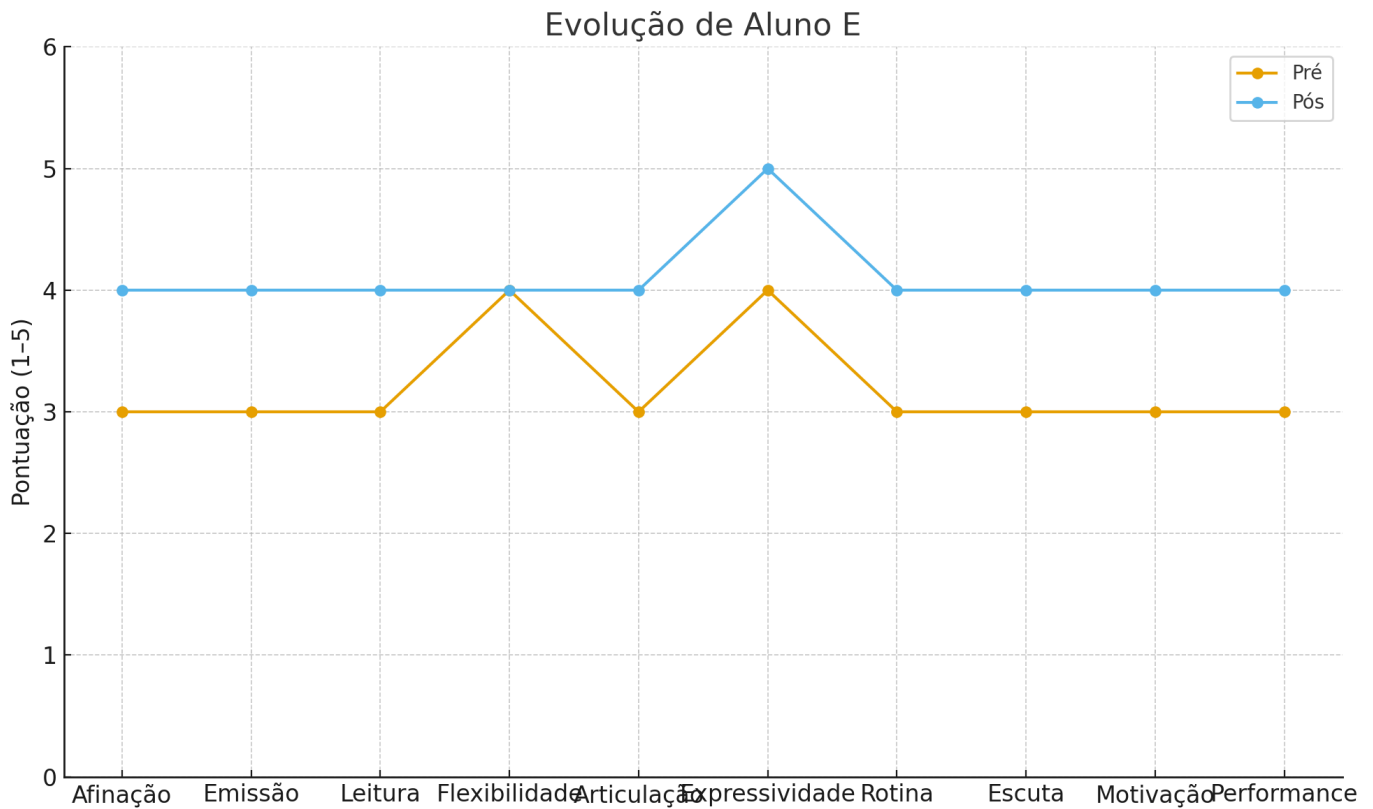
Gráfico 4 - Evolução Aluno D



Perfil pré de 3 em todas as dimensões. No pós, o aluno atinge 5 em afinação e 4 nos restantes eixos, mostrando uma evolução sólida, típica de um estágio intermédio-avançado. O acréscimo maior em afinação relaciona-se com o treino sistemático de *Messa di voce*, apoio de afinação e gestão de registos (agudo) com rampas de semitons. A próxima meta passa por elevar expressividade e performance a 5 de forma regular, sobretudo em repertório exigente e em um só momento.

4.2.5 Aluno E — gráfico “Evolução de Aluno E”

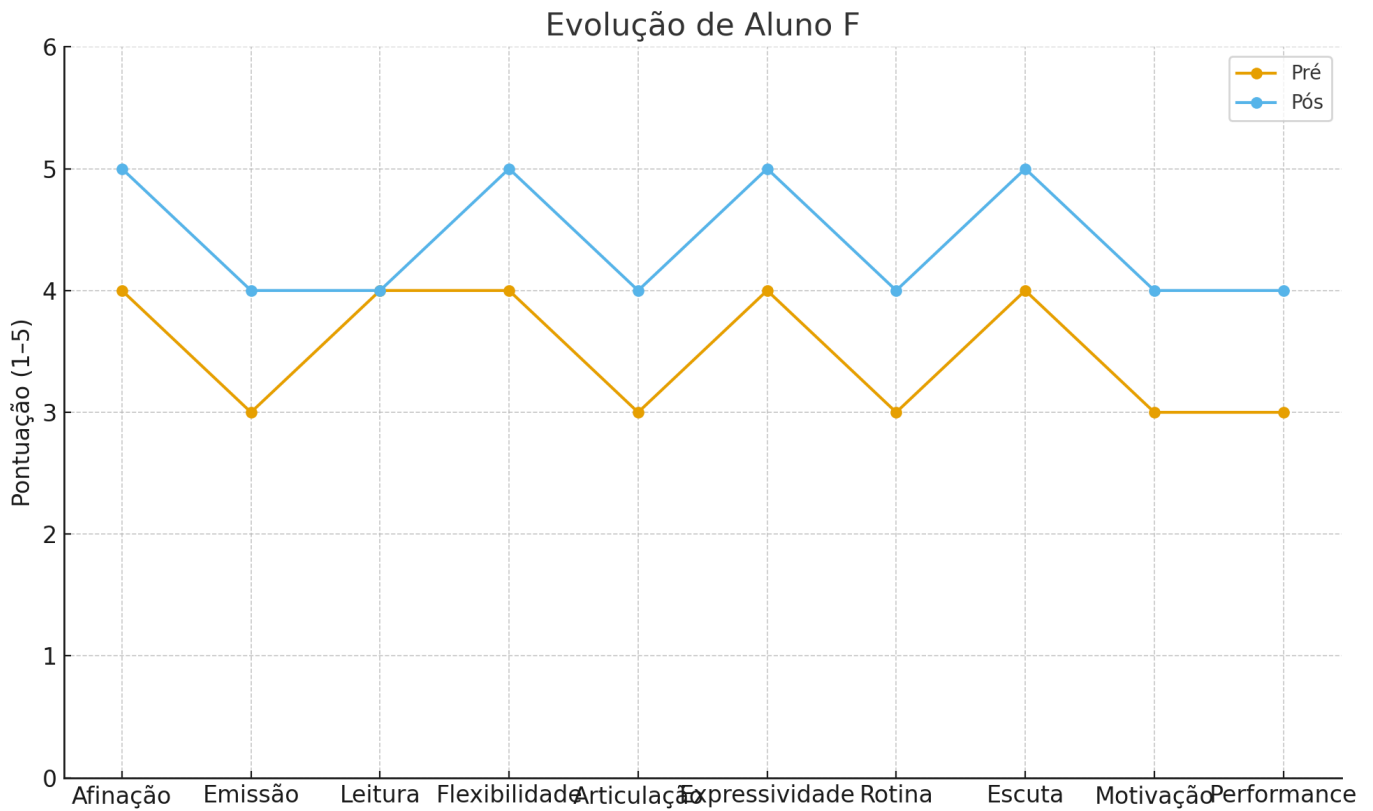
Gráfico 5 - Evolução Aluno E



O perfil inicial oscilava entre 3 e 4; após intervenção passa para 4 em quase todos os eixos e alcança 5 em expressividade. Ganhos claros em articulação (3→4) e estabilidade no registo agudo (flexibilidade/afinação), em linha com Koppasch, G. (60 Selected Studies for Trumpet), Clarke, H. L. (Technical Studies for the Cornet) com subdivisão explícita e trabalho de frase (Arban, J.-B. (Complete Conservatory Method for Cornet, ed. Dover)). A prioridade seguinte é sustentar performance em 4–5 e procurar picos de 5 em escuta/afinação fina.

4.2.6 Aluno F — gráfico “Evolução de Aluno F”

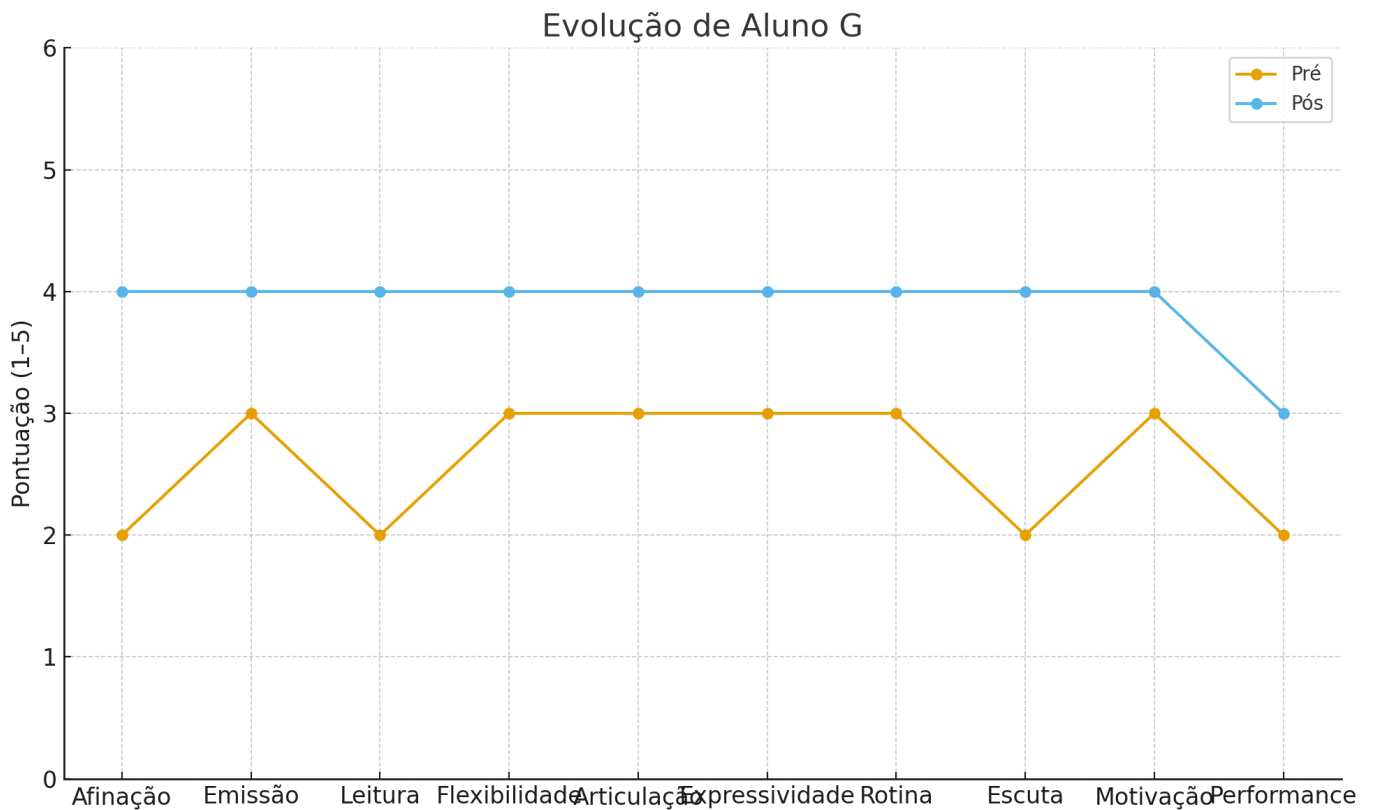
Gráfico 6 - Evolução Aluno F



Partindo de um patamar 3–4, o aluno alcança 4–5 em todo o espectro, com ênfase em afinação, flexibilidade, expressividade e escuta (todos a 5). O padrão indica maturidade técnica e maior robustez emocional nas simulações. As pequenas assimetrias residuais em articulação rápida e em performance podem ser trabalhadas com rampas de andamento (articulação dupla/tripla), metrônomo em *off-beat* e reforço de estratégias pré-performance.

4.2.7 Aluno G — gráfico “Evolução de Aluno G”

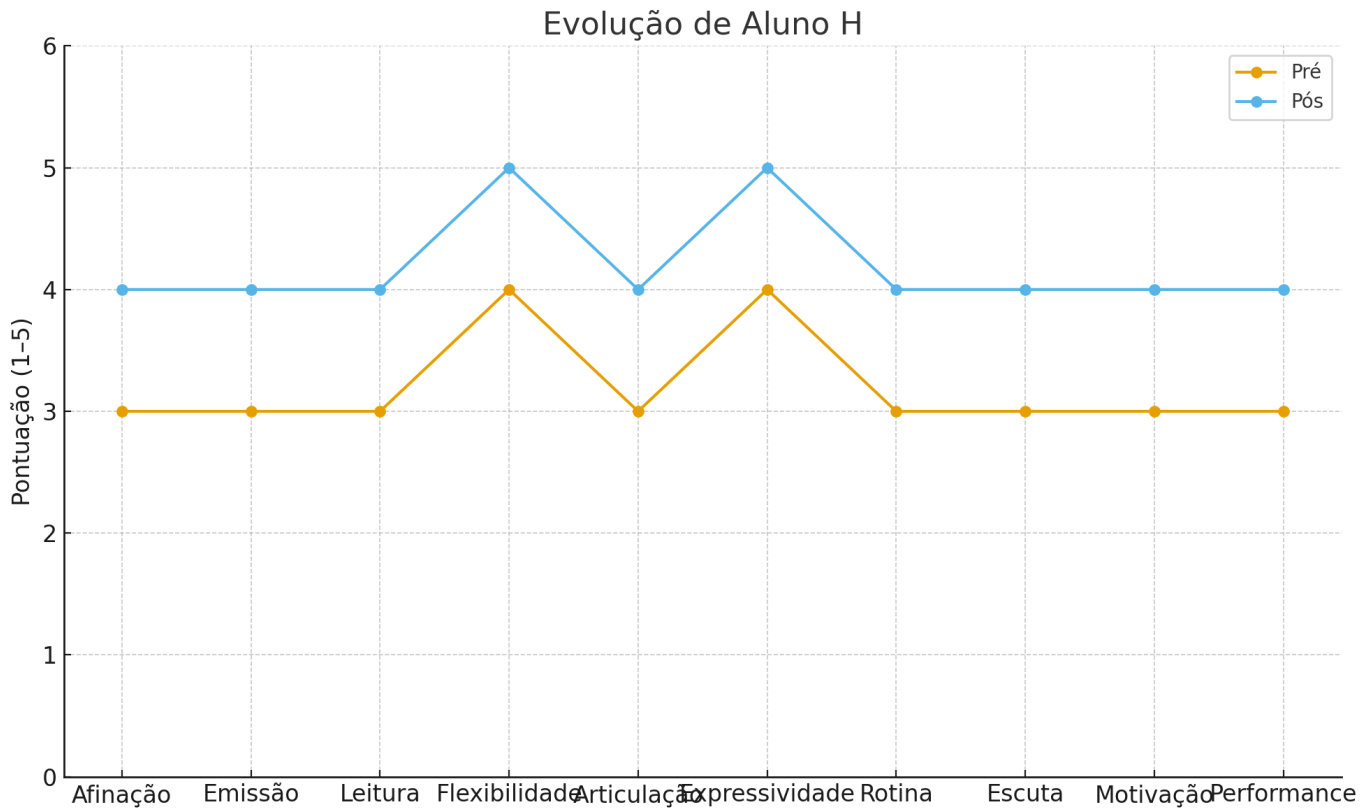
Gráfico 7 - Evolução Aluno G



O pré situava-se entre 2 e 3; no pós todas as dimensões sobem para 4, exceto performance (3). A melhoria transversal decorre do binómio *flow studies* + escuta com apoio de afinação e da prática de conjunto em corais de Bach (entradas/cortes). Importa agora estabilizar a transferência para performance, consolidando rotinas de um só momento e autoavaliação focada (ataque, pulso e respirações).

4.2.8 Aluno H — gráfico “Evolução de Aluno H”

Gráfico 8 - Evolução Aluno H



O aluno progride de 3–4 para 4–5, com 5 em flexibilidade e expressividade, o que confirma a eficácia do trabalho com Arban, J.-B. (*Complete Conservatory Method for Cornet*, ed. Dover) (articulação), Clarke, H. L. (*Technical Studies for the Cornet*) (coordenação) e simulações de performance. A afinação no agudo estabiliza em 4, devendo manter-se o treino com *Messa di voce* e apoio de afinação para alcançar 5 de forma consistente em cadências e pontos de tensão harmónica.

4.2.9 Síntese descritiva por aluno – ganhos e consolidações.

Aluno A: grandes ganhos em motivação e nos fundamentos técnicos (de 2 para 4); consolidar performance (3) e generalizar a estabilidade sob pressão.

Aluno B: progresso homogéneo para 4 em todas as dimensões; foco futuro em subir

escuta/afinação e performance para 5.

Aluno C: subida estável para 4, com performance em 3; prioridade em rotinas de um só momento e gestão de nervosismo.

Aluno D: salto para 5 em afinação e 4 no restante; objetivo de pico expressivo/performativo em 5 com maior frequência.

Aluno E: consolidação em 4 e 5 em expressividade; continuar a elevar escuta/afinação fina e performance para 5.

Aluno F: perfil 4–5 com maturidade técnica; refinar uniformidade da articulação rápida e manter consistência performativa.

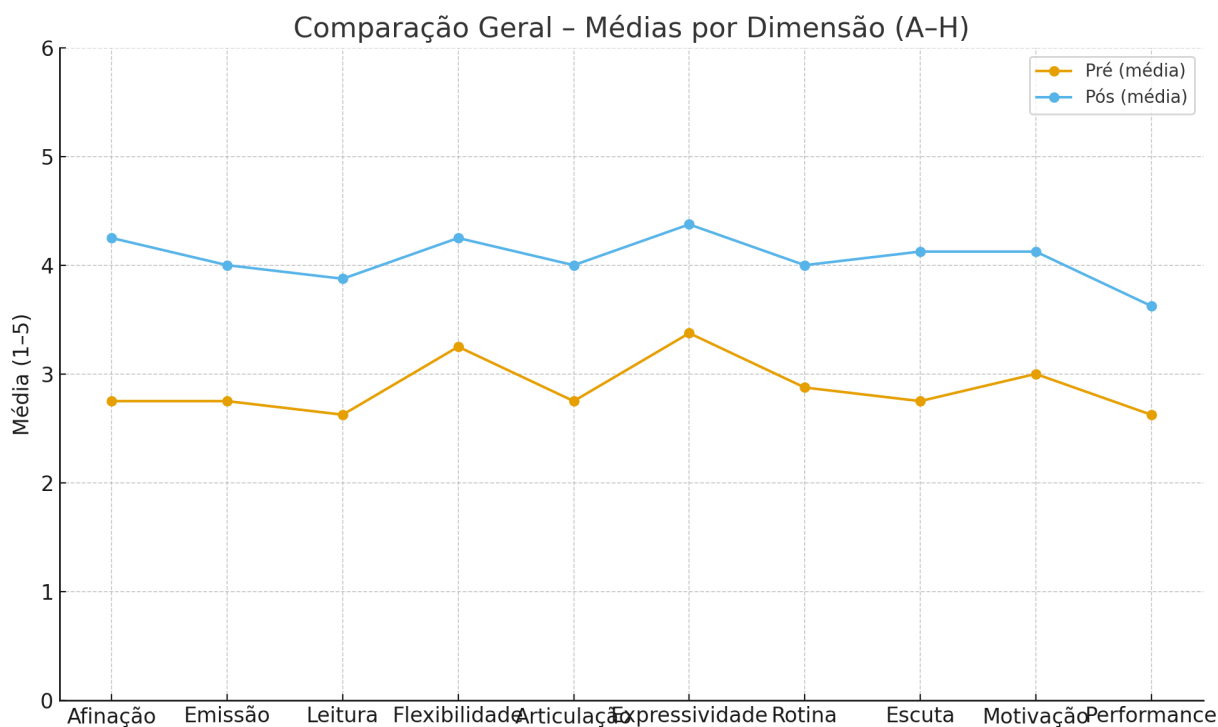
Aluno G: evolução transversal para 4, performance 3; reforçar transferência para palco e decisões dinâmicas autônomas.

Aluno H: 4–5 com destaque em flexibilidade/expressividade; estabilizar 5 em afinação do agudo e em cadências críticas.

4.2.10 Comparação global entre alunos

4.2.10.1 Gráfico “Comparação Geral – Médias por Dimensão (A–H)” (Figura

Gráfico 9 - Comparação Geral (A-H)



D)

4.2.10.2 Comentário comparativo por dimensão

A leitura global evidencia um padrão consistente: em todas as dimensões avaliadas (afinação, emissão, leitura, flexibilidade, articulação, expressividade, rotina, escuta, motivação e performance) a média do pós-intervenção supera a média do pré. Os ganhos relativos mais expressivos ocorrem em expressividade e flexibilidade, com a média a aproximar-se de 4,3–4,4 no pós, face a valores médios entre 2,6 e 3,3 no pré. A afinação e a escuta apresentam também melhoria robusta, estabilizando perto de 4,1–4,2 no pós, o que confirma o efeito da prática com apoio de afinação, do trabalho de escuta vertical e das rotinas de um só momento. A articulação e a emissão progredem para patamares em torno de 4,0; o ganho é claro, embora menos acentuado do que em competências de carácter musical e de integração coletiva. A dimensão rotina regista subida consistente para valores próximos de 4,0, indicando maior regularidade de estudo, planeamento de microciclos e uso de autoavaliação com gravações curtas. Motivação

acompanha este movimento, situando-se em torno de 4,1 no pós, refletindo maior envolvimento com o repertório e com o trabalho em conjunto. A performance surge como a dimensão com média final mais baixa entre as analisadas (cerca de 3,6), apesar de melhorar face ao pré. Este resultado é coerente com o facto de a performance integrar variáveis mais complexas (gestão emocional, estabilidade em registos agudos, clareza formal sob pressão), que tipicamente requerem horizontes temporais um pouco mais longos para consolidar mudanças duráveis.

4.2.10.3 Observações sobre dispersão e padrões por nível de ensino

No pré-teste, observa-se maior dispersão entre alunos dos níveis iniciais e intermédios, sobretudo em leitura, expressividade e performance. Após a intervenção, as distribuições convergem: as médias agrupam-se em torno de 4,0–4,2 na maioria das dimensões, sinalizando efeito nivelador do trabalho técnico com transferência imediata para contextos musicais. Comparando níveis, os alunos do ensino secundário tendem a apresentar plateaus mais elevados no pós (valores frequentes de 4,0–5,0 em afinação, articulação e escuta), com menor variabilidade intra-grupo; já nos níveis básico e intermédio os ganhos relativos são maiores, sobretudo em flexibilidade, expressividade e rotina, o que indica que pequenas alterações de método (sequência ouvir–batucar–ler–tocar; uso de apoio de afinação; corais de Bach; simulações em um só momento) têm impacto proporcionalmente mais forte nestas fases. A performance mantém-se a dimensão com maior variância entre alunos, em especial nos graus básicos, onde a gestão de ansiedade e a estabilidade tímbrica no agudo ainda se encontram em consolidação. Em síntese, o padrão global combina três tendências: elevação das médias em todas as dimensões, redução da dispersão no pós e maior homogeneidade entre alunos do secundário, sem prejuízo de ganhos relativos mais acentuados no básico.

4.2.11 Discussão dos resultados dos alunos

Esta secção discute, de forma integrada, os resultados obtidos pelos oito alunos (A–H) ao longo da intervenção, articulando as evidências provenientes dos questionários pré/pós, das observações estruturadas e das escutas críticas das gravações. A análise foi guiada por quatro eixos nucleares — afinação/escuta ativa, expressividade/fraseado, motivação/autorregulação e

transferência técnica para contextos reais — que atravessam os diferentes níveis de ensino representados. Privilegia-se uma leitura comparativa por processos (como se chegou ao resultado) e por condições (o que potenciou/condicionou o resultado), evitando uma interpretação redutora das figuras e assegurando a coerência com os procedimentos metodológicos descritos nas secções anteriores.

4.2.11.1 Afinação e escuta ativa

A evolução na afinação e na escuta ativa é transversal ao grupo e emerge como uma consequência direta da exposição a práticas guiadas de escuta vertical, do uso sistemático de referências harmónicas (piano, apoio de afinação) e da incorporação de momentos de autorreflexão com gravação. Nos níveis iniciais (A–B), a estabilização do centro tonal ocorreu sobretudo através do *buzzing* com apoio harmónico e das notas longas com *messa di voce* curta, que ajudaram a dissociar altura e intensidade e a consolidar a direção do ar. Nos níveis intermédios (C–D), a previsibilidade da afinação melhorou quando a flexibilidade entre parciais passou a realizar-se sob apoio de afinação e com respirações planeadas, o que reduziu os microdesvios típicos das transições de registo. Nos níveis avançados (E–F) e nos dados complementares (G–H), salientou-se a estabilização do agudo em contrastes dinâmicos e a afinação em pontos de tensão harmónica, após treino específico com apoio de afinação e *Messa di voce*. Os gráficos individuais (Figuras A–H) evidenciam, regra geral, deslocações positivas no indicador de afinação/escuta, convergindo para patamares de maior confiança auditiva. Importa ainda notar que a escuta ativa não se limitou ao ajuste de altura: em contexto de conjunto, os alunos passaram a reagir mais rapidamente às decisões de dinâmica, ao balanço de naipe e às respirações partilhadas, demonstrando uma compreensão mais funcional do papel de cada voz no tecido harmónico.

Apesar dos ganhos, persistem desafios específicos: nos alunos dos níveis iniciais, a estabilidade da afinação decai após frases longas se a gestão do ar falhar; nos níveis avançados, a manutenção do centro de afinação em dinâmica forte e na tessitura aguda exige continuidade do trabalho com apoio de afinação e a explicitação de respirações estratégicas. Estas limitações não contrariam o sentido geral de progresso, mas delineiam prioridades para manutenção e aprofundamento no ciclo seguinte.

4.2.11.2 Expressividade e fraseado

A expressividade e o fraseado apresentaram melhorias consistentes sempre que a técnica foi imediatamente ancorada em microcontextos musicais (frases responsoriais, corais de Bach, estudos de Hering, S. (Progressive Studies for Trumpet) e excertos de repertório). Nos alunos A–B, a introdução precoce de contorno de frase, de dinâmicas de eco e de respirações de sentido musical promoveu um fazer musical menos “mecânico” e mais intencional, sem comprometer a construção dos fundamentos técnicos. Nos níveis intermédios (C–D), o trabalho de curvas de tensão–resolução e a clarificação de pontos altos na frase elevaram a legibilidade do discurso, tornando o uso da dinâmica menos genérico e mais hierarquizado. Nos casos E–F, a prática de peças como *Petit Pièce Concertante* (Balay) e a exploração de trechos de Charlier: *Etude Transcedents* permitiram testar a resiliência do fraseado sob carga técnica, com ganhos visíveis na continuidade de linha e na parcimónia das respirações. Os dados complementares de G–H, envolvendo repertório de câmara e obras com forte carga expressiva, confirmam que a expressividade floresce quando há uma matriz técnica fiável e objetivos interpretativos claros.

Do ponto de vista pedagógico, a evolução foi tanto maior quanto mais explícita foi a mediação docente na leitura formal e estilística (pontos de chegada, cadências, contrastes), e quanto mais frequentes foram as experiências de tocar com acompanhamento. Persistem, porém, necessidades de afinar a consistência do contraste dinâmico em textura densa e de reduzir ‘ataques duros’ em entradas expostas, sobretudo nos níveis intermédios.

4.2.11.3 Motivação e autorregulação

A motivação e a autorregulação cresceram com a introdução de instrumentos simples de monitorização (caderno de prática, *checklist* de metas semanais, gravações curtas de 30–60 segundos) e com o uso de feedback descritivo orientado para processos. Os alunos dos níveis iniciais responderam particularmente bem a tarefas breves e lúdicas, que sustentaram a assiduidade e a autoeficácia. Nos níveis intermédios, a clarificação de micro-metas (número de ligações em lip slurs, andamentos-alvo em Clarke, H. L. (Technical Studies for the Cornet), critérios para leitura à primeira vista) aumentou a intencionalidade do estudo, reduzindo dispersão e tempo improdutivo. Nos níveis avançados, as simulações de performance em um só momento, acompanhadas de grelhas de autoavaliação, foram decisivas para a gestão do foco

atencional e para a regulação emocional em excertos críticos. Os relatos recolhidos em aula e os padrões de resposta nos questionários pós-intervenção convergem numa percepção de maior controlo sobre o próprio processo, com impacto direto na qualidade do estudo e na consistência da execução.

Ainda assim, observa-se que a autorregulação é sensível a interrupções de rotina (épocas de avaliações e concertos). Recomenda-se, por isso, a institucionalização de um ‘mínimo viável’ semanal (microblocos de 15–20 minutos com metas claras) e a manutenção de um calendário de simulações, para estabilizar hábitos e preservar o sentido de progresso.

4.2.11.4 Transferência técnica para contextos reais (conjunto/câmara)

A transferência técnica para contextos reais manifestou-se na melhoria de entradas, cortes, coesão rítmica e afinação tímbrico em práticas de conjunto e música de câmara. As competências trabalhadas de forma isolada — direção do ar, legato estável, articulação isonómica, subdivisão interna — mostraram-se funcionais quando ancoradas em objetivos musicais partilhados, como a condução de uma linha num coral, a sustentação de uma voz pedal ou a negociação de balanço no ensemble. A alternância entre trabalho por naipes e tutti, com metas micro (coincidência de ataques, respirações partilhadas, hierarquia dinâmica), foi determinante para converter ‘técnica praticada’ em ‘técnica usada’. Nos níveis avançados, a participação regular em formações de câmara exibiu efeitos multiplicadores: a escuta horizontal refinou a afinação relativa, reduziu a tendência a sobreprojetar e consolidou a liderança responsiva.

Entre as limitações identificadas destaca-se a necessidade de maior continuidade temporal das práticas coletivas para consolidar automatismos sob pressão musical. Estruturar uma cadência semanal estável de ensemble e integrar objetivos específicos de técnica aplicada em cada ensaio (por exemplo, ‘dupla a andamentos X em passagens Y’, ‘*Messa di voce* em cadências Z’) constitui um passo lógico para sustentar a transferência observada.

4.2.12 Resultados do questionário a docentes

A auscultação aos docentes teve como finalidade compreender em que medida a prática de conjunto é percebida como catalisadora do desenvolvimento técnico-musical no trompete, bem

como identificar condicionantes organizacionais que potenciam ou limitam essa prática. O inquérito, aplicado a 19 participantes com experiência no ensino básico e/ou secundário, estruturou-se em doze itens de concordância (escala de 1 a 5) distribuídos por quatro eixos: benefícios técnico-musicais, efeitos motivacionais, transferências para o trabalho individual e condições institucionais. A leitura dos resultados combina estatística descritiva (médias, desvios-padrão e percentagem de respostas 4–5) com comparação entre subgrupos (nível lecionado), procurando sempre a sua interpretação pedagógica.

4.2.12.1 Estatística descritiva global por item (médias, desvios-padrão, percentagem de respostas 4–5)

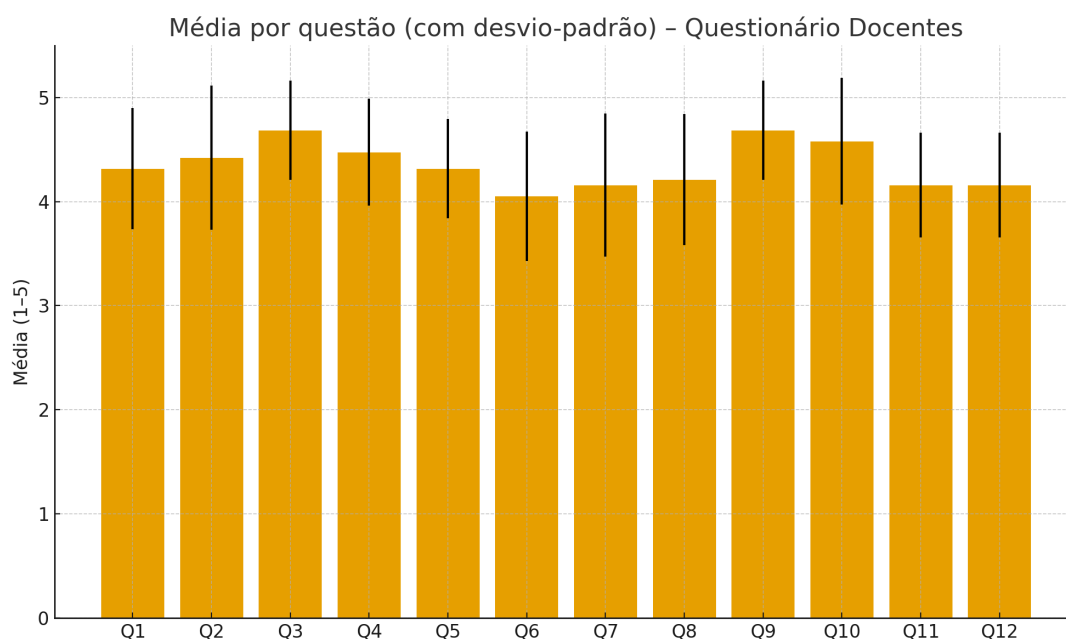
Item	Média	Desvio-padrão	% respostas 4–5
Q1	4.32	0.58	94.7
Q2	4.42	0.69	89.5
Q3	4.68	0.48	100.0
Q4	4.47	0.51	100.0
Q5	4.32	0.48	100.0
Q6	4.05	0.62	84.2
Q7	4.16	0.69	84.2
Q8	4.21	0.63	89.5
Q9	4.68	0.48	100.0
Q10	4.58	0.61	94.7
Q11	4.16	0.50	94.7
Q12	4.16	0.50	94.7

Tabela 10 - Estatística descritiva global por item

Em termos globais, as médias por item situam-se em patamares elevados, com valores geralmente acima do ponto médio da escala e concentrações relevantes de respostas nas categorias 4 e 5. Observa-se, de forma consistente, uma apreciação muito positiva dos efeitos da prática de conjunto na escuta ativa, na afinação relativa e na coesão rítmica, dimensões que

recolhem percentagens de concordância alta (4–5) frequentemente superiores a dois terços dos respondentes. Os desvios-padrão mantêm-se baixos a moderados, sugerindo convergência de perceções entre docentes quanto aos benefícios centrais, e variabilidade um pouco maior quando a questão envolve constrangimentos logísticos (tempo letivo, calendarização, disponibilidade de pianista/naipes). A Figura J sintetiza estas tendências: barras de média claramente acima da neutralidade, com margens de erro contidas nos itens técnico-musicais e ligeiramente mais amplas nos itens organizacionais, o que é coerente com a diversidade de contextos institucionais representados.

Gráfico 10 - Média por questão



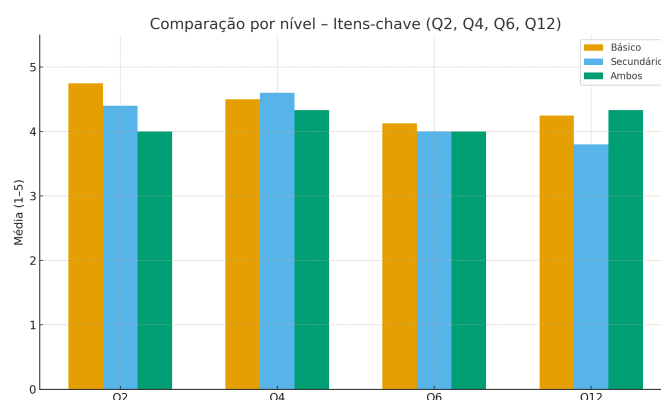
4.2.12.2 Comparação por nível lecionado (Básico, Secundário, Ambos) nos itens-chave

Nível	Q2	Q4	Q6	Q12
Ambos	4.00	4.33	4.00	4.33
Básico	4.75	4.50	4.12	4.25
Secundário	4.40	4.60	4.00	3.80

Tabela 11 - Comparação por nível selecionado

A comparação entre docentes que lecionam maioritariamente no básico, no secundário ou em ambos os níveis revelam padrões diferenciados, mas complementares. Nos itens que versam sobre ganhos na afinação/escuta (por exemplo, Q2) e sobre a transferência para a técnica de base (Q4), os docentes do básico tendem a registar médias ligeiramente superiores, refletindo a perceção de que, nos primeiros anos, a prática coletiva acelera a estabilização de pilares como pulso, direção do ar e centro de afinação. Já nos itens associados à preparação performativa e à autonomia interpretativa (Q6), os docentes do secundário apresentam médias marginalmente mais elevadas, destacando o papel das classes de conjunto como espaço de simulação realista de performance, negociação de balanço e liderança de entradas. No item relativo a condições e organização (Q12), o subgrupo “Ambos” tende a pontuar um pouco abaixo dos restantes, indiciando maior sensibilidade à gestão de recursos e calendários por lidar simultaneamente com constrangimentos de dois níveis de ensino. A Figura K espelha estas diferenças subtis, sem inversões de sinal: em todos os subgrupos a concordância é globalmente alta, variando apenas a ênfase por dimensão.

Gráfico 11 - Comparação por nível (Básico, Secundário, Ambos)



4.2.12.3 Principais convergências e eventuais reservas dos docentes

Emergem três convergências robustas. Primeiro, há acordo alargado de que a prática de conjunto incrementa a escuta ativa e a afinação relativa, com ganhos transferidos para as aulas individuais. Segundo, os docentes reconhecem aumentos claros de motivação e de sentido de pertença, especialmente quando a calendarização inclui metas visíveis (audições/mostras). Terceiro, é consensual que repertório criterioso, ajustado ao nível técnico dos alunos, maximiza a aprendizagem — quer em pequenos ensembles quer em formações maiores. As reservas concentram-se sobretudo em aspetos logísticos: tempo letivo insuficiente, agendas que dificultam a regularidade dos tuttis, assim como acesso desigual a pianistas/naipes de referência. Em menor grau, são apontadas tensões entre a pressão de prova/audição individual e a continuidade dos projetos coletivos, exigindo coordenação fina entre departamentos.4.5.4 Implicações pedagógicas e organizacionais sugeridas pelos dados

Os resultados sustentam a integração da prática de conjunto como eixo estruturante do currículo, desde os níveis iniciais. Pedagogicamente, recomendam-se: planificações espiraladas que articulem rotinas técnicas curtas com aplicação imediata em repertório de câmara; uso sistemático de apoio de afinação e metrónomo (incluindo colocações *off-beat*) para estabilizar afinação e pulso; e ciclos regulares de escuta/autoavaliação com gravações curtas para promover autorregulação. Organizacionalmente, os dados apontam para a necessidade de janelas estáveis de ensaio, coordenação vertical entre níveis (escolha progressiva de repertório comum), e previsibilidade de apresentações públicas como motor de motivação. Em escolas com maior assimetria de recursos, a criação de “bancos” de partituras escalonadas por competência e a circulação de pianistas/mentores por projetos podem mitigar constrangimentos. No secundário, a articulação com simulações de audição e a alternância planeada de papéis (liderança/escuta) parece particularmente fecunda para consolidar autonomia interpretativa e maturidade performativa.

Em síntese, o inquérito a docentes confirma a linha de força evidenciada pelos dados dos alunos: a prática de conjunto constitui um contexto privilegiado para que competências técnicas, musicais e socio emocionais avancem de forma integrada. A variabilidade entre subgrupos não põe em causa esta conclusão — antes sugere afinações operacionais distintas por nível, reforçando a ideia de um continuum curricular em que o coletivo é, simultaneamente, meio e fim do fazer musical.

4.2.13 Triangulação alunos–docentes

4.2.13.1 Convergências entre evolução observada nos alunos e percepções dos docentes

A leitura cruzada dos resultados dos alunos (A–H) com o inquérito aos docentes revela forte convergência em quatro eixos: afinação/escuta, transferência técnica, motivação/autorregulação e valor curricular da prática coletiva. Nos questionários pré/pós dos alunos, as maiores diferenças positivas surgem em afinação relativa e escuta ativa, precisamente as dimensões que os docentes mais valorizam quando avaliam o impacto das classes de conjunto. Em paralelo, os gráficos individuais mostram melhorias consistentes em precisão rítmica e articulação quando os exercícios técnicos (Clarke, H. L. (Technical Studies for the Cornet), Colin, C. (Advanced Lip Flexibilities), Bai Lin (Lip Flexibilities), Arban, J.-B. (Complete Conservatory Method for Cornet, ed. Dover)) foram imediatamente transpostos para duetos, trios, corais de Bach ou excertos de ensemble; essa relação direta é também salientada pelos docentes ao referirem que a técnica consolida mais depressa quando é testada sob pressão musical real. Regista-se ainda concordância quanto ao efeito motivacional: os alunos reportam maior vontade de preparar as aulas e confiança em performance após experiências coletivas regulares; os docentes atribuem pontuações elevadas à capacidade das classes de conjunto reforçarem o compromisso, a persistência e o sentido de pertença. Por fim, há alinhamento na pertinência de institucionalizar estas práticas: os professores consideram que a integração curricular sistemática do trabalho de conjunto, com tempos e critérios claros, melhora a progressão global do trompetista; os dados dos alunos confirmam ganhos transferíveis para a aula individual, sobretudo em pulso interno, respirações planeadas e consciência de papel no naipe.

4.2.13.2 Pontos de tensão/assimetrias e possíveis explicações

Apesar do quadro globalmente convergente, emergem algumas assimetrias que ajudam a calibrar expectativas e práticas. A primeira surge na leitura à primeira vista e na gestão de repertório: os alunos de níveis iniciais e intermédios relatam dificuldade persistente em síncopas, alternância 3/4–6/8 e mudanças de compasso, mesmo após progressos noutras dimensões; parte dos docentes, sobretudo do ensino básico, confirma a melhoria gradual, mas sublinha que a literacia rítmica exige maior continuidade e não se resolve apenas em contexto

conjunto. Segunda tensão: a afinação no registo agudo evolui, mas permanece mais vulnerável em dinâmicas extremas; docentes do secundário reconhecem ganhos, mas mantêm reservas quanto à estabilidade do agudo quando o repertório impõe projeção e resistência, sugerindo trabalho mais sistemático com apoio de afinação, *Messa di voce* e mapeamento de respirações. Terceira assimetria: a percepção de impacto difere ligeiramente por nível de ensino. Quem leciona sobretudo no básico evidencia constrangimentos logísticos (tempo letivo, horários cruzados, heterogeneidade de níveis no mesmo grupo) que, por vezes, diluem o foco técnico; já os docentes de secundário reportam benefícios muito claros na preparação de audições, mas alertam para o risco de substituir indevidamente o trabalho de base individual por ensaios prolongados. Quarta tensão: a transferência da articulação rápida e da coordenação ar–língua–dedos é mais direta nos alunos avançados; nos níveis intermédios, a melhoria existe, mas oscila com o andamento e com a complexidade do padrão. Explicações prováveis incluem diferenças de maturação técnica, quantidade/qualidade de estudo autónomo, e a necessária articulação entre micro-rotinas técnicas e a sua aplicação imediata em música de câmara. Por fim, a gestão emocional em performance melhora com simulações e tomadas únicas, mas alguns alunos mantêm variabilidade de pulso sob stress; os docentes sugerem incluir rotinas pré-performance e critérios de autoavaliação mais explícitos para estabilizar este domínio.

4.2.13.3 Recomendações de prática e de currículo (integração de conjunto por grau, protocolos de escuta, simulações de performance)

A evidência combinada aponta para um desenho curricular espiralado que garanta, por grau, tempos mínimos de conjunto, protocolos comuns de escuta e avaliação formativa, e uma cadência regular de simulações de performance.

Integração por grau. Iniciação/1.º ciclo: uma sessão semanal curta de conjunto (20–30 minutos) em formato micro-ensemble ou duos responsoriais, centrada em pulso interno, entradas/cortes, notas longas com eco dinâmico e corais muito simples para afinação relativa. Ensino básico (2.º–3.º ciclos): sessão semanal de 45–60 minutos com alternância estruturada entre trabalho de naipe e tutti, repertório graduado (corais de Bach, arranjos progressivos) e metas explícitas de subdivisão, afinação e respirações partilhadas. Secundário articulado: 60–90 minutos semanais, com calendarização de programas, rotação de papéis de liderança, leitura à primeira vista regular e integração de repertório que exija projeção, articulação rápida e estabilidade no agudo.

Protocolos de escuta e trabalho técnico comum. Apoio de afinação como referência contínua para escalas, long tones e cadências; metrônomo em posições não convencionais (off-beat, tempos fracos) para consolidar pulso e prevenir adiantamentos; *checklists* de respiração e de fraseado por peça; grelhas curtas de autoavaliação e de coavaliação focadas em afinação relativa, coincidência de ataques, hierarquia métrica e clareza de função no tecido sonoro. Em articulação, adotar uma progressão canônica (simples → dupla → tripla) com metas de isonomia e tempos-alvo realistas, sempre com transferência imediata para excertos em duo/trio.

Simulações de performance. Instituir tomadas únicas mensais por nível, com gravação áudio/vídeo, critérios transparentes de apreciação (técnica, afinação, pulso, fraseado, presença) e breve reflexão escrita. Antes das simulações, formalizar rotinas de preparação: respiração baixo-torácica, ancoragens atencionais (qualidade do primeiro ataque, direção do ar, primeira respiração planeada) e ensaios de entradas críticas. Após as simulações, promover *feedback* descritivo e definição de uma micro-meta de melhoria para a semana seguinte.

Avaliação e acompanhamento. Construir rubricas comuns por dimensão (afinação, emissão, leitura, flexibilidade, articulação, expressividade, rotina de estudo, escuta, motivação, performance) com descritores operacionais por patamar; agregar evidência de aulas, conjunto, simulações e gravações curtas. Esta avaliação formativa deve alimentar o planejamento de microciclos: a cada duas a três semanas, rever metas, ajustar repertório e redistribuir papéis no ensemble.

Organização e recursos. Garantir janelas estáveis de ensaio no horário, salas com piano funcional para apoio harmônico, e um acervo mínimo de arranjos graduados. Incentivar a rotação de lugares no naipe e de lideranças, para desenvolver escuta periférica e responsabilidade partilhada. Fomentar a formação contínua dos docentes em estratégias de escuta, condução de ensaio e saúde performativa.

Em síntese, a triangulação confirma que a prática coletiva, quando estruturada por graus, apoiada em protocolos de escuta e acompanhada por simulações avaliadas de forma formativa, potencia ganhos técnicos, musicais e socio emocionais. A convergência observada entre a evolução dos alunos e as percepções dos docentes legitima a integração da classe de conjunto como eixo curricular estruturante no percurso do trompetista.

4.2.14 Limitações e robustez dos resultados

4.2.14.1 Tamanho/amostragem, variabilidade de contextos, duração da intervenção

A principal limitação metodológica reside no tamanho e na natureza intencional da amostra. Mesmo alargando o número de participantes no EAMCN e acrescentando dois casos externos para triangulação, trata-se de um conjunto reduzido e não aleatório, o que fragiliza a generalização estatística dos resultados e aumenta a probabilidade de enviesamentos de seleção. Acresce que a heterogeneidade dos perfis — da Iniciação ao Secundário —, embora desejada do ponto de vista pedagógico, introduz variabilidade intra-amostra que pode mascarar efeitos específicos por nível, sobretudo quando se agregam médias por dimensão.

A variabilidade de contextos também merece cautela. As condições de sala, a disponibilidade de piano para apoio harmónico, a composição dos ensembles e o calendário de apresentações influem na aprendizagem e no desempenho. Apesar de os dados do Conservatório Artallis terem sido explicitamente tratados como evidência complementar, a simples coexistência de rotinas, repertórios e ecologias distintas dificulta a comparação direta com o núcleo da PES, realizado no EAMCN. Por fim, a duração da intervenção (um ano letivo) é suficiente para detetar tendências, mas curta para avaliar retenção, estabilidade performativa sob pressão e consolidação a longo prazo, dimensões cruciais quando se discute transferência técnica e maturação musical.

Além dessas condicionantes estruturais, subsistem ameaças típicas de estudos em contexto natural: efeito Hawthorne (melhoria por estar a ser observado), viés do “professor-investigador” (expectativas do estagiário e do professor cooperante), efeitos de teste (ganhos ligados à familiaridade com os questionários) e sensibilidade à instrumentação (uso de grelhas e rubricas criadas ad hoc, ainda sem validação psicométrica externa). Em síntese, a validade ecológica é elevada — porque os dados emergem de práticas reais —, mas a validade externa é moderada e a inferência causal deve ser lida com prudência.

4.2.14.2 Medidas de mitigação adotadas e sugestões para estudos futuros

Algumas estratégias implementadas reforçam a robustez dos resultados. A triangulação de fontes (questionários pré/pós, observação com grelha, gravações áudio, autoavaliações orientadas) reduziu o risco de conclusões dependentes de um único instrumento. A operacionalização de indicadores por dimensão (afinação, emissão, leitura, flexibilidade, articulação, expressividade, rotina, escuta, motivação, performance) conferiu consistência aos registros e facilitou comparações intra-aluno ao longo do tempo. A utilização de referências externas objetivas — apoio de afinação para afinação relativa, metrônomo em *off-beat* para pulso, verificação de desvios de altura em segundos nas notas longas — acrescentou um elemento de mensuração mais objetivo numa área frequentemente ancorada apenas em juízos qualitativos. Em vários momentos, o professor cooperante funcionou como “segundo olhar” para cotejar interpretações e reduzir o viés do estagiário. A separação explícita entre evidência principal (EAMCN) e complementar (Artallis) procurou ainda proteger a coerência inferencial.

Para trabalhos futuros, recomenda-se um desenho quasi-experimental com grupo de comparação e amostra ampliada por escolas e regiões, permitindo modelar efeitos a dois níveis (aluno e turma/naipes) por via de modelos multinível. A seleção deve seguir critérios transparentes e, quando possível, procedimentos de pareamento por nível técnico e tempo de prática. Os instrumentos de recolha deverão ser validados: análise de consistência interna (alfa de CronBach) nos questionários por dimensão; painel de peritos para validação de conteúdo das grelhas de observação; testes-piloto para refinar itens ambíguos. Em termos de mensuração objetiva, é desejável incorporar análise acústica assistida por software para extrair métricas de desvio médio de afinação por secção, estabilidade de intensidade, variabilidade de IOIs (intervalos entre ataques) e regularidade de articulação em estudos Clarke, H. L. (Technical Studies for the Cornet)/Arban, J.-B. (Complete Conservatory Method for Cornet, ed. Dover), garantindo protocolos de gravação consistentes.

Do ponto de vista processual, vale a pena formalizar avaliações cegas de excertos por avaliadores externos, instituir simulações de performance calendarizadas com critérios comuns e recolher dados de seguimento (três a seis meses após a intervenção) para medir retenção. No plano curricular, um estudo longitudinal por coortes, com calendário fixo de conjunto por grau, permitiria estimar curvas de crescimento e pontos de inflexão por dimensão. Finalmente,

práticas de ciência aberta — pré-registo de hipóteses, publicação dos instrumentos, rubricas e dados anonimizados — aumentarão transparência e reprodutibilidade.

Em conjunto, estas medidas não eliminam todas as limitações inerentes ao trabalho em contexto real, mas fortalecem a credibilidade dos achados e transformam a boa validade ecológica deste estudo numa base mais sólida para recomendações pedagógicas e decisões organizacionais.

4.2.15 Considerações finais da secção

4.2.15.1 Síntese das evidências

O conjunto de resultados apresentados ao longo desta secção converge para uma conclusão clara: a prática coletiva, quando articulada com rotinas técnicas consistentes e avaliação formativa, potencia de forma mensurável o desenvolvimento dos trompetistas em diferentes estados de aprendizagem. Nos níveis iniciais, observaram-se ganhos sobretudo na estabilidade da emissão, na limpeza do ataque e na alfabetização rítmica elementar, com efeitos diretos na confiança para tocar com pares. Nos níveis intermédios, as evidências apontam para melhorias nas transições de registo, na previsibilidade do centro de afinação sob variação dinâmica e na precisão métrica em contextos com síncopas e mudanças de compasso. Já nos níveis avançados, destacam-se a estabilização da afinação no agudo em dinâmicas contrastantes, a uniformização da articulação rápida (dupla e tripla) e uma gestão performativa mais robusta em situações de pressão.

A triangulação entre questionários pré/pós, observação com grelha e escuta crítica de gravações reforça a consistência dos achados: os alunos reportam maior motivação, sentido de pertença e autorregulação; os registos observacionais confirmam melhoria na coincidência de entradas, na coesão rítmica e no equilíbrio tímbrico; as gravações mostram reduções de desvios de afinação e maior regularidade temporal. As perceções dos docentes alinham com estes resultados, sublinhando que a classe de conjunto acelera a transferência da técnica para situações musicais autênticas e consolida competências socio-musicais (escuta horizontal, responsabilidade de naipe, liderança partilhada). Embora a amostra seja limitada e os contextos variáveis, a consistência interna das tendências, a repetição de protocolos (apoio de afinação, metrónomo em off-beat, simulações de performance, autoavaliação guiada) e a clareza dos indicadores por dimensão atribuem solidez prática às conclusões.

4.2.15.2 Próximos passos para a prática letiva e para investigação

Do ponto de vista pedagógico, impõe-se consolidar a centralidade da prática coletiva com uma calendarização mínima semanal por grau e com objetivos explícitos por ciclo: nos primeiros anos, rotinas curtas com aplicação musical imediata (duos responsoriais, corais simples) para cimentar emissão, pulso e escuta; no ciclo intermédio, foco em transições de registo, contraste dinâmico e metrificação em compasso simples e composto, sempre com transferência para repertório breve de câmara; no secundário, simulações regulares de performance em um só momento, trabalho de gestão atencional e repertório que exija afinação no agudo, fraseado sob carga técnica e negociação de balanço em ensemble. Em todos os níveis, a adoção de protocolos de escuta comuns — apoio de afinação tonais para afinação relativa, metrônomo em posições não convencionais para consolidar pulso interno e exercícios controlados de *messa di voce* para dissociar altura de intensidade — deve caminhar a par de rubricas partilhadas de avaliação e de portfólios reflexivos que integrem metas observáveis, evidências áudio e autoanálises curtas. A articulação entre instrumento, formação musical e música de câmara merece reforço: ditados rítmico-melódicos que espelhem o repertório em estudo, leitura à primeira vista em pares e exercícios de comunicação não verbal e respirações partilhadas devem tornar-se rotina. No plano organizacional, o acesso sistemático a piano de apoio, a horários dedicados por naipe e a momentos de co-ensino (docente titular e estagiário) aumentará a eficácia das sessões e favorecerá uma cultura de *feedback* contínuo.

No plano da investigação, os próximos passos recomendam desenhos quasi-experimentais multicentro, com grupos de comparação emparelhados por nível técnico e tempo de prática, recolhas longitudinais (seguimentos a três, seis e doze meses) para aferir retenção e instrumentos validados psicometricamente. A incorporação de análise acústica assistida (desvios médios de afinação em segundos por secção, variação de intensidade em notas longas, regularidade de intervalos entre ataques em estudos de articulação) trará objetividade adicional. Modelos multinível permitirão estimar efeitos ao nível do aluno e do contexto (turma/naipes), enquanto estudos qualitativos complementares — entrevistas, diários reflexivos e observação etnográfica de ensaios — ajudarão a explicar mecanismos de mudança (motivação, pertença, autorregulação). Investigações comparativas entre famílias instrumentais (metais vs. madeiras), entre ecologias escolares (urbano vs. periférico) e sobre o impacto de diferentes arquiteturas curriculares de conjunto fornecerão evidência para decisões de política educativa. Por fim,

práticas de ciência aberta — pré-registo, partilha de instrumentos e dados anonimizados — aumentarão a transparência e a transferibilidade dos resultados.

Em síntese, esta secção confirma que a classe de conjunto, integrada numa pedagogia de metas claras, escuta orientada e avaliação formativa, é um catalisador eficaz do desenvolvimento técnico, expressivo e social no trompete. Transformar estas evidências em rotinas curriculares estáveis e em programas de investigação cumulativa é o passo seguinte para consolidar ganhos e ampliar o seu alcance.

5. Especificidades da Prática Coletiva

5.1 Afinação e Escuta Ativa

A dimensão da escuta ativa e da afinação revelou-se particularmente relevante no caso do trompete, um instrumento cuja projeção sonora impõe um elevado grau de controlo e consciência auditiva. Ao longo da intervenção, foi evidente uma evolução na capacidade dos alunos se ajustarem ao som do grupo, demonstrando maior sensibilidade às variações de afinação e procurando soluções autónomas para corrigir desvios harmónicos.

Três dos quatro alunos declararam, no questionário final, sentir-se mais confortáveis com a afinação coletiva, referindo práticas como ouvir antes de tocar, ajustar a coluna de ar ou controlar o apoio nos ataques. Estes resultados alinham-se com os contributos de Green (2008, *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*), que sublinha a importância de práticas auditivas conscientes no desenvolvimento da competência de escuta em contexto coletivo. Também Welch et al. (2011) destacam que a afinação em grupo exige uma escuta dinâmica e flexível, capaz de se adaptar às flutuações do conjunto, algo que os alunos demonstraram ter interiorizado progressivamente.

A prática regular com piano de apoio, o recurso ao buzzing com correção auditiva e a análise posterior das gravações foram estratégias que contribuíram ativamente para este progresso, facilitando o desenvolvimento de uma escuta crítica e o fortalecimento da afinação relativa.

5.2 Expressividade e Liberdade Interpretativa

No domínio expressivo, os dados recolhidos revelam ganhos substanciais na forma como os alunos se relacionam com a música em contexto coletivo. Ao contrário do que se verificava

no início do processo — onde alguns alunos manifestavam alguma rigidez ou insegurança —, no final da intervenção notou-se uma maior fluidez no fraseado, maior controlo dinâmico e uma apropriação mais confiante do discurso musical.

Esta transformação foi particularmente evidente nos ensaios de ensemble e nas performances gravadas, onde se observaram progressos na intencionalidade expressiva, na articulação coerente das ideias musicais e na comunicação não verbal entre colegas durante a execução.

Biasutti (2013) argumenta que o contexto colaborativo cria as condições ideais para a emergência da expressividade, ao proporcionar um ambiente emocionalmente seguro, de escuta mútua e de cocriação musical. Hallam (2010, “The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people”) complementa esta perspetiva, sugerindo que a expressividade se desenvolve mais eficazmente quando o aluno se sente parte de um processo artístico partilhado. Os dados obtidos nesta investigação confirmam estas premissas, demonstrando que a prática coletiva potencia a construção de uma identidade artística mais confiante e autónoma.

5.3 Motivação e Compromisso

A componente motivacional foi um dos eixos mais fortemente influenciados pela prática em conjunto. A análise das respostas aos questionários finais revelou um aumento generalizado da motivação intrínseca dos alunos, manifestada no entusiasmo com que participavam nos ensaios, na vontade de se superarem tecnicamente e na satisfação pessoal em contribuir para o sucesso do grupo.

Os relatos espontâneos colhidos ao longo das sessões — como “sinto que estou a crescer porque tenho de acompanhar os colegas” ou “quero preparar melhor a peça para que tudo soe bem no grupo” — revelam um envolvimento afetivo e cognitivo mais profundo com a prática musical. Esta motivação, que transcende a dimensão individual, está em sintonia com o que Hargreaves (2012, *Musical imagination: Perception and production, beauty and creativity*) & North (1997) designam por “vínculo social com a música”, reforçando a importância da pertença e da interdependência no processo educativo.

A natureza colaborativa do trabalho de conjunto promoveu ainda o desenvolvimento de competências socio emocionais como a empatia, o respeito mútuo, a entreaajuda e a perseverança — valores essenciais numa formação musical integral.

5.4 Técnicas Musicais em Contexto Real

Outro dado relevante diz respeito à consolidação técnica observada ao longo da intervenção. O trabalho de precisão rítmica, coordenação entre registos, articulação e controlo do som tornou-se mais eficaz quando inserido em contextos musicais reais e desafiantes, como os ensaios e performances em grupo. A integração da técnica num discurso coletivo facilitou a sua apropriação funcional, aproximando a aprendizagem técnica de um objetivo artístico concreto.

Os exercícios de flexibilidade, os estudos de Clarke, H. L. (Technical Studies for the Cornet), Colin, C. (Advanced Lip Flexibilities), Bai Lin (Lip Flexibilities) ou Arban, J.-B. (Complete Conservatory Method for Cornet, ed. Dover), quando transferidos para contextos como duetos, ensembles ou excertos coletivos, adquiriram uma nova dimensão, revelando-se mais motivadores e úteis do ponto de vista da performance. Woody (2014) reforça esta ideia ao afirmar que a técnica, para ser eficaz, deve ser constantemente contextualizada em situações musicais autênticas. A prática em grupo, ao exigir controlo técnico em tempo real e sob pressão interpessoal, constitui uma plataforma ideal para esse desenvolvimento.

5.5 Cooperação, Escuta Mútua e Consciência Coletiva

Por fim, importa destacar a evolução nas competências colaborativas dos alunos. Ao longo da intervenção, foi possível observar um crescimento notável na capacidade de escutar os colegas, ajustar-se ao seu papel dentro do conjunto, partilhar responsabilidades musicais e aceitar feedback de forma construtiva.

Esta consciência coletiva manifestou-se na melhoria da coesão rítmica, na afinação mútua, na partilha de lideranças e, sobretudo, na forma como os alunos passaram a encarar o ensaio como um momento de construção conjunta e não como uma mera sobreposição de partes individuais.

A prática regular em conjunto fomentou uma lógica de interdependência, na qual o sucesso individual estava intrinsecamente ligado ao sucesso do grupo. Este princípio, essencial para a formação de músicos conscientes e cooperativos, justifica plenamente a inclusão sistemática

das classes de conjunto no currículo do ensino artístico, especialmente no domínio dos instrumentos de sopro, onde a noção de afinação e coesão sonora é crucial.

5.6 Considerações Finais sobre a Intervenção

A intervenção pedagógica desenvolvida ao longo deste estágio permitiu observar, de forma clara, os benefícios da prática coletiva no desenvolvimento técnico, musical e social dos alunos de trompete. Através da articulação entre aulas individuais e sessões de conjunto, foi possível promover uma aprendizagem mais completa, centrada na escuta, na cooperação e na expressividade musical.

Os resultados obtidos nos questionários e na observação direta evidenciaram ganhos significativos em aspetos como a afinação, a leitura rítmica, a escuta ativa, a motivação e a confiança em performance. Estes progressos, alinhados com o que é defendido por autores como Welch et al. (2011) e Biasutti (2013), reforçam a importância de integrar sistematicamente a prática em grupo no ensino especializado da música.

Contudo, importa também reconhecer algumas limitações da intervenção. Desde logo, a amostra reduzida de alunos impede uma generalização dos resultados. Para além disso, o tempo disponível para a intervenção, apesar de significativo, limitou a possibilidade de aprofundar certas estratégias, como a diversificação do repertório ou o trabalho interdisciplinar com áreas como a composição, a análise ou a improvisação.

Seria ainda desejável um maior cruzamento entre as classes de conjunto e outras áreas do currículo, potenciando uma abordagem mais integrada do ensino musical. Do ponto de vista logístico, a existência de mais sessões de conjunto por semana poderia reforçar os efeitos positivos observados. Por fim, a implementação de instrumentos de avaliação contínua, como portfólios reflexivos ou autoavaliações regulares, poderia contribuir para um acompanhamento mais sistemático e consciente da evolução dos alunos.

Apesar destas limitações, a intervenção revelou-se eficaz e transformadora, não apenas para os alunos, mas também para o desenvolvimento profissional do estagiário. A experiência de

planear, aplicar e refletir sobre estratégias pedagógicas centradas na prática coletiva constituiu um momento de aprendizagem profunda, com impacto direto na forma como se entende o ensino do trompete e da música em geral.

Em síntese, os resultados obtidos validam as premissas que sustentaram a intervenção e apontam caminhos promissores para o futuro do ensino da música, onde a prática em conjunto deve assumir um papel central na formação de músicos completos, sensíveis e colaborativos.

Discussão

A presente discussão visa refletir criticamente sobre os resultados obtidos ao longo da intervenção pedagógica, cruzando-os com os referenciais teóricos abordados na revisão da literatura e confrontando práticas, desafios e dilemas da realidade educativa no ensino do trompete. Pretende-se, assim, não apenas validar as estratégias utilizadas, mas também explorar as suas limitações e identificar caminhos futuros para um ensino mais eficaz, inclusivo e significativo.

6. Potencialidades da prática coletiva

Os dados recolhidos através dos questionários, bem como da observação direta e análise das gravações, revelaram uma evolução clara em diversas competências musicais dos alunos — entre elas, a escuta ativa, a afinação relativa, a motivação e a expressividade musical. Estes progressos vêm corroborar autores como Biasutti (2017) e Welch et al. (2014), que destacam a prática coletiva como promotora não apenas de competências técnicas e cognitivas, mas também de competências sociais e emocionais essenciais à formação integral do músico.

De acordo com Green (2008, *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*), a aprendizagem musical em grupo promove uma escuta mais consciente e o desenvolvimento da sensibilidade auditiva. Esta perspetiva foi confirmada pelos alunos da presente intervenção, que demonstraram melhorias claras na sua capacidade de escutar e ajustar-se ao som global do grupo. No caso do trompete, cuja projeção sonora é naturalmente destacada, esta consciência torna-se ainda mais crítica para a integração em contextos coletivos.

6.1 Motivação e construção de identidade musical

A motivação dos alunos registou melhorias significativas, especialmente no que diz respeito ao envolvimento com a prática e ao entusiasmo demonstrado nas aulas de conjunto. Tal como referem Hargreaves (2012, *Musical imagination: Perception and production, beauty and creativity*) & North (1997), o trabalho em grupo promove a construção de uma identidade musical mais coesa, baseada no sentimento de pertença, na partilha de objetivos e na valorização mútua.

Woody (2014) reforça que o contexto colaborativo potencia o empenho e a autorregulação, uma vez que os alunos deixam de tocar apenas “para o professor” e passam a tocar “para os colegas” — uma alteração subtil, mas poderosa na forma como encaram o seu papel enquanto músicos em formação. Essa mudança foi visível, por exemplo, no aumento do cuidado com a preparação prévia das peças ou na escuta atenta dos pares durante a performance.

6.2 Limitações e desafios metodológicos

Apesar dos resultados positivos, importa sublinhar alguns desafios e limitações observados ao longo da intervenção. Um dos principais refere-se à heterogeneidade dos perfis dos alunos — quer ao nível técnico, quer ao nível motivacional. Estas diferenças exigiram uma constante adaptação das estratégias pedagógicas, nomeadamente na seleção de repertório, na distribuição das partes dentro do ensemble e no tipo de feedback utilizado. Hallam (2010, “The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people”) já alertava para este ponto, defendendo que a motivação intrínseca e o nível de autorregulação variam significativamente entre alunos, sendo essencial que o professor desenvolva uma escuta pedagógica ativa e flexível.

Outro desafio prendeu-se com a gestão do tempo nas aulas de conjunto. Nem sempre foi possível aprofundar aspetos técnicos de forma individualizada, dado o foco nos objetivos coletivos. Embora esta realidade seja inevitável, torna-se necessário ponderar o equilíbrio entre tempo dedicado à performance coletiva e ao desenvolvimento técnico individual. Segundo Jellison (2015), a eficácia do ensino coletivo depende, em parte, da existência de momentos complementares de trabalho técnico, onde o aluno possa interiorizar e consolidar os conteúdos.

6.3 A complementaridade entre ensino individual e coletivo

Um ponto de discussão importante diz respeito à complementaridade entre ensino individual e coletivo. Os resultados obtidos indicam que a prática em grupo não substitui, mas reforça o trabalho desenvolvido nas aulas individuais. O contacto com o grupo permite aplicar em contexto real as competências adquiridas isoladamente — como a afinação, a respiração, a articulação ou o controlo tímbrico — promovendo uma aprendizagem mais funcional e significativa. Isto reforça a ideia de Welch et al. (2011), para quem o desenvolvimento musical é mais eficaz quando os alunos são expostos a uma variedade de contextos performativos, formais e informais.

Autores como Himonides (2012) ou Papageorgi et al. (2013) vão mais longe, defendendo que o ensino musical contemporâneo deve integrar desde cedo experiências colaborativas, precisamente por fomentarem a autonomia, o pensamento crítico e a literacia emocional dos alunos. Este princípio foi amplamente verificado nesta intervenção, em que os momentos de prática coletiva não só estimularam o domínio técnico e a confiança artística, como promoveram competências como empatia, escuta mútua, respeito pelo outro e gestão da performance em grupo.

6.4 Avaliação formativa e reflexão crítica

A utilização de ferramentas como questionários, gráficos de evolução e análise de gravações revelou-se altamente eficaz na construção de uma cultura de avaliação formativa e autorreflexiva. Tal como defendem Black & Wiliam (1998, “Assessment and classroom learning”, *Assessment in Education*), uma avaliação centrada no processo — e não apenas no produto — contribui para o envolvimento ativo do aluno na sua aprendizagem, promovendo maior consciência crítica e capacidade de autoavaliação.

Este aspeto é particularmente relevante no ensino artístico, onde os critérios de sucesso são frequentemente subjetivos e dependentes do contexto performativo. A análise partilhada das gravações permitiu aos alunos identificar os seus próprios pontos fortes e fracos, fomentar a escuta crítica e desenvolver estratégias para melhorar o seu desempenho futuro. Esta abordagem está em consonância com os princípios de ensino reflexivo defendidos por Schön (1983, *The reflective practitioner: How professionals think in action*) Schön (1983, *The reflective*

practitioner: How professionals think in action), que propõe a reflexão sobre a ação como uma via essencial para o desenvolvimento profissional e artístico.

6.5 A pertinência da prática de conjunto no currículo

Por fim, a presente intervenção reforça a pertinência de integrar a prática de conjunto de forma estruturante no currículo do ensino do trompete — não como uma atividade opcional ou complementar, mas como um eixo pedagógico central. A prática em grupo revela-se essencial para desenvolver competências que não são totalmente exploradas no ensino individual: escuta partilhada, afinação relativa, sincronização rítmica, liderança, acompanhamento, improvisação contextual, entre outras.

A investigação realizada aponta para um modelo de ensino mais holístico e colaborativo, onde a formação técnica e a vivência musical caminham lado a lado. Este modelo contribui para a construção de músicos mais preparados para a realidade artística atual — que exige versatilidade, trabalho em equipa, capacidade de adaptação e sensibilidade relacional.

Reflexão Final do Projeto de Investigação

A realização deste projeto de investigação, integrado na Prática de Ensino Supervisionada (PES), constituiu uma experiência profundamente formativa, onde a interligação entre a teoria e a prática docente permitiu não apenas a aplicação de conhecimentos adquiridos, mas também a construção de novos saberes emergentes da observação, reflexão e ação.

A possibilidade de planear, implementar e avaliar estratégias pedagógicas centradas na prática coletiva do trompete proporcionou uma perspetiva privilegiada sobre os desafios e as potencialidades do ensino artístico especializado em contexto real. Esta experiência superou em muito a dimensão técnica do ensino, exigindo competências de escuta, análise contextual, gestão emocional e adaptação contínua aos ritmos e perfis individuais dos alunos.

A intervenção pedagógica permitiu observar de forma concreta os efeitos da prática de conjunto no desenvolvimento musical, técnico e social dos alunos. Os resultados obtidos — tanto nos questionários aplicados como nas sessões de observação e análise de gravações — apontam para ganhos significativos ao nível da afinação relativa, da escuta ativa, da motivação, da confiança interpretativa e da colaboração entre pares. Estes dados validam o contributo das classes de conjunto para a formação de músicos mais completos, conscientes e integrados num

processo artístico coletivo, confirmando a relevância das abordagens defendidas por autores como Welch et al. (2011), Biasutti (2017) ou Papageorgi et al. (2013).

No entanto, o processo não se revelou isento de dificuldades. A gestão do tempo, a diversidade de níveis técnicos dentro do mesmo grupo, a necessidade de diferenciação pedagógica e o equilíbrio entre os momentos de trabalho coletivo e individual constituíram desafios constantes. Longe de serem obstáculos, estas questões tornaram-se estímulos à reflexão crítica e ao desenvolvimento de competências docentes essenciais, como a capacidade de flexibilização metodológica, a escuta pedagógica e o planejamento adaptado às reais necessidades dos alunos — aspetos centrais no perfil do professor reflexivo defendido por Schön (1983, *The reflective practitioner: How professionals think in action*) Schön (1983, *The reflective practitioner: How professionals think in action*).

Do ponto de vista pessoal e profissional, esta prática docente supervisionada possibilitou a consolidação de uma identidade pedagógica mais clara e consciente, assente em princípios de exigência, empatia e compromisso artístico. A figura do professor cooperante, cuja orientação foi sempre pautada por rigor, generosidade e partilha crítica, desempenhou um papel fundamental neste processo de crescimento, funcionando como modelo de profissionalismo e dedicação à arte de ensinar.

A articulação entre os referenciais teóricos, a experiência de terreno e a análise de dados conduziu a uma compreensão mais profunda da função das classes de conjunto enquanto espaços de aprendizagem colaborativa, onde se cruzam a construção de saberes musicais com o desenvolvimento de competências interpessoais e de cidadania. A música, neste contexto, revelou-se não apenas como objeto de estudo, mas como veículo de expressão, de identidade e de transformação relacional.

Este projeto reforçou, também, a convicção de que o ensino do trompete — e da música em geral — não deve limitar-se a uma perspetiva tecnicista e individualizada, mas sim integrar, de forma estruturante, experiências partilhadas, práticas colaborativas e dinâmicas de grupo que fomentem o sentido de pertença, o respeito mútuo e a escuta ativa. A prática de conjunto, longe de ser uma atividade complementar ou meramente performativa, deve ocupar um lugar central na formação artística dos alunos.

Por fim, esta investigação abre caminho a novas possibilidades de aprofundamento. Seria pertinente, por exemplo, desenvolver estudos longitudinais que acompanhassem a evolução dos alunos ao longo de vários anos, ou explorar o impacto da prática coletiva na saúde mental, no desenvolvimento da autonomia e na persistência na aprendizagem musical. De igual modo, investigações futuras poderiam focar-se em modelos híbridos de ensino que combinem estratégias presenciais e digitais em práticas coletivas, ou explorar as dinâmicas afetivas e emocionais que emergem em contextos de ensemble.

Conclui-se, assim, que esta experiência, além de ter contribuído para a aquisição de ferramentas pedagógicas concretas, constituiu um ponto de viragem no percurso formativo enquanto futuro professor de trompete. Mais do que respostas definitivas, este trabalho procurou levantar questões, abrir horizontes e contribuir, ainda que modestamente, para a construção de um ensino artístico mais humano, colaborativo e significativo.

Conclusão

A presente dissertação teve como principal objetivo investigar o papel das classes de conjunto no ensino do trompete, analisando os seus efeitos na motivação, no desempenho técnico e na integração musical dos alunos. Através de uma intervenção pedagógica aplicada em contextos reais de ensino, foi possível observar os benefícios e desafios inerentes à prática coletiva como complemento essencial ao ensino individualizado.

Os dados obtidos, sustentados por instrumentos de recolha como questionários, observação direta e análise de gravações, permitiram concluir que a participação em grupos como ensembles, quintetos de metais e orquestras de sopros contribui significativamente para o desenvolvimento global do aluno. Verificou-se um aumento da consciência musical, da escuta ativa e da responsabilidade partilhada, competências essenciais na formação de um músico completo e versátil.

A reflexão crítica sobre os resultados demonstrou ainda a importância de uma abordagem pedagógica diferenciada, que valorize tanto a técnica individual como a interação em grupo. A integração das classes de conjunto no currículo do ensino artístico especializado revelou-se não apenas pertinente, mas essencial para o equilíbrio entre a dimensão técnica, expressiva e social da aprendizagem musical.

Os resultados da investigação revelaram melhoria consistente no pós-teste em todas as dimensões, com destaque para afinação relativa, regularidade rítmica, articulação e escuta ativa; observaram-se também ganhos na autonomia e na confiança performativa. As percepções dos docentes convergiram com as trajetórias observadas, salientando a eficácia de apoio de afinação, harmónicos, metrónomo em posições não convencionais e simulações de performance.

Esta investigação reforça, assim, a necessidade de promover práticas colaborativas no ensino do trompete e, por extensão, no ensino da música, alicerçadas em estratégias metodológicas fundamentadas e num olhar atento às especificidades de cada aluno. Os resultados obtidos ofereceram também um contributo relevante para a reflexão e renovação das práticas pedagógicas neste domínio.

No decorrer do processo de ensino e aprendizagem, pretende-se uma ecologia pedagógica que una a rotina técnica curta seguida de aplicação musical imediata com atenção numa escuta guiada e reflexão breve, promovendo ganhos sólidos e transferíveis entre a aula individual e a prática coletiva.

Por fim, espera-se que este trabalho possa constituir um ponto de partida para futuras investigações que aprofundem, de forma longitudinal e com amostras alargadas, o impacto da prática coletiva na formação musical. A continuidade desta linha de investigação poderá explorar a articulação entre diferentes modelos de ensino individual e coletivo, bem como analisar com maior detalhe os efeitos da prática de conjunto em dimensões específicas como a autorregulação do estudo, a estabilidade performativa em contexto público e a construção de identidade musical dos alunos. Deste modo, pretende-se contribuir para a consolidação de contextos educativos mais integradores, motivadores e pedagogicamente eficazes, capazes de responder às exigências artísticas, técnicas e humanas da formação de jovens músicos no ensino artístico especializado.

Referências Bibliográficas

- Andrade, H. L., & Brookhart, S. M. (Eds.). (2010). *Handbook of formative assessment*. Routledge.
- Andrade, H. L., & Brookhart, S. M. (Eds.). (2019). *Handbook of formative assessment in the disciplines*. Routledge.
- Arban, J.-B. (1982). *Complete conservatory method for trumpet*. Carl Fischer.
- Bach, J. S. (1996). *371 four-part chorales* (R. L. Marshall, Ed.). W. W. Norton.
- Bai Lin (1995). *Lip flexibilities: For all brass instruments*. Balquhidder Music.
- Balay, G. (1926). *Petite pièce concertante* [Partitura]. Alphonse Leduc.
- Biasutti, M. (2013). Orchestra rehearsal strategies: Conductor and musician approaches to musical interpretation. *Musicae Scientiae*, 17(1), 57–71.
<https://doi.org/10.1177/1029864912458782>
- Biasutti, M. (2017). Collaborative learning in music education: A review of the literature. *Musicae Scientiae*, 21(1), 70–85. <https://doi.org/10.1177/1029864917694030>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Charlier, T. (1986). *36 études transcendantes pour trompette*. Alphonse Leduc.
- Cichowicz, V. (2017). *Flow studies for trumpet* (M. Dulin & T. Rolfs, Eds.). Studio 259 Productions.
- Clarke, H. L. (1984). *Technical studies for the cornet*. Carl Fischer.
- Colin, C. (1998). *Advanced lip flexibilities for trumpet*. Charles Colin, C. (Advanced Lip Flexibilities) Music.
- Concone, G. (1996). *Lyrical studies for trumpet*. Carl Fischer.

- Copland, A. (1950). *Fanfare for the Common Man* [Partitura]. Boosey & Hawkes.
- D'Amore, A. (2020). Collaborative music making and social inclusion: A review. *International Journal of Music Education*, 38(2), 177–191. <https://doi.org/10.1177/0255761419890326>
- Dillenbourg, P. (Ed.). (1999). *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. Elsevier.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hargreaves, D. J., & North, A. C. (1997). *The social psychology of music*. Oxford University Press.
- Hering S. (1941). *Progressive etudes for trumpet*. Carl Fischer.
- Hickman, D. R. (2006). *Trumpet pedagogy: A compendium of modern teaching techniques*. Hickman Music Editions.
- Jellison, J. A. (2015). *Including everyone: Creating music classrooms where all children learn*. Oxford University Press.
- Kopprasch, G. (1999). *60 etudes for trumpet* (Adapt. from horn studies). Carl Fischer.
- McPherson, G. E. (Ed.). (2006). *The child as musician: A handbook of musical development*. Oxford University Press.
- Naulais, J. (1989) *22 études recreatives*. International Music Difusion
- North, A. C., & Hargreaves, D. J. (2005). *Musical communication*. Oxford University Press.
- Papageorgi, I., Creech, A., & Welch, G. (2013). Perceptions and aspirations of young musicians: An overview of the literature. In A. Creech, G. Welch, & I. Papageorgi (Eds.),

Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance (pp. 9–28). Oxford University Press.

Poulenc, F. (1922). *Sonate pour cor, trompette et trombone* [Partitura]. Chester Music.

Schlossberg M. (1965). *Daily drills and technical studies for trumpet*. M. Baron Company.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Sogin, S. (2019). Ensemble rehearsal strategies for brass performance. *UPDATE: Applications of Research in Music Education*, 37(3), 5–12.

Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically*. Routledge.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Welch, G. F., & McPherson, G. E. (Eds.). (2012). *The Oxford handbook of music education* (Vol. 1). Oxford University Press.

Welch, G. F., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I., & Sarazin, M. (2014). Singing and social inclusion. *Frontiers in Psychology*, 5, 803.

Woody, R. H. (2014). Playing by ear: Foundations of audiation and implications for music teaching. *Music Educators Journal*, 100(4), 91–98.

Anexos

Anexo A - Questionário Pré-Intervenção

Questionário aos Alunos – Benefícios da Classe de Conjunto na Aprendizagem do Trompete - PRÉ INTERVENÇÃO

Este questionário tem com objetivo perceber antes da intervenção o quão importante, necessário e benéfico na aprendizagem do trompete a participação em disciplinas de Classe de Conjunto (Ensembles, grupos de música de câmara e orquestras), dentro da dissertação de mestrado: O Papel das Classes de Conjunto no Ensino do Trompete: Incentivo à prática musical em conjunto para a aprendizagem do Trompete no Ensino Básico e Secundário.

Responde às perguntas de 1 a 5 sendo que 1 (Muito Fraco) a 5 (Muito Bom).

Consigo manter o centro de afinação estável nas notas longas do meu registo confortável. *

- Muito fraco
- Fraco
- Moderado
- Bom
- Muito bom

Conseguo construir frases musicais com dinâmica e direção (expressividade). *

- Muito fraco
- Fraco
- Moderado
- Bom
- Muito bom

⋮

Tenho uma rotina semanal de estudo estruturada e autónoma. *

- Muito fraco
- Fraco
- Moderado
- Bom
- Muito bom

Consigo fazer ligações entre parciais (flexibilidade) sem perder o centro de som. *

- Muito fraco
- Fraco
- Moderado
- Bom
- Muito bom



A minha articulação (simples/dupla) é regular e sem acentos indesejados. *

- Muito fraco
- Fraco
- Moderado
- Bom
- Muito bom

Em prática de conjunto, ajusto entradas, cortes e equilíbrio tímbrico (escuta ativa). *

- Muito fraco
- Fraco
- Moderado
- Bom
- Muito bom



Sinto-me motivado(a) e confiante para enfrentar novos desafios técnicos e musicais. *

- Muito fraco
- Fraco
- Moderado
- Bom
- Muito bom

O meu fluxo de ar é contínuo e permite uma emissão estável do som. *

- Muito fraco
- Fraco
- Moderado
- Bom
- Muito bom

...

Leio ritmos e padrões à primeira vista com subdivisão interna consistente. *

- Muito fraco
- Fraco
- Moderado
- Bom
- Muito bom



Em performance, consigo gerir o nervosismo e manter o pulso estável. *

- Muito fraco
- Fraco
- Moderado
- Bom
- Muito bom

Anexo B - Questionário Pós-Intervenção

Questionário aos Alunos – Benefícios da Classe de Conjunto na Aprendizagem do Trompete - PÓS INTERVENÇÃO

Este questionário tem com objetivo perceber antes da intervenção o quão importante, necessário e benéfico na aprendizagem do trompete a participação em disciplinas de Classe de Conjunto (Ensembles, grupos de música de câmara e orquestras), dentro da dissertação de mestrado: O Papel das Classes de Conjunto no Ensino do Trompete: Incentivo à prática musical em conjunto para a aprendizagem do Trompete no Ensino Básico e Secundário.

Responde às perguntas de 1 a 5 sendo que 1 (Muito Fraco) a 5 (Muito Bom).

Consigno manter o centro de afinação estável nas notas longas do meu registo confortável. *

- Muito fraco
- Fraco
- Moderado
- Bom
- Muito bom

Conseguo fazer ligações entre parciais (flexibilidade) sem perder o centro de som. *

- Muito fraco
- Fraco
- Moderado
- Bom
- Muito bom

⋮

A minha articulação (simples/dupla) é regular e sem acentos indesejados. *

- Muito fraco
- Fraco
- Moderado
- Bom
- Muito bom

Consigo construir frases musicais com dinâmica e direção (expressividade). *

- Muito fraco
- Fraco
- Moderado
- Bom
- Muito bom



*

Tenho uma rotina semanal de estudo estruturada e autónoma.

- Muito fraco
- Fraco
- Moderado
- Bom
- Muito bom

Em prática de conjunto, ajusto entradas, cortes e equilíbrio tímbrico (escuta ativa). *

- Muito fraco
- Fraco
- Moderado
- Bom
- Muito bom



Sinto-me motivado(a) e confiante para enfrentar novos desafios técnicos e musicais. *

- Muito fraco
- Fraco
- Moderado
- Bom
- Muito bom

O meu fluxo de ar é contínuo e permite uma emissão estável do som. *

- Muito fraco
- Fraco
- Moderado
- Bom
- Muito bom



Leio ritmos e padrões à primeira vista com subdivisão interna consistente. *

- Muito fraco
- Fraco
- Moderado
- Bom
- Muito bom



Em performance, consigo gerir o nervosismo e manter o pulso estável. *

- Muito fraco
- Fraco
- Moderado
- Bom
- Muito bom

Questionário a Docentes - Benefícios das Classes de Conjunto (Curso Básico e Secundário)

Este questionário tem com objetivo perceber pelo ponto de vista docente o quão importante, necessário e benéfico é na aprendizagem do trompete a participação em disciplinas de Classe de Conjunto (Ensembles, grupos de música de câmara e orquestras), dentro da dissertação de mestrado: O Papel das Classes de Conjunto no Ensino do Trompete: Incentivo à prática musical em conjunto para a aprendizagem do Trompete no Ensino Básico e Secundário.

Responde às perguntas de 1 a 5 sendo que 1 (Discordo Totalmente) a 5 (Concordo Totalmente).

carlopesada555@gmail.com [Mudar de conta](#)



Não partilhado

As aulas de conjunto aumentam a motivação e a assiduidade dos alunos.

- Discordo Totalmente
- Discordo
- Neutro
- Concordo
- Concordo Totalmente

As aulas de conjunto melhoram a afinação relativa (centro de nota).

- Discordo Totalmente
- Discordo
- Neutro
- Concordo
- Concordo Totalmente

As aulas de conjunto desenvolvem a escuta ativa e a atenção ao naipe/tutti.

- Discordo Totalmente
- Discordo
- Neutro
- Concordo
- Concordo Totalmente

As aulas de conjunto melhoram a precisão rítmica e a subdivisão interna.

- Discordo Totalmente
- Discordo
- Neutro
- Concordo
- Concordo Totalmente

Os ganhos do trabalho em conjunto transferem para a execução a solo (fraseado/projeção).

- Discordo Totalmente
- Discordo
- Neutro
- Concordo
- Concordo Totalmente

As aulas de conjunto aceleram a leitura à primeira vista em contexto real.

- Discordo Totalmente
- Discordo
- Neutro
- Concordo
- Concordo Totalmente

As aulas de conjunto reforçam a consistência da articulação (simples/dupla/tripla).

- Discordo Totalmente
- Discordo
- Neutro
- Concordo
- Concordo Totalmente

As aulas de conjunto promovem hábitos de estudo e autorregulação (preparação para ensaios).

- Discordo Totalmente
- Discordo
- Neutro
- Concordo
- Concordo Totalmente

As aulas de conjunto desenvolvem competências socioemocionais (cooperação, responsabilidade coletiva).

- Discordo Totalmente
- Discordo
- Neutro
- Concordo
- Concordo Totalmente

As aulas de conjunto são adequadas ao Curso Básico (2.º/3.º Ciclos).

- Discordo Totalmente
- Discordo
- Neutro
- Concordo
- Concordo Totalmente

As aulas de conjunto são adequadas ao Curso Secundário (articulado/integrado).

- Discordo Totalmente
- Discordo
- Neutro
- Concordo
- Concordo Totalmente

O tempo investido em conjunto compensa face ao tempo individual no currículo.

- Discordo Totalmente
- Discordo
- Neutro
- Concordo
- Concordo Totalmente