



CATÓLICA PORTO
ARTES

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Escola das Artes

*ESTUDO PARA A INTRODUÇÃO DE MÚSICA DO
PATRIMÓNIO MUSICAL PORTUGUÊS NO ENSINO COLETIVO
DA CLASSE DE VIOLINO*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música

Rui Adriano Oliveira da Costa

Porto, Setembro de 2013



CATÓLICA PORTO
ARTES

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Escola das Artes

*ESTUDO PARA A INTRODUÇÃO DE MÚSICA DO
PATRIMÓNIO MUSICAL PORTUGUÊS NO ENSINO COLETIVO
DA CLASSE DE VIOLINO*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música

Rui Adriano Oliveira da Costa

Trabalho efetuado sob a orientação de

Doutora Sofia Serra

Mestre Jorge Alves

Porto, Setembro de 2013

Agradecimentos

Esta Dissertação de Mestrado foi possível realizar-se graças à excelente colaboração e dedicação demonstrada pelo meu coorientador o Mestre Jorge Alves e pela disponibilidade, simpatia e orientação sempre objectiva da Doutora Sofia Serra. Agradeço todo o apoio e confiança depositada em mim mesmo nos momentos em que pensava não ser capaz.

Agradeço também aos pais e alunos que ajudaram a ser possível a realização deste projeto.

À minha esposa, um obrigado muito especial pelo apoio incondicional e compreensão nas minhas muitas ausências para que esta dissertação se realizasse.

Resumo

A prática do ensino da música em grupo assume um papel cada vez mais relevante no panorama do ensino musical em Portugal. No seguimento dessas alterações os métodos o Suzuki, Estrelita, ou El sistema ganham crescente relevância e encontram-se amplamente difundidos. Nesses métodos para violino são utilizadas melodias de países estrangeiros o que não promove cultura portuguesa no ensino da música e conseqüentemente requer um esforço maior na aprendizagem por falta de familiaridade das crianças em relação às melodias.

A ausência de métodos portuguesas para violino levou ao tema deste estudo que pretende explorar a possibilidade de introduzir melodias tradicionais portuguesas de forma a também promover a nossa cultura. Assim, o presente trabalho explora a utilização de música tradicional portuguesa em contexto de ensino de violino em grupo tendo por base o método *New Directions for Strings book I e II* de Joanne Erwin, Kathleen Horvath, Robert McCashin e Brenda Mitchell.

Foi estudada a introdução de melodias tradicionais em aulas de violino a alunos do 2º Ciclo - 5º ano de escolaridade (n=3; 10-11 anos de idade) e 6º ano (n=3; 11-12 anos de idade). O universo da música tradicional serviu de base à verificação da ideia defendida por diversos autores, de que a aprendizagem musical encontra paralelo na aprendizagem da linguagem, sendo por isso pertinente a utilização do contexto musical e social de origem dos alunos nas aulas de instrumento em grupo.

A aplicação de melodias tradicionais portuguesas nesta estratégia pedagógica facilitou o contacto da criança com as suas raízes tradicionais, permitindo reconhecer-se no contexto musical utilizado e aprender através deste, os conteúdos predefinidos para o seu nível de ensino. Verificou-se a interação da família que contribuiu para potenciar fortemente o aproveitamento das alunas e aumentar motivação na aprendizagem do instrumento.

Abstract

The practice of teaching music group plays an increasingly important role in the panorama of musical education in Portugal. Following these changes the methods Suzuki, Estrelita or El system gain increasing importance and are widely disseminated. These methods are used for violin melodies from foreign countries that do not promote Portuguese culture in the teaching of music and therefore requires a greater effort in learning unfamiliarity of children in relation to melodies.

The lack of methods for violin Portuguese led to the subject of this study which aims to explore the possibility of introducing traditional melodies Portuguese in order to also promote our culture. Thus, this work explores the use of traditional Portuguese music in the context of group violin teaching method based on New Directions for Strings Book I and II Joanne Erwin, Kathleen Horvath, Robert and Brenda Mitchell McCashin.

We studied the introduction of traditional melodies on violin lessons to students of 2nd Cycle - 5th grade (n = 3; 10-11 years old) and 6 years (n = 3, 11-12 years of age). The universe of traditional music served as the basis for checking idea advocated by several authors, that learning music is unparalleled in learning the language, so it is appropriate to use the musical context and social origins of students in the classes of instrument group .

The application of traditional melodies Portuguese this pedagogical strategy facilitated the child's contact with their traditional roots, allowing recognize himself used in the musical context and learn from this, contents default to your level of education. It is the interaction of the family who contributed strongly to enhance the use of students and increase motivation in learning the instrument.

Índice

Introdução	1
1. Revisão de Literatura.....	4
1.1 Desenvolvimento psicossocial em idade escolar: ensino em grupo	4
1.2 A motivação no processo ensino/aprendizagem.....	10
1.3 Ensino da música em grupo	20
1.4 A presença de música tradicional em métodos de ensino do violino em grupo.....	24
1.5 Música Tradicional Portuguesa e sua aplicação didática: possibilidades de adaptação ao ensino do violino em grupo.	25
1.5.1 - A música tradicional portuguesa	25
1.5.2 - O violino e a rabeca na música tradicional	29
1.5.3 - Aplicações didáticas	31
2. Metodologia.....	33
2.1 Escolha metodológica	33
2.2 Descrição do método “New Directions for Strings”	35
2.2.1 - Caracterização do Método	36
2.2.2 - Organização das Unidades de Aprendizagem	37
2.3 Caraterização do Estudo	41
2.3.1 Fundamentação da escolha das canções tradicionais portuguesas e planificação das aulas.....	43

2.3.2 Planificação da turma do 5º Ano de Escolaridade (1º grau)	44
2.3.3 Planificação da turma do 6º ano de escolaridade (2º grau)	50
3. Apresentação e Análise dos Resultados.....	59
3.1 Primeira aula do 5º ano de escolaridade (1º grau)	59
3.2 Segunda aula do 5º ano de escolaridade (1º grau)	61
3.3 Primeira aula do 6º ano de escolaridade (2º grau)	63
3.4 Segunda aula do 6º ano de escolaridade (2º grau)	65
3.5 Resultados do Questionário.....	67
Conclusão	69
Bibliografia	71
Anexos	76

Introdução

A prática do ensino da música em grupo está a ter um papel cada vez mais importante no panorama do ensino musical em Portugal. Há cada vez mais escolas e academias a adotar este método de ensino. Assiste-se também a um crescente interesse pelo ensino em grupo no panorama internacional e no nosso país vão aparecendo novas instituições que se afirmam como diretas seguidoras e legítimas “filiais” de filosofias como o método Suzuki e o tão mediático “El sistema” que através de atividades de prática de música em grupo retiram as crianças do ambiente social degradado onde vivem.

Métodos como o Suzuki, Estrelita, ou El sistema são agora famosos e amplamente difundidos, uma vez que usam melodias dos seus países de origem e se tornaram num potente veículo de divulgação da cultura nacional. Não existindo nenhum método português, surge a necessidade de promover a cultura musical portuguesa. A escolha deste tema surgiu da vontade de aplicar músicas tradicionais portuguesas no ensino instrumental de violino, pela intuição de que esta prática possa vir a potenciar o aproveitamento dos alunos e aumentar a motivação dos alunos para a aprendizagem do instrumento.

O Centro de Cultura Musical, escola onde vai ser feito este estudo, é um Conservatório de Música Regional com autonomia pedagógica e aplica o ensino em grupo aos dois primeiros graus, mais especificamente ao 5º e 6º ano e escolaridade desde 1995. São criadas turmas com três e quatro alunos para a leccionação dos instrumentos de cordas friccionadas. Como até agora não existem métodos para o ensino do violino em grupo ou individual de origem portuguesa, os métodos que têm sido adotados são estrangeiros e construídos com base em melodias oriundas dos seus países de origem.

Sendo esta a situação em Portugal, é possível intuir que os alunos passem toda a sua instrução a aprender, executar e interpretar melodias

estrangeiras. Esta situação faz com que as melodias dos outros países sejam amplamente divulgadas e se tornem conhecidas em Portugal levando a que por outro lado as melodias portuguesas sejam ignoradas e até muitas vezes esquecidas. Assim, com este trabalho, pretende-se contribuir para a divulgação e promoção das melodias tradicionais portuguesas aplicando-as no ensino do violino em grupo através da análise das implicações dessas canções para a motivação na aprendizagem dos alunos e a participação dos encarregados de educação nesse processo.

A utilização de melodias tradicionais portuguesas no ensino do violino em grupo pode ser um estímulo para o desenvolvimento das crianças ao enriquecer o seu contexto psicossocial, aumentar a motivação, facilitar a aprendizagem musical.

Como fundamentação teórica deste estudo procurou-se através de diversos autores como Papalia, Olds & Feldman, Harter, Erikson, Howe & Sloboda, Schaffer, estudar a forma como as crianças desenvolvem o seu autoconceito. Através dos autores Bandura, Schön, Hallam, Maslow, Weiner, Skinner, Csikszentmihalyi, Huertas, analisar a motivação das crianças no meio escolar, estudando assim comportamentos de reforço de ação ou desistência. Para referenciar o ensino em grupo os autores Rolland, Cruvinel, Silverman, Fisher, Garverick, brunson, serão a base de estudo que suportam a importância desta metodologia de ensino. Importa também referir autores como Lopes Graça, Torres, Sardinha, Simões, Kodály, Veiga de Oliveira, Virgílio Pereira, como base de recolha da música tradicional e as suas aplicações didáticas no ensino da música.

Propõem-se a hipótese de que a utilização da melodia tradicional portuguesa pode melhorar os resultados musicais dos alunos. Para isso, desenhou-se uma experiência envolvendo duas turmas do segundo ciclo nomeadamente uma do 5º ano de escolaridade (1º grau) e outra do 6º ano de escolaridade (2º grau), tentando que as atividades de investigação se inserissem com a máxima naturalidade no decorrer do ano letivo. Para escolher as melodias a trabalhar com as turmas propostas, recolheu-se um

número considerável de melodias através da consulta de cancionários tradicionais portugueses e livros didáticos.

Esta dissertação está dividida em três secções. O Capítulo 1 é uma revisão bibliográfica, onde se aprofunda a importância do uso das melodias tradicionais na aprendizagem de um instrumento musical numa perspetiva social e cultural.

No capítulo 2 é apresentada a metodologia, que para além da descrição do estudo, faz uma caracterização do método *New Directions for Strings a Comprehensive String Method Book I e II* de Joanne Erwin, Kathleen Horvath, Dr. Robert McCashin, Brenda Mitchell que serviu de base para este estudo. Por fim, o capítulo 3 inclui a apresentação e análise dos resultados do estudo quer pela observação das aulas, quer pelos questionários. O tipo de investigação-ação deste estudo fará com que pela observação dos dados recolhidos se apresente uma avaliação qualitativa os resultados obtidos.

1. Revisão de Literatura

1.1 Desenvolvimento psicossocial em idade escolar: ensino em grupo

A criança inicia o desenvolvimento do seu autoconceito, *Self*, desde o momento do nascimento. Porém, de acordo com Papalia, Olds & Feldman (2001), é no período escolar, período desde os seis aos doze anos, que devido ao desenvolvimento cognitivo próprio destas idades, desenvolve um conhecimento mais real e complexo dela mesma, ou seja, começa a incluir as especificidades do *Self* num conceito mais geral, começa a julgar de forma mais consciente as situações vivenciadas de acordo com a sua identidade .

Os mesmos autores definem autoconceito como sendo “a imagem que temos de nós próprios. É aquilo que acreditamos ser o quadro global das nossas capacidades e traços”(pág. 352).

No seguimento destes autores, Harter (1999), acrescenta que o autoconceito é uma construção cognitiva e social. Assim, o desenvolvimento cognitivo irá influenciar a organização dos sistemas representacionais da criança. A nível social, o autoconceito é construído de acordo com a relação estabelecida com os outros. O modo como a criança se vê (seja positivo ou negativo), provém, em grande parte, daquilo que apreende acerca de si mesma na relação que estabelece com os adultos que consideram mais próximos (como a família) caracterizando aspectos do seu autoconceito.

De acordo com este autor, é durante o período escolar que a criança forma sistemas representacionais, autoconceitos, tendo a capacidade de se concentrar em várias dimensões de si própria e construir uma avaliação mais global de si mesma como pessoa, mais especificamente do seu valor, de comparar o seu *self* real com o seu *self* ideal e de se avaliar de acordo com os critérios sociais. Nesta fase, a criança é, por isso, capaz de perceber que

possui traços positivos e negativos, construindo, desta forma, uma visão mais equilibrada dela mesma.

De acordo com Papalia *et al* (2001), a autoestima é uma componente fulcral no autoconceito, pois associa “os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da personalidade” (p. 466). Por outro lado, para Harter (2012) a elevada ou baixa autoestima numa criança está associada ao sucesso das suas vivências, ou seja, a sua autoestima será elevada se a criança obtiver sucessos nas suas aspirações, e ao experienciar o sucesso a autoestima poderá baixar.

Na mesma linha de pensamento, Papalia *et al* (2001), afirmam que a imagem que a criança constrói de si mesma está intimamente ligada ao sucesso das suas ações, pois crianças com uma baixa autoestima tendem a construir uma autoimagem negativa de si mesmas mesmo depois do período escolar. Assim, de acordo com Erikson (cit in Papalia, Olds, Feldman, 2001), a capacidade para o trabalho produtivo é um factor essencial na definição da autoestima, tendo a criança de resolver a questão no período escolar, a esta verificação, o autor citado define-a por *indústria versus inferioridade*. Quando a criança ultrapassa com sucesso esta dualidade, *indústria versus inferioridade*, desenvolve o aspecto positivo da competência, o que significa que adquire um conceito de si própria como estando apta a completar tarefas e dominar competências. Desta forma, e de modo a elevar a sua autoestima, as crianças, na idade escolar, devem adquirir as competências produtivas e valorizadas ao meio/sociedade, de que fazem parte. Se não adquirirem estas competências irão experienciar sentimentos de inferioridade.

Os mesmos autores Papalia, Olds, Feldman (2001), dizem que o estilo parental influencia fortemente a autoestima das crianças e identificam três tipos de abordagem parental: a) os pais autoritários, b) os pais permissivos e c) os pais com autoridade democrática. Os pais considerados como tendo um estilo parental democrático são aqueles que têm filhos com uma autoestima mais elevada. Estes pais associam a exigência ao amor.

De acordo com Papalia *et al* (2001), os pais que se inserem neste estilo parental respeitam a individualidade da criança, ao mesmo tempo transmitem a importância dos valores sociais. Transmitem amor, carinho e afecto, mas ao mesmo tempo são exigentes no estabelecimento de regras, o que os prepara para as exigências do mundo exterior, podendo mesmo punir quando é necessário. Desta forma, as crianças sabem exatamente o que é esperado delas, desenvolvendo sobre elas mesmas um controlo interno, e sabem que são amadas, o que faz com se sintam seguras.

Também na aprendizagem musical, principalmente nas etapas iniciais, os pais adquirem um papel muito importante na forma como a criança encara o ensino da música, pois cabe também ao educador o papel de impulsionar o desejo de enfrentar as dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem. Tal como os professores, é importante que os pais valorizem mais o esforço do que o talento. Estudos efectuados por Howe & Sloboda (1991), demonstram que os alunos cujos pais estão presentes e envolvidos nos seus estudos musicais, quer seja através da ida a concertos ou assistência das suas exposições, demonstram uma maior autoestima e confiança na música.

Tendo a atividade musical uma exigência de autoestima elevada, para que os alunos apresentem com confiança o seu trabalho, parece que a tipologia de pais com autoridade democrática se inscreve nas necessidades fundamentais para este tipo de desenvolvimento e aprendizagem.

A nível emocional, o período escolar, é bastante complexo, pois a criança já interiorizou os conceitos de vergonha e de orgulho. Estes conceitos influenciam a forma como ela se vê a si própria, tendo os mesmos sido construídos com base no tipo de socialização que receberam e na internalização da implicação das suas ações. Segundo Papalia, Olds & Feldman (2001), é no período escolar que as crianças começam, ainda, a controlar e compreender as suas emoções. Já identificam o que lhes provoca sentimentos mais negativos e a reação dos outros perante a manifestação destes mesmos sentimentos, o que lhes permite adequar o seu comportamento. Nesta fase, elas já descodificam sentimentos ocultos, ou seja, já se apercebem quando um adulto lhes oculta, por exemplo uma

preocupação, apercebem-se que podem existir emoções mesmo quando estas não são verbalizadas. Assim, podemos pensar que a família identificando-se com as melodias tradicionais portuguesas, poderão contribuir positivamente pelo pendor emotivo e afetivo o comportamento das crianças.

Outros autores, como Dunn & Brown (1994) acrescentam que o desenvolvimento social é uma maior capacidade de envolvimento com os outros, pois o aperfeiçoamento da comunicação dos estados emocionais contribui, significativamente, para a construção de intimidade e porque a criança vai sendo introduzida nas formas socialmente desejadas de se comportar em relação às emoções.

Papalia *et al*, referem que as crianças que são incentivadas a exprimir os seus sentimentos, conseguem lidar melhor com as suas emoções e resolver de uma melhor forma o problema que originou esses mesmos sentimentos. Assim, estas crianças desenvolvem mais competências sociais, do que aquelas que não conseguem exprimir ou lidar com as suas emoções.

Greenberg, Kusche & Speltz (1991), propõe um modelo ABCD (affective-behavioral-cognitive-dynamic) que pressupõe a relação entre as crescentes competências emocionais da criança e o seu desenvolvimento cognitivo e linguístico que facilitará, segundo estes autores, a capacidade de resolução de situações de stress e a gestão das emoções, uma vez que oferece à criança uma maior variedade de recursos e meios para esta se relacionar eficazmente com os outros. Bohnert, Crnic e Lim (2003) corroboraram este modelo ao constatarem numa amostra com crianças do quarto ano de escolaridade, que níveis maiores de fluência verbal estavam associados a uma melhor compreensão emocional e um vocabulário emocional mais rico.

Schaffer (1996), distingue dois tipos de relacionamentos, que considera serem fundamentais para o desenvolvimento da criança, nomeadamente os relacionamentos verticais, ou seja, aqueles que se estabelecem com alguém com maior conhecimento e poder do que aquele que a criança possui (como

pais ou professores), e os relacionamentos horizontais, aqueles estabelecidos de forma recíproca entre indivíduos com o mesmo poder social, os seus pares.

Assim, e apesar de na idade escolar as crianças passarem mais tempo fora do ambiente familiar, este continua a ser de importância fulcral no desenvolvimento psicossocial da criança. O tipo de convívio familiar e as relações estabelecidas entre pais e filhos são fundamentais para a compreensão e desenvolvimento da criança, para além de contribuir para o equilíbrio emocional que é fundamental nas relações sociais.

Para Papalia *et al* (2001), o contexto familiar tem subjacente os conceitos de estrutura e atmosfera familiar. É através do estudo destes conceitos na vida de uma criança e do conhecimento da cultura em que a criança está inserida que a conseguimos conhecer e compreender. Fatores como o trabalho dos pais, a condição económica, o comportamento dos pais e a sua posição relativamente à disciplina e à co-regulação são fundamentais na forma como ela se irá desenvolver e construir o seu autoconceito. O contexto cultural em que a criança está inserida e as suas tradições é também um factor muito importante para o desenvolvimento emocional da criança. As canções tradicionais, sobre as quais se debruça este trabalho, podem servir de veículo para a aprendizagem dos comportamentos fundamentais dessa cultura, a sua relação com a vida social e fazem a ligação entre presente e passado tal como definia Lopes Graça (*cit in* Wefford, 2006, pág. 24), “companheira da vida e de trabalhos do povo português, a canção segue-o do berço até ao túmulo, exprimindo-lhes as alegrias e as dores, as esperanças e as incertezas, o amor e a fé, retratando-lhe fielmente a fisionomia, o género de ocupações, o próprio ambiente geográfico, de tal maneira ela, a canção, o homem e a terra, onde uma floresce e o outro labuta, e ama, e crê, e sonha, e a que entrega por fim o corpo, formam uma unidade, um todo indissolúvel.”

Dentro do contexto familiar, Papalia *et al* (2001), afirmam que as relações estabelecidas entre irmãos são, também, muito importantes no desenvolvimento das crianças, pois eles acabam por se influenciar

mutuamente. Esta influência provém não só das interações diretas estabelecidas entre eles, como também da relação que estabelecem com os pais. Neste período, os pais têm o papel de supervisores relativamente às decisões tomadas pelas crianças, transferindo progressivamente à criança o poder de tomar decisões por ela mesma. Nesta etapa, a criança começa a combinar aquilo que ela quer com aquilo que a sociedade em que está inserida exige.

Ao afastar-se progressivamente da influência parental a criança irá encontrar no grupo de pares uma forma de formular opiniões sobre si mesma e terá a possibilidade de se aperceber sobre quais são as suas reais capacidades, pois irá comparar-se com crianças da mesma idade. Para além disso, o grupo de pares poderá ajudar a criança a viver em sociedade e conferir-lhe-á a segurança emocional que ela precisa ao partilhar sentimentos semelhantes. É importante salientar que este tipo de grupo é formado, na maioria das vezes, por crianças semelhantes em idade, género, etnia e nível económico, conferindo-lhe um sentimento de pertença e influencia na construção do seu autoconceito.

Apesar de todos os aspectos positivos, os autores apresentados acima são unânimes ao indicarem que o grupo de pares pode, também, influenciar negativamente a criança. Ao pertencer a um grupo ela terá de aceitar as regras e valores do mesmo, quer sejam positivos ou negativos. Elas não vão quebrar as normas instituídas pelo mesmo e vão ter comportamentos iguais aos dos seus pares. O grupo pode conduzir a criança a comportamentos de segregação social ou étnica e preconceito.

Schaffer (2001), afirma que estes grupos são “subculturas que se caracterizam por conjuntos de regras e por uma organização social própria e, embora algumas possam adoptar conjuntos de valores marginais aos da sociedade como um todo, pelo menos cumprem com a função de dar aos seus membros a capacidade de adquirir aptidões de conformidade, lealdade e cooperação” (p. 363).

Deste modo, é neste período, que as crianças desenvolvem relações de amizade, que são baseadas na reciprocidade, no dar e receber, no compromisso mútuo. Papalia *et al* (2001), defendem que estas relações são construídas, maioritariamente, entre crianças com os mesmos interesses, a mesma etnia, idade e grupo étnico e são extremamente importantes no seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Este facto pode ser negativo, quando crianças com comportamentos antissociais se aliam, potenciando estes comportamentos negativos, originando situações de bullying.

De acordo com estes autores, as perturbações emocionais e comportamentais no período escolar têm aumentado, pelo que têm de ser devidamente diagnosticadas e tratadas, de modo a minimizar as consequências no seu desenvolvimento. Perturbações como a fobia escolar, ansiedade de separação, passagem ao ato, ou seja, exteriorização de confusão emocional, e depressão infantil são as problemáticas mais comuns.

No ensino da música verifica-se que a aprendizagem do instrumento contem na sua génese o domínio de competências psicomotoras e a aprendizagem da gestão das emoções. Por um lado, o sentido estético e interpretativo exigem uma consciencialização da expressividade musical, ou seja, a comunicação de emoções através da música e o controlo necessário para a condução de uma performance em público. Por outro lado, os aspectos de vinculação e estruturação social de que Papalia *et al* (2001) falam, são fortemente reforçados pelas atividades de ensino em grupo da música quer no âmbito da aula de instrumento, quer nas práticas de conjunto.

1.2 A motivação no processo ensino/aprendizagem

Motivação é definida normalmente como um estado interior que estimula, dirige e mantém comportamento. Os psicólogos ao estudarem a motivação, tentaram responder a perguntas como: que escolhas fazem relativamente ao seu comportamento, o que faz uma pessoa persistir ou desistir de uma atividade, qual o nível de envolvimento na atividade escolhida

e o que pensa e sente o indivíduo durante esse envolvimento. No ensino, algumas destas perguntas, têm resposta no conjunto de agentes de motivação: aluno, professor, escola, família e meio envolvente. Desta forma, entendemos pertinente estudar o desenvolvimento do interesse musical das crianças principalmente no interesse maior ou menor da aprendizagem de um instrumento, no estudo e sua intensidade e na forma como os alunos lidam com os sucessos e fracassos. Este estudo torna-se relevante pois abordará estas situações que aquando da aplicação das melodias tradicionais portuguesas nas aulas de violino poderão ser facilmente verificadas e fundamentadas.

De acordo com Scheerens (2004), os resultados do processo ensino-aprendizagem nascem de uma relação entre professores, alunos, conteúdos a aprender e objectivos a alcançar. A ação de cada elemento é preponderante para o funcionamento do outro e não têm razão de existir fora deste processo.

A motivação dos alunos quando não é intrínseca nasce de uma boa conjugação dos elementos acima expostos, relação entre professor, alunos, conteúdos a aprender e objectivos a alcançar, devendo o professor cativar os alunos através de uma ação adaptativa e nunca indiferente às características sociocognitivas individuais. Esta visão é exposta por Bertão, Ferreira & Santos, (1999): “O processo de ensino-aprendizagem transcorre no âmbito de uma relação complexa que envolve vários elementos entre os quais se contam o professor, o(s) aluno(s), os conteúdos a aprender e os objectivos a alcançar. Estes elementos possuem propriedades específicas com as quais podemos relacionar os resultados do processo”.

Os factores apresentados na figura 1, estão interligados e devem ser foco da atenção do professor para que o processo de ensino se possa realizar. O professor tem um papel preponderante no processo de aprendizagem pois a ele pertence o papel de transmissor (ensinar) e o papel de avaliador.



Figura 1 - Modelo de aprendizagem de Bandura (1977).

A função do professor é também a de facilitar a atividade mental do aluno de modo que este consiga construir novos conhecimentos a partir da reorganização dos que já tem. Esta é a visão de Onrubia (cit in Marchesi & Martín, 2003 p.243): “A condição básica para que a ajuda educativa seja eficaz e possa atuar como tal, é que essa ajuda se ajuste à situação e às características que apresente, em cada momento, a atividade mental construtiva do aluno.”

O professor deve verificar e refletir se o seu esforço em ensinar não foi evidenciado pelos seus alunos quando se depara com resultados negativos ou alterar estratégias quando os resultados embora positivos não representem as expectativas que o professor creditou nos alunos. Como transmissor – educador – nos nossos dias, o professor não deve cingir-se a debitar conhecimentos sem previamente analisar os alunos que vai ensinar. Seria recomendável que o professor tenha em consideração factores geográficos, sociais, económicos, pessoais (dos alunos) e estar sempre atualizado em relação aos novos rumos traçados pelos investigadores das ciências da educação e aplicando-os à sua realidade através do processo investigação-ação. Segundo o autor Dewey (1976), é na capacidade de refletir que reside o reconhecimento dos problemas e, conseqüentemente, emerge o “pensamento reflexivo” associado à “prática reflexiva” defendida por Schön (1983, 1987).

O modelo investigação-ação sugere uma espiral que começa na planificação, passa pela ação, observação e reflexão que nos indicam novos caminhos a tomar.

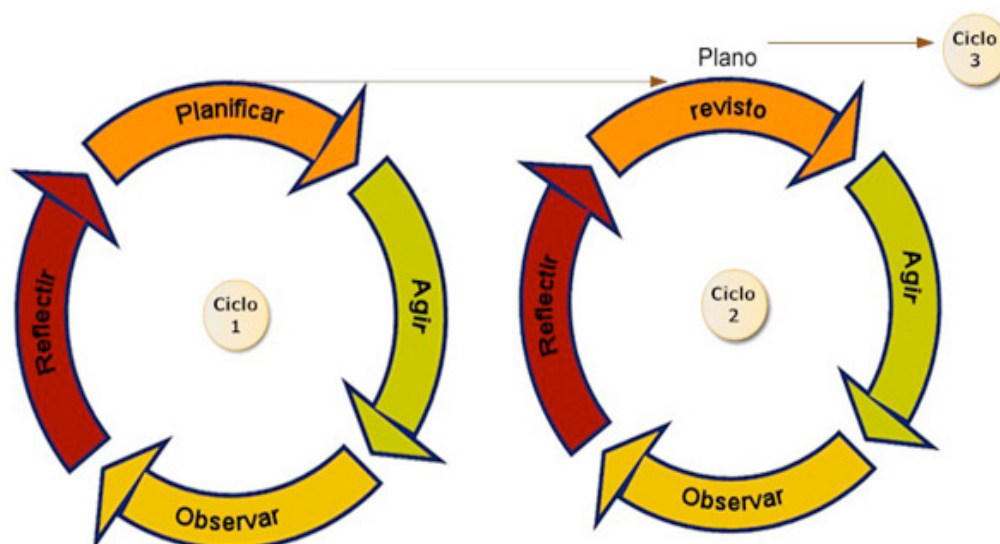


Figura 2 - Espiral de ciclos da investigação-ação. Fonte: Coutinho (2008).

Esta reflexão do método aplicado, é um ótimo instrumento para o professor analisar e discutir sobre a sua eficácia junto do aluno. O modo como se ensina e como se consegue despertar o interesse e motivação no aluno para aprender é provavelmente mais importante do que apenas a transmissão de conhecimentos: “Provavelmente uma diferença importante entre um professor notável e um medíocre não é tanto a capacidade de transmitir conhecimentos mas a capacidade para promover o desejo nos alunos de os adquirir”(Nickerson, Perkins e Smith, 1994). Seguindo este pensamento, utilizar reportório que seja familiar aos alunos como a canção tradicional portuguesa no ensino do instrumento poderá ser um mecanismo relevante para promover o desejo nos alunos de adquirir conhecimento.

De acordo com Gleitman, Fridlund & Reisberg (2009), a perspectiva comportamental ou behaviorista destaca o papel do ambiente e da aprendizagem como aspectos a observar do exterior. Nesta perspectiva a aprendizagem centrava-se nos conteúdos e acreditavam que conhecer era acumular conhecimentos. Atualmente, a questão está centrada em interpretar

e selecionar informações na busca de soluções de problemas ou daquilo que temos vontade de aprender. O desafio para o educador é coordenar o ensino de conceitos e proporcionar um ambiente efetivo de aprendizagem, tendo sempre em mente que os factores de ordem afectiva e emocional têm um papel importante no sucesso da aprendizagem. Os estados afectivos e motivacionais são reconhecidos como importantes factores que afectam o sucesso e insucesso escolares, especialmente no caso de alunos que, embora possuindo capacidades intelectuais médias ou acima da média, apresentam um baixo rendimento escolar.

Perante estes pressupostos o modelo tradicional behaviorista que assenta na aprendizagem por transmissão na qual o professor limita-se a transmitir a matéria ao aluno esperando que este consiga armazenar a informação e reproduzi-la sempre que necessário é desaconselhado pois não parece adaptado às exigências da sociedade em que vivemos. O aluno funciona como um sujeito passivo, não se dando relevância à sua criatividade e motivação intrínsecas. Na reflexão diária que aqui se promove sobre as suas práticas educativas não se deve limitar ao conteúdo da aprendizagem mas também aos interesses e motivações dos alunos.

A motivação no contexto escolar tem sido avaliada como um determinante do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho. Um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, engajando-se e persistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, usando estratégias adequadas, buscando desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio. Tem entusiasmo na execução das tarefas e orgulho acerca dos resultados dos seus desempenhos, podendo superar previsões baseadas nas suas habilidades ou conhecimentos prévios.

No contexto académico, um aluno motiva-se ao envolver-se nas atividades de aprendizagem caso acredite que, com os seus conhecimentos, talentos e habilidades, poderá adquirir novos conhecimentos, dominar um conteúdo, melhorar suas habilidades. Assim, esse aluno selecionará atividades e estratégias de ação que, segundo prevê, poderão ser

executadas por ele e abandonará outros objectivos ou cursos de ação que não lhe representem incentivo, ou significado.

No ensino da música, Hallam (2006) defende que o suporte familiar é um importante promotor de desenvolvimento das aptidões musicais no aluno. Este apoio deve verificar-se ao nível dos estudos e do material necessário, bem como, propiciando experiências de contacto através de idas a concertos ou outras manifestações de índole musical e cultural.

No ensino da música, as variantes aluno – professor – escola – família - meio envolvente estão intimamente ligadas, por a relação aluno/professor ser mais estreita que no ensino generalizado, e as aulas serem individuais ou para um grupo reduzido. A escola tem também um papel importante na motivação do aluno, especialmente as escolas especializadas como as de música, porque podem oferecer ao aluno e à sua família um acompanhamento mais próximo do percurso curricular do aluno e propicia um meio envolvente apropriado à aprendizagem musical. Este pensamento é defendido por Fox (cit.in Miranda, 1998) que refere: “Cada escola possui o seu clima próprio. O clima determina a qualidade de vida e produtividade dos docentes e alunos. O clima é um factor crítico para a saúde e eficácia de uma escola.”(p.28)

Para haver um aluno motivado é condição essencial ter professores motivados, com metas de ensino que desencadeiem a motivação e conseqüentemente a aprendizagem. Encontrar métodos que facilitem o processo na formação dos conhecimentos, habilidades e atitude dos alunos influenciará os mesmos na motivação da aprendizagem (Huertas, 2001). Deste modo o aluno motivado irá investir os seus recursos pessoais, tais como tempo, energia, talento e conhecimentos na atividade que mais o motiva, verificando-se uma alteração na sua capacidade de percepção, atenção, memória, pensamento, comportamento social, emocional, aprendizagem e desempenho [Bzuneck, 2001 (cit. in Evely, 2007)].

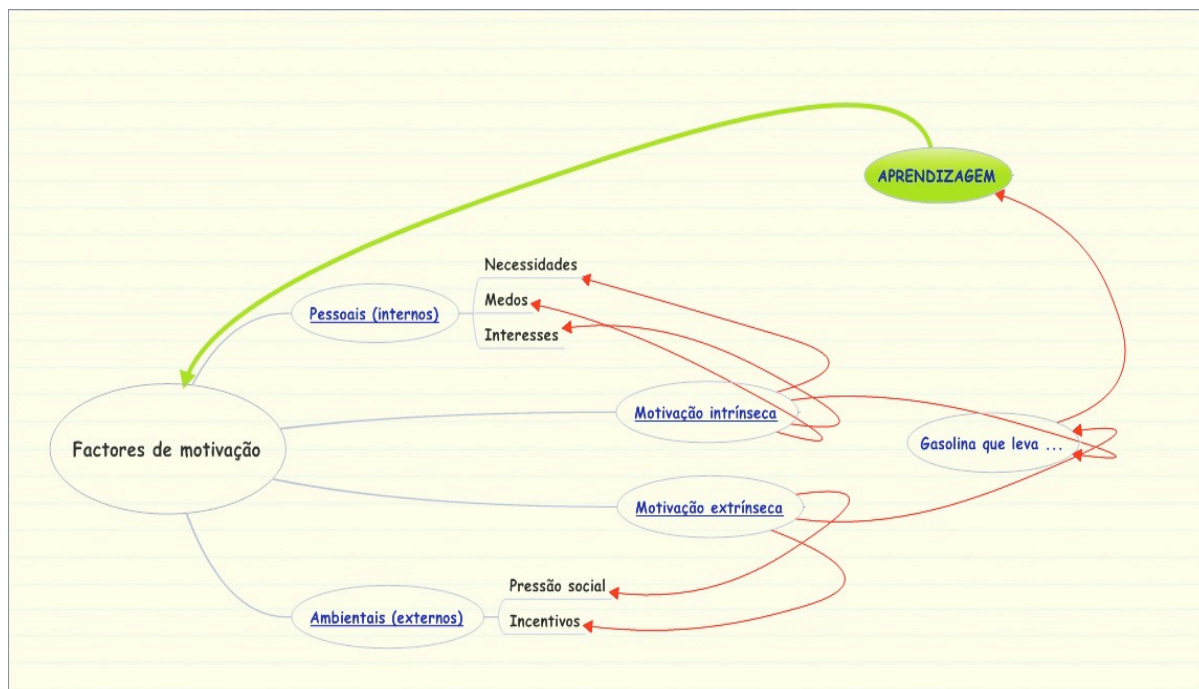


Figura 3 - Factores de motivação

Segundo Huertas (2001), a motivação é proporcionada por meio dos componentes afectivos e emocionais, que é a energia psíquica humana. Refere que existem dois tipos de motivação: a intrínseca que tem a ver com autodeterminação, competência e satisfação no que se faz; e a extrínseca que está associada a ações externas. A motivação intrínseca está relacionada ao interesse da própria atividade: no querer aprofundar e vencer os obstáculos que surgem no processo de aprendizagem. É a tendência natural de procurar e vencer desafios à medida que perseguimos interesses pessoais e exercemos aptidões, sendo que não são necessárias recompensas para prosseguirmos a atividade, já que esta é recompensadora em si mesma. O controlo do comportamento depende sobretudo do sujeito, dos seus interesses e disposições.

Refere-se ao envolvimento em determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, envolvente ou, de alguma forma, geradora de satisfação. Tal envolvimento é considerado ao mesmo tempo espontâneo, parte do interesse individual, e como define em Csikszentmihalyi (2002) também é autotélico, a atividade é um fim em si mesmo e é intrinsecamente gratificante.

A motivação extrínseca relaciona-se com as rotinas e obrigações que se aprendem ao longo da vida. Será a motivação baseada numa recompensa, ou numa tentativa de evitar um castigo, ou seja, quando exercemos uma determinada atividade devido a uma razão que nada tem a ver com a atividade em si. A motivação extrínseca compreende empenhar esforços para trabalhar em resposta a estímulos externos à atividade (família, colegas ou outros) de modo a receber recompensas materiais, sociais ou demonstrar competências e capacidades.

Os alunos movidos por motivação intrínseca têm como objectivo desenvolver as suas competências e os alunos motivados extrinsecamente têm como objectivo obter avaliações positivas (Fontaine, 1990; Arias 2004).

Não é fácil distinguir uma motivação da outra, observando apenas o comportamento. A diferença essencial está na razão da pessoa para agir. A motivação é intrínseca se a razão vier de dentro da pessoa, extrínseca se vier de fora. É vital criar motivação intrínseca nos alunos, estimulando a sua curiosidade, embora não se deva desprezar a necessidade que as recompensas têm em determinadas situações (motivação extrínseca).

Tendo em vista que a motivação é um factor interno que impulsiona o aluno para estudar, iniciar os trabalhos e perseverar neles até ao fim é um dos principais determinantes do êxito e da qualidade da aprendizagem.

Segundo Hallam (2006), a motivação do individuo para o exercício da atividade musical está dependente das interações entre as suas características pessoais, autoconceito e objetivos e as características do meio envolvente (factores culturais e históricos, ambiente educacional e suporte familiar). Desta forma, considera-se que a utilização de melodias tradicionais portuguesas no ensino de um instrumento musical poderá potenciar a motivação e um maior rendimento no aluno.

Abordar a motivação dos alunos constitui um tema importante para a prática educacional no sentido de criar uma escola de sucesso e aprendizagens com significado para os alunos.

Focando o ensino da música, já foi dito anteriormente que o professor tem um papel altamente relevante na motivação dos alunos. Os alunos, além de procurarem um professor técnica e musicalmente bom, procuram também alguém que se torne próximo e os acompanhe ao longo do percurso curricular. O entusiasmo e vivacidade do professor são também características importantes para o sucesso do aluno, sobretudo alunos mais jovens (Davidson *et al.* 1995/96), pois desperta neles sentimentos positivos e de sucesso.

A prática instrumental no caso particular da música, é para além dos que já foram referenciados, um elemento importante que está diretamente ligado à motivação porque só praticando é que o aluno poderá atingir os seus objetivos e obter a satisfação que daí advém (Hallam, 2006).

A motivação é um conceito complexo e várias são as teorias (figura 4) que corroboram na sua compreensão.

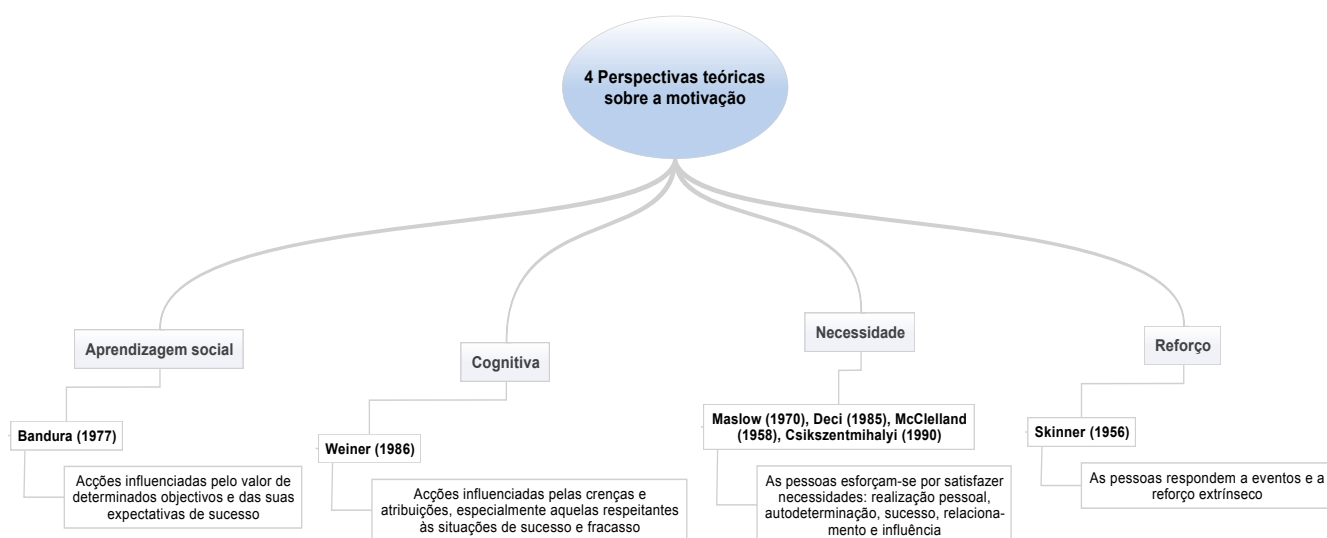


Figura 4 – síntese perspectivas teóricas sobre motivação – adaptado de Arends (2008).

Urge referenciar das teorias acima apresentadas, que a “Teoria da Hierarquia das necessidades” foi desenvolvida por Abraham Maslow (1908-1970), psicólogo americano, considerado o pai do humanismo na psicologia. Esta teoria defende que as pessoas são motivadas a agir para satisfazer necessidades básicas e de nível mais elevado. Desenvolvida nos anos

cinquenta do século vinte, defende que as pessoas agem por necessidades inatas e pressões intrínsecas, em detrimento de recompensas extrínsecas ou punições.

A tabela de Maslow (figura 5) está dividida em sete níveis, onde no nível inferior respeitam às necessidades que satisfazem as carências fisiológicas básicas, e no nível de superior respeitam às necessidades de crescimento enquanto seres humanos. Os quatro níveis inferiores especificam as necessidades básicas de vida do ser humano como a alimentação, abrigo, segurança e o sentimento de pertença e ser amado. É no topo das necessidades que se situam as necessidades de crescimento como o querer mais saber mais, ser melhor e autorrealização.

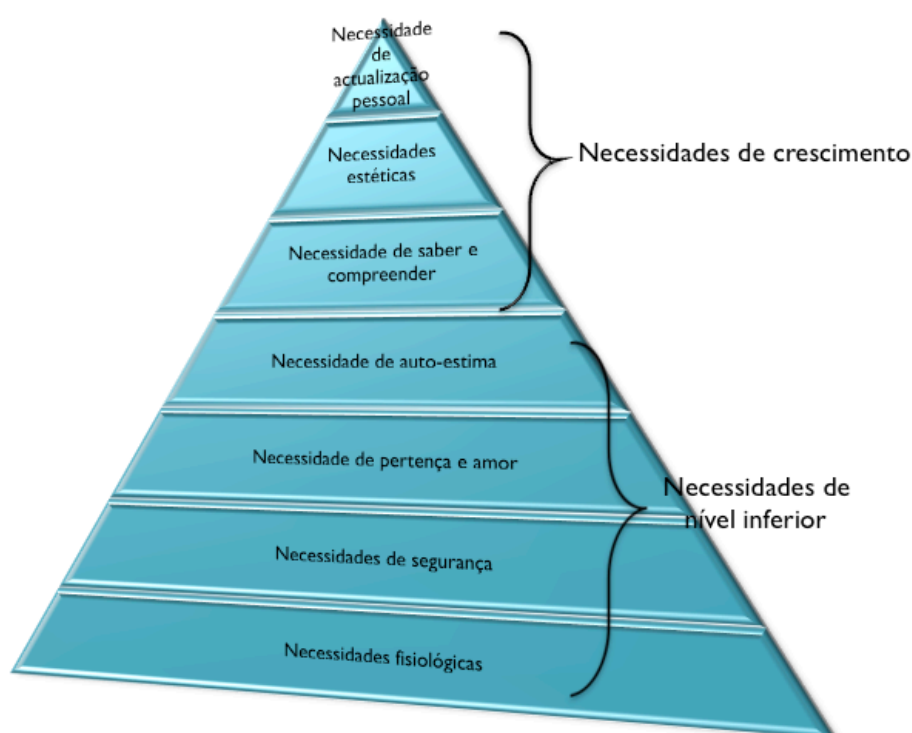


Figura 5 – Hierarquia das necessidades de Maslow, adaptado de Arends (2008).

Segundo Maslow, só depois de se adquirir estes estágios de necessidade é que a pessoa se esforça para alcançar as necessidades de nível mais elevado. Assim sendo, as crianças com necessidades de realização no nível básico desta tabela terão menos probabilidades de se empenharem em satisfazerem as necessidades de nível mais elevado.

Existem três variantes desta teoria hierárquica que se manifestam de extrema importância para os professores e para as salas de aula: sucesso, relacionamento e influência. Arends (2008) afirma que estas teorias foram desenvolvidas por vários pedagogos como David McClelland, Atkinson & Feather, Alschuber, Tabor & McIntyre que as denominaram por *Teoria das necessidades*. Os professores demonstram motivos de sucesso quando se esforçam por ensinar bem e agem como profissionais competentes, e isso reflete-se nos alunos quando estes também se esforçam para aprender. Quando os alunos e professores valorizam o apoio e a amizade entre si estão a criar motivos de relacionamento, os alunos sentem-se mais confiantes e conseguem ter maior rendimento escolar. Os alunos que se empenham por ter um maior controlo sobre a sua própria aprendizagem estão a influenciar a motivação.

1.3 Ensino da música em grupo

Sollinger (cit in Garverick, 1998) refere que o ensino colectivo de instrumentos surge na América pela família de Lewis A. Benjamin. Desde 1847 até a segunda década do século XX. Benjamin ensinou música vocal e instrumental para os alunos nas suas academias em Nova Iorque, Brooklyn, Philadelphia e em Pittsburgh.

A família Benjamin organizava orquestras que contemplava até quinhentos músicos de cordas juvenil, ministradas por métodos de classe, décadas antes do movimento Maidstone, na Inglaterra. Em 1851 Benjamin publicou um método para as suas classes de instrumento intitulado “The Musical Academy” onde contempla 18 canções populares, (Keene, cit in Bell,2007). Verifica-se então que nessa época a utilização de músicas populares para o ensino de um instrumento musical já era aplicado.

A procura de literatura para instrumentos de cordas adequada às necessidades da sala de aula, não só para as classes de iniciação, mas também para as classes mais avançadas tecnicamente, têm sido uma

constante ao longo da história do ensino colectivo. Os métodos nos Estados Unidos da América de classe têm-se desenvolvido a partir de uma necessidade de capacitar os alunos em ambas as configurações de classe: heterogénea (vários instrumentos) e homogénea (um só instrumento).

Segundo Bell (2007), os professores provavelmente foram descobrindo que os métodos dos conservatórios eram adequados para as aulas individuais, mas não se adequavam para a leccionação de grupo

Para Cruvinel (2005), o ensino colectivo de instrumentos musicais pode dar acesso a um maior número de pessoas à educação musical, concluindo que esta é uma ferramenta muito importante no processo da democratização musical.

São reconhecidas vantagens para o aluno nas aulas de instrumento em grupo. O contacto permanente com os seus pares, a vivência em conjunto e a oportunidade de tocar regularmente para outras pessoas, “Oferece oportunidades ilimitadas de desempenho” (Fisher, 2010 p.11). Nesta interação entre alunos são trabalhados aspetos auditivos. Cada aluno pode criticar a performance do seu colega por forma a entre ajudarem-se, como defende Jacobson: “As aulas em grupo desenvolvem competências críticas auditivas através da audição uns dos outros” (Jacobson, 2006 p.269).

Brunson (1969) corrobora da ideia de Jacobson ao indicar seis razões válidas para a introdução das aulas colectivas de instrumento de cordas. Estas razões estão especificadas tendo em conta o ensino heterogéneo das cordas, e que adequar-se ao ensino colectivo de violino no Centro de Cultura Musical, onde esta dissertação se desenvolve:

1. Como as crianças gostam de fazer as coisas juntas, estudando em grupo apresentam uma situação social desejável onde todos são iguais.
2. Uma criança tímida, consegue estar mais à vontade em grupo do que se estiver sozinha com um professor.

3. A competição envolvida numa turma colectiva induz a uma maior motivação intrínseca nos alunos.
4. A aprendizagem é facilitada ao aluno por ter a possibilidade de observar e ouvir o trabalho do professor com os outros alunos durante a aula.
5. O tempo pode ser usado de forma mais eficiente no ensino de classe, pois o professor pode demonstrar a técnica adequada para o grupo.
6. Ensinar a uma classe dá ao professor a possibilidade de trabalhar com os alunos mais vezes por semana.

Outro autor que reforça essa importância é Silverman (1981) ao afirmar que as aulas de classe reforçam o sentido de conjunto, os alunos aprendem a escutar e a ouvir o instrumento dos colegas, ajustando, em resposta às exigências da música. Muito embora Rolland (1959) afirme que nenhum sistema de ensino tem a resposta perfeita para a aprendizagem, enumera cinco vantagens que resultam da metodologia do ensino em grupo:

1. o estímulo social,
2. a economia de tempo,
3. uma maior variedade no currículo através da experiência colectiva,
4. um tratamento mais confiável do instrumento,
5. melhor desenvolvimento da leitura à primeira vista.

Em Portugal, o ensino em grupo tem vindo a ser adotado por diversas escolas de música pelo país. Os princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico, que visam uma maior flexibilidade na organização das atividades lectivas, nomeadamente no tempo a atribuir a cada disciplina, dentro de limites estabelecidos, foram propostos pelo Decreto de Lei nº 139/2012, de 5 de Julho que veio uniformizar os planos de estudo dos cursos de ensino artístico especializado de nível básico criados pela Portaria nº 691/2009, de 25 de Junho, alterada pela Portaria nº 267/2011, de 15 de Setembro.

Na alínea 7b do artigo 9º do Decreto de Lei nº 139/2012, de 5 de Julho é referido que a disciplina de Instrumento do Curso Básico de Música pode ser organizada de modo a que metade da carga horária semanal atribuída à disciplina pode ser leccionada individualmente e a outra metade leccionada a grupos de dois alunos ou repartida entre eles, ou a totalidade da carga horária semanal pode ser leccionada a grupos de dois alunos, podendo ser repartida entre eles. Perante estas linhas orientadoras, as escolas têm vindo a adaptar as aulas de instrumento com a formação de grupos.

No Centro de Cultura Musical – CCM, escola onde decorreu o estudo para esta tese, o ensino colectivo de instrumento é desenvolvido desde 1995. O CCM é um Conservatório de Música Regional onde o ensino colectivo de instrumento existe para os dois primeiros graus (5º e 6ª anos de escolaridade) desde 1995, e presentemente aplica esta pedagogia no ensino do 1º ciclo. Esta exceção só foi possível porque o CCM é uma escola com autonomia pedagógica e mediante proposta da direcção da escola aos serviços do Ministério da Educação e Ciência, foi autorizado a título excepcional o funcionamento da disciplina de instrumento em termos diferentes dos previstos para a generalidade das escolas.

Com a introdução desta nova organização curricular, o CCM adoptou um manual de apoio para as aulas de instrumentos de cordas, o “Strictly Strings – a comprehensive String Method” de Jacquelin Dillon, James Kjelland e John O’Reilly. Este método americano utiliza melodias americanas e as melodias clássicas mais conhecidas. Entretanto, introduziu-se desde 2009/10 um novo método “New Directions for strings – a comprehensive String Method” de Joanne Erwin, Katheleen Horvath, Robert D. McCashin, Brenda Mitchell com suplementos orquestrais escritos por Elliot Del Borgo e Soon Hee Newbold. Este método mais recente, utiliza recursos mais apelativos e eficazes que ajudam a obter resultados mais rápidos e satisfatórios que o método anterior para os alunos e professores.

1.4 A presença de música tradicional em métodos de ensino do violino em grupo

Na sequência desta revisão bibliográfica, entende-se que a utilização da música tradicional portuguesa pode ser uma excelente forma de promover o desenvolvimento do aluno sob os pontos de vista das matérias estudadas, desenvolvimento psicossocial da criança, a motivação, o ensino de instrumento em grupo. Este facto já foi há muito, de forma empírica, incorporado no ensino do violino, quer pelos professores quer pelos editores de métodos de aprendizagem, conforme servem os métodos utilizados para esta dissertação que vão ser descritos seguidamente.

Ao analisar três métodos estrangeiros tais como o método do pedagogo Suzuki *Suzuki violin Method*, o método do pedagogo Paul Rolland *Young String in Action* e o método que serve de base a esta investigação *New Directions for Strings* livro I e II de Joanne Erwin, verifica-se que uma grande parte das músicas abordadas são tradicionais. Como é facilmente perceptível, estes métodos foram concebidos de acordo com o meio cultural onde se pretendia a sua utilização. Assim o Método Americano *New Directions for Strings* Book I e II, utiliza temas e canções populares tais como *Boild Them Cabbage*, *Starlight Starbright*, *Chicken on a Fence Post*, *Go Teel Aunt Rhody*, *Long long Ago*, *This Old Man*, *buffalo Gals*, *Sally Goodin*, *Skip To My Lou*, entres outros que são altamente familiares aos alunos a quem se destinou o método. Também Paul Rolland (revisão de Sheila Johnson, 1985), músico Hungaro que se radicou nos Estados Unidos da América criou um método para o ensino colectivo de cordas friccionadas que se tornou muito conhecido mundialmente, esse método chama-se *Young Strings In Action* e também contempla melodias tradicionais como *Old Macdonald Had a Farm*, *Mary Had a Little Lamb*. Os autores, Dénes Laszlo, Szászné Réger Judit e Nemeth Rudolf, criaram na Hungria o método *Violin-ABC* que contempla melodias tradicionais da Hungria e de todo o mundo.

Do mesmo modo, o método Suzuki (1978) que está dividido em dez volumes e o primeiro que se chama *Suzuki Violin Scool volume 1*, contempla

muitas melodias tradicionais tais como *Go Teel Aunt Rhody*, *Song of The Wind*, *Ligtly Row*, *May song*, *O Come Little Children*.

É perceptível que a utilização destes métodos em contextos culturais diferentes, como é o caso em Portugal, requer uma tradução, o que significa a substituição no lugar em que se pretende maior familiaridade, escolhendo músicas que pertençam ao universo das crianças em questão e escolhendo canções tradicionais do seu país. Assim, no contexto desta dissertação, serão apresentadas canções do universo da música popular portuguesa direcionadas a crianças portuguesas.

1.5 Música Tradicional Portuguesa e sua aplicação didática: possibilidades de adaptação ao ensino do violino em grupo.

A utilização de músicas tradicionais portuguesas no ensino do violino torna-se ainda mais relevante uma vez que este instrumento é uma presença constante em diversas formações da música tradicional portuguesa, assumindo muitas vezes um papel de destaque. São disso um bom exemplo o papel solístico que o violino assume nas tunas, e acompanhamento de dobragem ou polifónico do canto.

Pretende-se neste capítulo, abordar as ideias filosóficas dos principais pedagogos do ensino da música e fundamentar a sua aplicação no ensino de violino em grupo.

1.5.1 – A música tradicional portuguesa

A música tradicional portuguesa tem sido recolhida e estudada desde o fim do século XIX por diversos investigadores e musicólogos, contribuindo para a valorização da cultura musical portuguesa conforme se sugere no quadro nº1.

Quadro 1: Lista de Cancioneiros Populares Portugueses

Autores	Cancioneiros
A. Valentim	<ul style="list-style-type: none">• <i>Coreografia Popular Transmontana O Galandum, in Douro Litoral</i> (1953)
António Marvão	<ul style="list-style-type: none">• <i>Cancioneiro Alentejano</i> (1955)
Artur Duarte	<ul style="list-style-type: none">• <i>Cantos Populares</i> (1943)
C. M. Santos	<ul style="list-style-type: none">• <i>Trovas e Bailados da Ilha</i> (1942)
César das Neves	<ul style="list-style-type: none">• <i>Cancioneiro de Músicas Populares</i> (1893)
Edmundo Lopes	<ul style="list-style-type: none">• <i>Cancioneiro de Fozcoa</i> (1926)
F. Lopes-Graça	<ul style="list-style-type: none">• <i>A Canção Popular Portuguesa</i> (1953)
Firmino Martins	<ul style="list-style-type: none">• <i>Folclore de Vinhais</i> (1928)
Francisco Lacerda	<ul style="list-style-type: none">• <i>Cancioneiro Musical Português</i> (1935)
Francisco Serrano	<ul style="list-style-type: none">• <i>Romances e Canções Populares da Minha Terra</i> (1921)
Gonçalo Sampaio	<ul style="list-style-type: none">• <i>Cancioneiro Minhoto</i> (1944)
M. Giacometti	<ul style="list-style-type: none">• <i>Cancioneiro Musical Português</i> (1981)
Pedro Fernandes Tomás	<ul style="list-style-type: none">• <i>Velhas canções e Romances Populares Portugueses</i> (1913)• <i>Cantares do Povo</i> (1919)• <i>Canções Populares da beira</i> (1923)• <i>Canções Portuguesas</i> (1934)
Rodney Gallop	<ul style="list-style-type: none">• <i>Cantares do Povo Português</i> (1937)
Vergílio Pereira	<ul style="list-style-type: none">• <i>Cancioneiro de Cinfães</i> (1950)• <i>Cancioneiro de Arouca</i> (1959)• <i>Coros Lusíadas</i> (195?)
José Ruivinho Brazão & Nelson Conceição	<ul style="list-style-type: none">• <i>Cancioneiro Tradicional Português</i> (2008)

O professor Américo Pires de Lima, no prefácio do Cancioneiro Minhoto de Gonçalo Sampaio (1944), classifica essa recolha de canções uma “obra de pura ciência, pelo seu aspecto folclórico, obra de arte, pelos valiosos materiais reunidos, temas inesgotáveis para os nossos compositores, que pretendam exprimir pela música o verdadeiro carácter da alma portuguesa” (p.6). Assim sendo, o músico deve olhar para os cancioneiros como uma fonte inesgotável de material artístico e técnico seleccionando aquelas cantigas que possam ter aplicação didáctica na leccionação do seu instrumento musical.

A música tradicional poderá ser uma ferramenta capaz de suscitar o aluno a motivar-se e participar mais ativamente na prática instrumental uma vez que se insere num ambiente de estudo que lhe é familiar.

Segundo Rosa Maria Torres (1998), as músicas tradicionais expressam a vida de uma comunidade, os seus usos e costumes, abordando temas como o meio rural, o trabalho, a religião, o romance, que indica: “as canções tradicionais são uma fonte informativa que reúne o cerne da individualidade de uma cultura e que faz a ligação entre o presente e o passado. Elas falam da natureza, do amor e da morte, das relações familiares e sociais” (p.22).

O etnomusicólogo José Alberto Sardinha considera, que a música tradicional não é de “criação colectiva”, mas de sim de “apropriação colectiva” (2005 p.19). Constatam-se estas afirmações através dos cancioneiros já publicados onde se encontram diferentes versões da mesma música influenciadas pelo tempo que medeia a sua publicação e pela ruralidade de diferentes regiões: planície, montanha, litoral. Para Fernando Lopes Graça (1991) esta flutuação e mobilidade das letras nas canções são resultantes do querer e necessidade do povo de cada região e por isso de difícil determinação e caracterização. As canções tradicionais são normalmente transmitidas oralmente, sendo, susceptíveis de sofrer alterações e estando desta forma em permanente mutação devido ao contacto de variadas influencias externas de outros géneros e estilos musicais, de outras regiões e estratos sociais.

A música tradicional está sujeita a alterações e adaptações tonais, modais e textuais, tornando difícil distinguir o que é autêntico do que foi sendo adaptado ao longo dos tempos, (Gonçalo Sampaio, 1944). Nos cantos de boiar, presentes no seu cancionário minhoto refere que estes se distinguem essencialmente pela tonalidade, em dó maior e fá maior. “As variadas formas de *toadilhas de aboiar* de que tenho conhecimento constituem apenas, relativamente à tonalidade, dois grupos distintos (...), dó maior e (...) fá maior (...). Vê-se, pois, que na passagem dos cantos de aboiar do primeiro grupo tonal para os do segundo se fez por uma modelação do hipolídio para o lídio autêntico(...)” (p.25)

Será um propósito imediato, abeirar-se nesta dissertação de um reportório que se coadune com o grau académico e idade das crianças em formação. Sugere-se para isso, a aplicação de canções monódicas que constituem possivelmente como já dizia Lopes Graça nas suas obras literárias – A Canção Popular Portuguesa (1991), a parte mais avultada das nossas recolhas e mais conhecida: cantos de trabalho, canções amorosas, canções dançadas, romances etc. Neste tipo de reportório estão presentes as formas tonais, modais e outras formas mais arcaicas com origens diferenciadas tais como: tonalidade menor, existência de tetracordes melódicos denunciando porventura uma origem religiosa (gregoriano) e vocalismos arcaicos dos pregões.

Pensando nas classes de conjunto – orquestra, as canções polifónicas que serão um recurso a explorar dado que as últimas investigações levadas a efeito por Virgílio Pereira, Artur Santos, Michel Giacometti, revelaram-se espécies polifónicas do mais alto interesse, em que, além do vulgar canto em terceiras, se nos deparam polifonias mais desenvolvidas no estilo das antigas formas organum.

Perspetivando o futuro, encontrar-se-á no reportório de compositores portugueses muitos tratamentos diferentes de orquestração e harmonização sobre uma base melódica popular, em que a componente cromática ou atonal permitirão dar continuidade a uma formação que se quer continua e em espiral.

1.5.2 - O violino e a rabeca na música tradicional

Importa nesta parte apresentar um pouco do uso do violino nestas lides da música do povo português. A ideia generalizada de que o violino é um instrumento para recriar somente música erudita não corresponde à realidade do panorama musical português. Por curiosidade, Sardinha (2005), diz que até 1901 o termo rabeca era aquele que mais se utilizava para definir o violino e que só depois do Conservatório de Lisboa adotar oficialmente o nome de violino é que este termo se começou a enraizar.

O Cancioneiro Minhoto de Sampaio (1944), refere que os “cantos coreográficos”, se realizam a vozes e ou acompanhados por instrumentos musicais. As “rondas”, são orquestras populares constituídas pelo “cavaquinho, a viola braguesa, o violão, a rabeca ramaldeira (de braço curto), o clarinete em dó os ferrinhos e uma espécie de variedade nacional do arcaico tambor da Provença” (p.19-20).

O etnólogo Veiga de Oliveira descreve a rabeca chuleira, rabela ou ramaldeira, como “um violino popular de braço curto e escala muito aguda, que aparece numa área centrada em Amarante, que vai até ao Douro, Guimarães, Lousada e Santo Tirso, ligada a uma forma musical (e coreográfica) peculiar a essa área – a chula.”(1982; p. 224). A rabeca, por ter um braço muito mais curto que o violino produz uma sonoridade mais aguda e por isso, mais estridente. Segundo o autor, as rabecas podem ter sido o resultado da experiência de alguns tocadores de violino que, por terem que tocar as chulas no violino em posições muito altas, substituíram o braço original por um braço mais curto, conseguindo assim com uma técnica menos apurada e menos problemas de afinação a obtenção de uma sonoridade mais aguda como pretendiam, a que chamavam “guinchos”.(ver imagem 1)



Imagem1:

Violino à esquerda construído por Rui Costa em 2001 e Rabeca à direita construída por Napoleão Ribeiro em 2003.

Sardinha (2005), diz que o violino surge também com ligação às tunas rurais. Documenta a existência de uma tuna em Amarante designada por Tuna dos Empregados do Comércio de Amarante que era em 1910 composta por dois violinos, um bandolim, um banjolin, uma flauta, cinco violões, uma castanhola, duas pandeiretas e um ferrinho. As tunas, são grupos musicais organizados que tratam essencialmente a música direcionada para dança, divertimento e lazer.

Na tradição popular a aprendizagem do violino era feita oralmente e sem qualquer suporte teórico. Paralelamente, assiste-se ao desenvolvimento de classes de violino nos Conservatórios que foram surgindo durante o Séc. XX e que ministravam essencialmente música não portuguesa. Curiosamente, utilizando métodos estrangeiros não deixavam de utilizar música tradicional oriunda dos países de origem deixando de lado a música tradicional portuguesa. O presente trabalho pretende estabelecer uma ligação entre o tradicional e o erudito, enquadrando no ensino do violino algumas melodias do património tradicional da música portuguesa, aspecto que outras culturas há muito têm desenvolvido (ex. Rússia, Hungria, Roménia, Itália). O universo melódico e harmónico destas canções, bem como a imagética das suas

letras, faz parte do imaginário cultural do país e por isso contém em si um potencial para a aprendizagem do violino que deverá ser explorado.

1.5.3 - Aplicações didáticas

Pretende-se nesta fase de estudo, saber quais as filosofias de ensino de alguns dos pedagogos mais representativos do ensino da música, fazendo a ligação com a aprendizagem de um instrumento musical – violino.

Vários autores defendem que a música tradicional, é uma ferramenta que deve ser explorada e utilizada para a concretização de um verdadeiro desenvolvimento musical na criança. Um destes autores é o pedagogo Kodály, que defende que é a partir do canto, objetivamente através da canção tradicional que a criança adquire competências musicais básicas. Ao basear-se na canção tradicional húngara, Kodály aperfeiçoou e deu a conhecer uma metodologia que possibilitou a aproximação de todos à aprendizagem musical. Para ele, a música tradicional de cada país integra a língua materna e por isso torna-se fundamental o seu uso para o desenvolvimento musical da criança (Szönyi, 1976).

A utilização da música tradicional nas aulas de instrumento pode ser assim um recurso de grande importância para o crescimento musical dos alunos. Para Kodály, as crianças que aprendem a cantar antes de aprender a tocar um instrumento, podem assimilar mais rapidamente toda a melodia: “Graças ao canto, os alunos adquirem uma aptidão para a leitura, que lhes permitirá aceder mais facilmente a obras dos grandes espíritos, e conhecer mais composições em menos tempo e com menor esforço.” (Kodály *cit in* Torres, 1998 p.44).

Também o pedagogo, Edgar Willems (*in* Simões 1988), defende o uso da canção como um recurso essencial para o desenvolvimento natural na formação musical da criança. Segundo o autor, se todas as crianças podem cantar, a utilização das canções tradicionais serão o veículo de excelência para que elas possam vir a ler e escrever música: “De facto, isso conseguir-se-á seguindo as mesmas leis que regem o estudo da linguagem: começa-se

por falar; depois, na idade da razão, aprende-se a ler e a escrever” (*cit in* Simões, 1988 p.5).

Seguindo este pensamento, a língua materna poderá definir-se como uma ferramenta importante e impulsionadora para a comunicação de um povo, um veículo primordial para ensinar os comportamentos fundamentais de uma cultura. O violinista e pedagogo Suzuki corrobora este ideal ao defender a língua materna como veículo de aprendizagem. Segundo o autor, todas as crianças em todo o mundo são criadas pelo método educacional perfeito: “a sua língua materna. Porque não aplicar este método a outras aptidões?” a sua filosofia baseia-se em que todas as crianças têm talento para aprender a tocar um instrumento, que todos nascem com habilidade musical e que o trabalho do professor é alimentá-lo (Suzuki, 1998).

Segundo esse método é ouvindo e imitando que a criança aprende a comunicar, e pegando no pensamento de Suzuki, a língua materna e as canções tradicionais tornam-se assim muito próximas. Verifica-se esta abordagem quando se analisa uma melodia tradicional e se constata que o ritmo e a melodia estão implicitamente envolvidos com o texto, e mais, a acentuação natural da palavra faz com que se identifiquem determinados padrões rítmicos que caracterizam a originalidade musical. Segundo Rosa Maria Torres (1998), as canções populares são como poemas que se exprimem nos sentimentos das crianças. Ao serem cantadas nas várias fases do seu crescimento, elas irão também desenvolver-se física e psicologicamente.

Pretende-se, baseados nestes autores sugerir que a introdução de músicas do panorama tradicional português no ensino de violino em grupo possam ser de grande importância. Os alunos devem ser o grande desafio do professor e o professor, com base nestas evidências, poderá servir-se das músicas dos cancioneiros populares e envolver os alunos e as suas famílias num processo de ensino-aprendizagem muito mais rico e motivador para todos.

2. Metodologia

2.1 Escolha metodológica

O presente trabalho pretende explorar a utilização de música portuguesa em contexto de ensino de violino em grupo. Foi estudada a introdução de melodias tradicionais em aulas de violino a alunos do 2º Ciclo - 5º ano de escolaridade (n=3; 10-11 anos de idade) e 6º ano (n=3; 11-12 anos de idade).

O universo da música tradicional serviu de base à verificação da ideia defendida pelos diversos autores acima referidos de que a aprendizagem musical encontra paralelo na aprendizagem da linguagem, sendo por isso pertinente a utilização do contexto musical de origem dos alunos.

A aplicação desta estratégia pedagógica visa facilitar o contacto da criança com as suas raízes tradicionais, permitindo reconhecer-se no contexto musical utilizado e aprender através deste, os conteúdos predefinidos para o seu nível de ensino.

De acordo com Bogdan e Biklen (cit in Tuckman, 2002, p. 507-508), esta investigação é de características qualitativa porque assenta nas cinco principais características da investigação qualitativa:

1. a recolha de dados é feita em situação natural e o investigador é o instrumento chave dessa recolha,
2. primeiro faz-se a descrição, só depois a análise dos dados,
3. todo o processo é fundamental, bem como o produto e o resultado final,
4. a análise dos dados é feita indutivamente,
5. dá importância ao significado das coisas, ao “porquê”, ao “quê”.

Para além do acima descrito, esta investigação é feita no terreno, em situação natural e com a preocupação de compreender a percepção e a

interpretação feitas pelas crianças participantes, que segundo Wilson (cit in Tuckman, 2002) enquadra-se no tipo de investigação por *etnografia*.

Juntando estas características de investigação, pode-se enquadrar o presente estudo na *metodologia da investigação etnográfica* de Dobbert (cit in Tuckman, 2002). Dobbert apresenta seis etapas essenciais para a realização deste tipo de investigação que se passa a numerar e a enquadrar no contexto desta investigação.

1.1 Questões de investigação;

- a. Poderá a aplicação de músicas tradicionais portuguesas no ensino instrumental de violino potenciar o aproveitamento dos alunos?
- b. Pode a inclusão de músicas tradicionais portuguesas no ensino instrumental do violino aumentar a motivação dos alunos para a aprendizagem do instrumento?

1.2 Situações que levam às questões;

- a. Os métodos existentes em Portugal para a prática do ensino de violino são estrangeiros. Não existem métodos portugueses, nem métodos traduzidos para português.
- b. As melodias do património musical português não são habituais na prática do ensino do violino em Portugal.

1.3 Investigação teórica que serviu de apoio ao melhoramento das questões;

- a. O desenvolvimento psicossocial da criança em idade escolar,
- b. A motivação na aprendizagem,
- c. O conhecimento do ensino em grupo na classe de violino,
- d. A música tradicional portuguesa e a sua aplicação didática no ensino da música – instrumento violino.

1.4 Design da investigação;

- a. Concepção do plano de investigação: Aplicação em contexto letivo nos níveis 5º e 6º anos de uma canção tradicional Portuguesa (2 aulas seguidas em uma turma de 5º ano e 2 aulas seguidas em uma turma de 6ºano).
 - 1- Escolha das músicas tradicionais (uma para o 5º e outra para o 6º ano) de acordo com as competências a desenvolver nas unidades

que estarão a ser trabalhadas na momento da investigação, segundo o método “New Directions For Strings book I e II,”

- 2- Seleção de duas turmas de violino do segundo ciclo, nomeadamente uma turma do 5º ano e outra do 6º ano para o estudo
- 3- Planificação da primeira e segunda aulas de acordo com os novos conteúdos.
- 4- Realização das aulas e gravação em vídeo de forma a garantir o desenrolar natural das aulas sem que o professor esteja preocupado com a recolha dos resultados. Assim os resultados podem ser analisados com calma e com mais rigor. O uso de tripé ajudou a que não fosse necessário a inclusão de uma terceira pessoa na sala de aula.
- 5- Realização de um pequeno questionário no final da segunda aula para seja possível recolher a opinião individual de cada aluno por forma a evitar interferir no normal desenvolvimento da aula.

1.5 Apresentação dos dados;

- a. Recolha, descrição e análise dos resultados obtidos nas aulas (observação da gravação vídeo) e pequeno questionário.

1.6 Conclusões;

- a. Interpretação do investigador face à análise dos resultados obtidos e formulação de novos problemas e hipóteses para investigações futuras.

2.2 Descrição do método “New Directions for Strings”

O método “New Directions for Strings a Comprehensive String Method” Book I e II, serve de base para a aplicação do estudo que está a ser realizado. Este método, foi criado por quatro pedagogos especialistas no ensino dos instrumentos musicais de cordas friccionadas, são eles: Joanne Erwin, Kathleen Horvath, Dr. Robert McCashin, Brenda Mitchell, teve também a colaboração dos compositores Elliot Del Borgo e de Soon Hee Newbold na elaboração dos arranjos das músicas para Ensemble. Este método foi criado

nos Estados Unidos (Flórida), tendo como objetivos a sua aplicação na classes de instrumentos de cordas friccionadas homogéneas e heterogéneas.

O método New Directions for Strings é usado no CCM desde 2009 substituindo o método Strictly Strings de Jacquelyn Dillon. As razões que levaram a esta substituição foram as novas possibilidades oferecidas que, pela sua organização curricular e pela proposta de peças para orquestra, que vão surgindo, sempre com dificuldade gradual e sustentada pela aprendizagem individual na aula de instrumento, permitem um melhor funcionamento das classes de ensino em grupo, quer em cada instrumento quer no Ensemble instrumental. Pela prática, esta substituição e escolha de novo método revelou-se extremamente positiva porque os objetivos de ensino para estes quatro instrumentos de corda friccionada no CCM tornaram-se mais próximos e mais organizados para além de proporcionar a prática de ensemble com resultados muito bons. Através de uma leitura dos resultados, constata-se que com este novo método conseguimos mais e melhores resultados, deixamos de ter conflitos entre Ensemble e classes de instrumento, os alunos sentem-se mais motivados especialmente na aula de Ensemble e isto reflete-se no estudo individual e rendimento na aula de instrumento. Este método contempla músicas tradicionais do país de origem e outras de outras culturas. Não tem nenhum exemplo de música tradicional portuguesa.

É importante a utilização deste método na nossa investigação porque, desta forma poderemos melhor isolar a variável (música tradicional portuguesa) mantendo todas as outras variáveis e não alterando o normal desenvolvimento das atividades letivas nas turmas a investigar.

2.2.1 - Caracterização do Método

“Todas as crianças devem ter a oportunidade de aprender num ambiente suportado por uma pedagogia heterogénea na classe de cordas e que dê a atenção apropriada a cada instrumento. Todos os alunos devem ter acesso aos melhores recursos e informação até então disponíveis” (New Directions For Strings, 2006, pág. 9).

O Método, é composto pelo manual do professor, pelo livro do aluno e pelo livro do pianista acompanhador. Este método está concebido para ser utilizado para os quatro instrumentos de corda friccionada, o violino, a viola d'arco, o violoncelo e o contrabaixo de forma a permitir com facilidade a junção dos alunos em orquestra. Neste método estão previstas não só atividades em grupo nas classes dos instrumentos como atividades em Ensemble instrumental. Para tal, tem em consideração as exigências técnicas únicas de cada instrumento mantendo um equilíbrio coerente entre todos. As dificuldades técnicas são introduzidas de uma forma concertada nas obras para tocar a solo e em Ensemble, para que seja mais fluente o funcionamento da orquestra, sem no entanto sacrificar o normal desenrolar de objetivos das classes de instrumento. Desta forma, conseguiu-se ultrapassar a enorme dificuldade da escolha de repertório para as classes de conjunto dos alunos mais jovens. Era muito frequente que uma obra parecendo muito adequada a um instrumento fosse completamente impossível de executar por outro instrumento neste nível de ensino.

Este manual contempla muitas peças que proporciona aos alunos do CCM a possibilidade de tocarem em unísono e a duas vozes nas aulas de instrumento e ensemble. O CCM proporciona aos alunos um estágio de orquestra no final de cada trimestre (Natal, Páscoa, Fim de Ano Lectivo). Nestes estágios são ensaiadas em conjunto, com vista a uma apresentação em concerto, obras do método NDFS que foram estudadas ao longo do trimestre nas aulas de instrumento e Ensemble.

2.2.2 - Organização das Unidades de Aprendizagem

O método *New Directions for Strings* existe para o primeiro e segundo graus, Livro 1 e Livro 2 do aluno, do professor e do pianista acompanhador. Está organizado em 18 unidades aprendizagem quer para o primeiro grau, quer para o segundo grau. Esta divisão em unidades de aprendizagem está bem caracterizada e cada unidade é descrita com detalhe no manual do professor. Neste livro de apoio são apresentadas e sugeridas as ferramentas necessárias para realização das aulas e organização de um sistema de fiscalização de rotina e avaliação autêntica, isto é uma avaliação individual

das competências realmente aprendidas. Desta forma, garante-se que ao realizar uma determinada unidade de aprendizagem, o aluno já domina as competências desenvolvidas nas unidades anteriores. Os objetivos a cumprir são muito específicos e bem delineados, os alunos devem ter aproveitamento positivo para cada objetivo, garantindo uma evolução sólida e bem estruturada. No livro do professor, a informação para cada unidade de aprendizagem é apresentada em quatro secções:

I. Preparação e Revisão de Competências

II. Exercícios e peças

III. Revisão

IV. Avaliação das Competências

Esta estrutura oferece aos professores ajuda na construção bem organizada das suas planificações de aulas, mas também flexibilidade que permite uma real adaptação dos conteúdos às características individuais de cada aluno. A ideia é organizar o ensino de uma forma que se adapte facilmente, quer ao gosto e características pessoais do professor, quer às capacidades e necessidades de cada aluno em particular, promovendo assim de uma forma fluente o ensino diferenciado. A vantagem de um sistema de avaliação tão bem conseguida e um protocolo de ensino bem estruturado é que podemos garantir que, apesar do método poder ser aplicado por diferentes professores e diferentes alunos, os objetivos gerais e específicos são sempre salvaguardados quando obtemos avaliação positiva através da grelha de avaliação apresentada. Cada unidade inicia-se com um pequeno quadro resumo (ver figura 6) contendo os conteúdos até então aprendidos (review skills) e aqueles que se pretende ensinar (focus skills).

Na primeira secção, Preparação e Revisão de Competências, são apresentadas de forma esquemática os novos conceitos e competências a desenvolver bem como as competências e conceitos apreendidos em unidades anteriores que agora devem ser revistos e aprofundados.

UNIT 1 SKILL SUMMARY

Review Skills	Focus Skills
Right Hand: <i>Détaché</i> Slurs Dynamics Bow Hold	Right Hand: Bow Division (UH, LH & WB and their application to the various rhythmic combinations)
Left Hand: Hand Shapes	Left Hand: D Down G Down C Down
Musicianship: Tetrachords UH, LH, & WB Dynamics (<i>p</i> , <i>mp</i> , <i>mf</i> , and <i>f</i>) <i>Ritardando</i> Note Values (♩ ♪ ♫ ♬)	Musicianship: $\frac{2}{4}$ Time Signature Syncopation Major Scale Formula

Figura 6 - Quadro extraído do método *New Directions For Strings - Teacher's Manual Book II*, Unidade 1 (2008, pág. 23).

São também dadas informações preparatórias e estratégias de ensino. Através de uma rápida análise desta secção ao longo das diferentes unidades de aprendizagem, podemos facilmente apercebermo-nos como os novos conceitos e competências são introduzidos pouco a pouco sempre sem deixar de ao mesmo tempo fazer revisões das competências e conceitos já aprendidos.

Esta organização apresentada no livro do professor, visa facilitar o trabalho nas aulas onde é apenas utilizado o livro do aluno. Com este conhecimento é mais fácil manter uma continuidade na aprendizagem e domínio dos elementos técnicos, fundamentos da música, leitura de notas e desenvolvimento muscular. Como informação preparatória são apresentados de forma detalhada técnicas de execução e conceitos necessários para as aulas, são também apresentados os problemas mais vulgares e dadas algumas soluções já testadas. De seguida são apresentadas estratégias de ensino que podem ser usadas no desenvolvimento dos objectivos específicos (novas competências ou conceitos), é sugerido ainda algum material extra, que não aparece no livro do aluno, e que pode ser usado para aquecimento ou em situações em que aluno não esteja a conseguir ultrapassar os problemas que surgem nas peças que está a estudar. São exercícios com padrões rítmicos, melódicos ou ambos que poderão facilmente ser executados e aprendidos por imitação. Através da repetição dos padrões os

alunos apreendem mais facilmente os conceitos e desenvolvem de uma forma mais básica as competências específicas. Quando se volta à peça os problemas são desta vez ultrapassados com muito mais facilidade.

Na segunda secção, Exercícios e Peças, os autores mostram ao professor de que forma as novas competências podem ser desenvolvidas nos exercícios e peças que aparecem no livro do aluno. Dão explicações adicionais como conceitos, biografia de compositores, exercícios escritos que têm que ser abordados nesta fase de aprendizagem. Para cada peça ou exercício são dadas dicas para melhor eficácia na apresentação, treino e correção da nova peça em contexto de aula. Nesta secção sendo apresentadas várias peças e exercícios, permite ao professor a escolha daquelas que melhor se adaptam a cada aluno. Dependendo das características individuais de cada um o professor pode decidir sobre a quantidade e tipo de peças a utilizar. Sabemos pela prática que uns alunos conseguem melhor desenvolver uma competência numa peça e outros noutra, por outro lado uns são mais lentos e conseguem aprender menos peças enquanto outros são rápidos e desta forma continuam a ter material para aprofundar o domínio das competências apresentadas.

Na terceira secção, Revisão, são apresentadas grelhas que permitem ao professor de uma forma esquematizada e objetiva verificar se os alunos compreenderam plenamente a matéria apresentada na unidade. Consiste numa tabela de revisão que pode ser usada como é apresentada, ou então modificada caso o professor o entenda. Assim permite que os professores possam avaliar formativamente o progresso dos seus alunos e verificar se dominam as competências exigidas na unidade (ver figura 7).

A. Integration with Previously Mastered Material

- ❑ **Tetrachord Evaluation.** Have students draw a fingerboard diagram that labels the open strings and the notes of the G Down and D Down Tetrachord.
- ❑ **Singing Evaluation.** Have students sing No. 55 *Song of the Wind* from student book page 18, using either pitch names or finger numbers.

B. Application of Focus Skills

- ❑ **Improvisation.** Have students perform a *pizzicato ostinato* by playing quarter note D, quarter rest, quarter note D octave, quarter rest. Then have one player at a time improvise a 2-measure pattern with the notes of the D Down Tetrachord, using quarter notes and quarter rests.
- ❑ **Melodic Dictation.** The teacher performs a series of quarter note patterns in $\frac{4}{4}$ meter with the pitches of the D Down Tetrachord. Have students notate these on staff paper.
- ❑ **Rhythmic Dictation.** The teacher performs several 2-measure rhythmic patterns in $\frac{4}{4}$ meter on the D string using half notes, quarter notes, and quarter rests. Have students notate these patterns on staff paper.
- ❑ **Composition.** Have students write a 4-measure composition in $\frac{3}{4}$ meter with only the pitches of the D Down Tetrachord, using quarter notes and quarter rests, beginning and ending on D.
- ❑ **Listening to, Analyzing, and Describing Music.** The teacher plays the D Down Tetrachord with various rhythms, styles, and dynamic inflections in either $\frac{3}{4}$ or $\frac{4}{4}$ meter. Have students provide a short narrative describing the kinds of musical elements heard.

Figura 7 - Quadro extraído do método *New Directions For Strings - Teacher's Manual Book I*, Unidade 7 (2007, pág. 165).

Na última secção, Avaliação das competências, encontram-se fichas de trabalho concebidas para avaliar o conhecimento adquirido pelos alunos sobre os objectivos pretendidos da unidade estudada. Através da realização e correção destas fichas, professores e alunos podem facilmente avaliar o seu domínio sobre as matérias estudadas. Assim, percebem-se rapidamente quais as capacidades, conceitos e competências que estão solidamente apreendidos e quais necessitam ainda de mais atenção.

2.3 Caracterização do Estudo

Depois de apresentada a metodologia a aplicar neste estudo e de clarificar as motivações de utilizar o método NDFS como base deste estudo, apresenta-se a caracterização da investigação:

Objectivo

Verificar se a aplicação de músicas tradicionais portuguesas no ensino instrumental de violino pode potenciar o aproveitamento dos alunos e se a

inclusão de músicas tradicionais portuguesas no ensino instrumental do violino aumenta a motivação dos alunos para a aprendizagem do instrumento.

Sujeitos:

Este estudo destina-se a ser aplicado a alunos de violino que frequentam o segundo ciclo do ensino regular, mais em detalhe: uma turma com três alunas de violino do 5º ano de escolaridade e uma turma com três alunas de violino do 6º ano de escolaridade.

Design:

Fase 1 – Definiu-se uma unidade curricular do método NDFS I para a classe de violino do 5º ano e uma outra unidade curricular do método NDFS II para a classe de violino do 6º ano. De seguida, escolheram-se, adaptaram-se e aplicaram-se as músicas tradicionais portuguesas nessas unidades curriculares respeitando os seus objetivos de revisão e os seus objetivos específicos.

As unidades a introduzir a canção tradicional para esta investigação foram escolhidas tendo em conta o decorrer do ano letivo e o normal desenvolvimento e progressão ao longo das unidades do Método. Uma vez que, seguindo o normal plano de trabalho da investigação o momento indicado para a realização das aulas era Maio de 2012, escolheu-se a unidade dezassete do livro 1 e a unidade seis do livro 2, para o primeiro e segundo graus respetivamente. Desta forma, pretende-se, não perturbar o normal funcionamento e desenvolvimento dos alunos a serem observados.

Fase 2 – Aplicar as músicas tradicionais em duas sessões de aulas de violino em grupo com registo de vídeo e áudio. Entregar um questionário escrito às alunas no fim das sessões com cinco perguntas relacionadas com as músicas tradicionais aprendidas.

Depois de escolhidas e fundamentadas a aplicação das músicas tradicionais nas unidades curriculares correspondentes, procede-se á realização e registo das aulas em suporte audiovisual, para tal é utilizado um

tripé para suporte da câmara de vídeo. No final das aulas, as alunas respondem a um inquérito escrito elaborado com cinco perguntas relacionadas com a música que aprenderam.

Análise de resultados:

Recolha dos dados observados nas gravações áudio e vídeo. Análise do questionário escrito.

2.3.1 Fundamentação da escolha das canções tradicionais portuguesas e planificação das aulas

Neste estudo, de acordo com a bibliografia estudada nomeadamente nos trabalhos de Kodály (*cit in* Torres, 1998), Willems (*cit in* Simões 1988) e Rosa Maria Torres (1998), iniciou-se a aprendizagem da nova melodia através do canto, aproveitando o facto de estarmos presente de uma melodia familiar aos alunos. Tal como proposto pelos autores citados pretende-se como na língua materna, começar por assimilar a melodia cantando e depois lendo. A planificação apresentada (ver planificação 1 e 2) para a primeira aula destas turmas, demonstra o processo delineado para cada aula e como estão implícitas as ideias defendidas. Nomeadamente no que diz respeito à utilização de melodias tradicionais portuguesas com letra em português.

Pretende-se que se iniciem as aulas com a prática da escala de sol maior em duas oitavas para a turma de 5º ano de escolaridade (1º grau) e de ré menor para a turma do 6º ano de escolaridade (2º grau), depois seguindo com a aplicação dos versos que a música tradicional contempla para que as alunas de uma forma mais lúdica e divertida interiorizem o ritmo e a melodia corretamente. De seguida, passa-se para a leitura do ritmo e solfejo entoado, e verificado estes passos passa-se para a prática do instrumento.

É pretendido que a segunda aula dê continuidade ao processo iniciado na primeira aula, para isso será mantido o mesmo modelo de planificação, acrescentando neste, a verificação do trabalho realizado em casa e a introdução da prática individual do instrumento pois entende-se que nesta

fase as alunas já terão uma abordagem mais consistente da peça a executar. Ao tocarem individualmente vai-se ao encontro com a ideia defendida por Jacobson (2006) e Brunson (1969) referenciado no capítulo 1.3 que afirmam que as aulas em grupo propiciam a que as alunas toquem umas para as outras e não só para o professor. Resulta em maior observação e audição favorecendo assim a possibilidade de autocorreção de vários aspetos técnicos e de interpretação.

2.3.2 Planificação da turma do 5º Ano de Escolaridade (1º grau)

A unidade escolhida para o este estudo foi a unidade 17 do livro 1. Esta unidade visa a aprendizagem dos objetivos específicos na mão direita o *detaché*, ligadura de expressão e *accento*, na mão esquerda a escala de ré maior e a escala de sol maior, e na musicalidade o *legatto*, *crescendo*, *diminuendo* e *sincopa*, na revisão das matérias pretende o aperfeiçoamento das posições do braço direito, dos movimentos dos dedos e da posição de túnel da mão esquerda, do *staccato*, *retardando*, *legato* e *anacrusa* na musicalidade. O quadro que se segue, adaptado para português, demonstra de forma esquemática o sumário desta unidade. Nesta unidade são apresentadas três melodias. Pretende-se que a melodia tradicional portuguesa a introduzir nesta unidade seja uma alternativa, ou mesmo um acrescento às melodias propostas pelo método, seguindo a filosofia de concepção do método já referida a trás, assim a melodia tradicional portuguesa está adaptada e ajustada à unidade curricular escolhida.

Objectivos adquiridos	Objectivos específicos
<p>Mão direita: Posições do braço</p> <p>Mão esquerda: Movimento dos dedos Dedos em posição de túnel</p> <p>Musicalidade: <i>Staccato</i> <i>Ritardando</i> <i>Legato</i> <i>Anacrusa</i></p>	<p>Mão direita: <i>Detaché</i> Ligadura de expressão <i>Accento</i></p> <p>Mão esquerda: Escala de RéM Escala de Sol M</p> <p>Musicalidade: <i>Legatto</i> <i>Crescendo e Diminuendo</i> <i>Sincopa</i></p>

Quadro adaptado do método “New Directions for Strings book I”, unidade 17

Os objectivos a atingir nesta unidade não obrigam à sua aplicação numa só música, como já referido, o método sugere três melodias. Assim sendo, a peça apresentada para este estudo não necessita de ter todas as especificidades sugeridas pela unidade. Para a escolha da canção tradicional portuguesa que melhor se enquadrasse nesta unidade foram consultados o *Cancioneiro Minhoto* do professor Gonçalo Sampaio (1944), *Cancioneiro Popular Português* de Michael Giacometti (1981), *Cancioneiro Tradicional Português* de Brazão e conceição (2008), o livro *A Canção Popular Portuguesa em Fernando Lopes-Graça* de Wefford (2006), *Canções para a Educação Musical* de Simões (1988), *Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música* de Torres (1998) e da *Colecção Folclore e Pedagogia nº5 – Coros Lusíadas* de Pereira (195?).

A peça eleita foi “Os olhos da Marianita”, retirada do livro “Coros Lusíadas” do Professor Vergílio Pereira (195?), que se enquadra na unidade curricular nº17 do método “New Directions for Strings Book I”. Como referimos, será aplicada a uma turma que frequenta a classe de violino do 5º ano de escolaridade no CCM, composta por três alunas.

Os Olhos da Marianita

Violino

Tradicional da Beira Baixa

Os o-lhos da Ma-ria - ni-ta são ver-des cor do li - mão, os o-lhos da Ma-ria - ni-ta são
Os o-lhos da Ma-ria - ni-ta são ne-gros cor do car- vão, os o-lhos da Ma-ria - ni-ta são

7
ver-des cor do li - mão, ai sim Ma-ria-ni-ta'ai sim, ai não Ma-ria-ni-ta'ai
ne-gros cor do car - vão, ai sim Ma-ria-ni-ta'ai sim, ai não Ma-ria-ni-ta'ai

12
não, ai sim Ma-ria-ni - ta'ai sim, ai não Ma-ria-ni - ta'ai não.
não, ai sim Ma-ria-ni - ta'ai sim, ai não Ma-ria-ni - ta'ai não.

Música tradicional adaptada do *Coros Lusíadas*, Pereira (19?, pág. 61).

Para a correta execução da canção escolhida, aplicam-se várias técnicas já abordadas nas unidades anteriores: o uso da *anacrusa*, que é um elemento abordado na unidade 9; a escala de sol maior, que surgiu na unidade 12 e o uso do 4º dedo que foi introduzido na unidade 7. A *síncopa*, é uma das células rítmicas presente nesta canção que faz parte dos objetivos específicos a serem introduzidos pela primeira vez nesta unidade.

Esta canção, organizada em compasso binário, apresenta dificuldades rítmicas tais como as síncopas, a *anacrusa*, e a colcheia unida a duas semicolcheias. Tendo em conta que já faz parte da memória da música popular das crianças desta idade, estes ritmos poderão ser facilmente superados através da leitura ritmada da letra e posteriormente através do canto com letra. Posteriormente a leitura solfejada da melodia poderá ser vencida sem grande obstáculos. De acordo o quadro dos objetivos da unidade, a tonalidade de sol maior, e a utilização das ligaduras de expressão (mais que uma nota numa arcada) estão presentes nesta melodia justificando assim a sua aplicação. A execução *anacrusa* e os movimentos dos dedos da mão esquerda requeridos por esta melodia serão uma excelente oportunidade para a revisão e aperfeiçoamento de conceitos e competências abordados em unidades anteriores.

Como apoio para a realização das aulas pode-se utilizar o livro do professor nomeadamente o que é sugerido nos subcapítulos Preparação e Revisão de Competências, assim propõe-se que antes da aprendizagem da nova melodia, em jeito de aquecimento se execute a escala de sol maior utilizando dois padrões rítmicos diferentes. Esta atividade deverá ajudar as alunas a colocar as posições corretas dos dedos da mão esquerda para a correta execução da melodia escolhida.

Como indicações específicas para o ensino desta melodia recomenda-se que, para uma fácil interiorização da *anacrusa* se faça uma chamada de atenção para a sílaba tónica de ó de “os olhos da Marianita”. Desta forma, prevê-se que as alunas possam entender mais facilmente que a sílaba tónica para ser apoiada deverá ser executada com o movimento do arco para baixo e por isso a nota anterior (*anacrusa*) deve ser executada com o movimento

do arco para cima. Pensou-se que depois de uma boa interiorização do compasso através dos exercícios preparatórios e da explicação atrás referida as alunas possam rapidamente perceber a execução correta do início da música. Para a assimilação do ritmo sincopado, pretende-se mais uma vez recorrer ao “catalisador” texto com as suas sílabas tónica e átonas. Entendeu-se que desta forma as alunas conseguirão executar estas células rítmicas de uma forma intuitiva. De seguida apresenta-se a planificação da primeira aula:

Planificação 1: aula das alunas do 5º ano

<p>Aula de instrumento em grupo: violino Nível: 1º ano do 2º ciclo do Curso Básico de Música – articulado Data: Duração: 45 minutos</p>	
Conteúdo	“Os Olhos da Marianita são verdes cor do Limão” – trad. Beira Baixa
Objetivo Geral	<ul style="list-style-type: none"> • Cantar a melodia aplicando o texto na língua portuguesa • Aprender a escala de sol maior, a ligadura de expressão, a síncopa e a anacrusa • Tocar a melodia
Objetivos específicos/competências	<p>Os alunos devem ser capazes de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. cantar a melodia com o texto e depois solfejar com o ritmo e nome das notas musicais 2. saber tocar a escala de sol maior em 2 oitavas 3. conhecer e aplicar a ligadura de expressão e a <i>anacrusa</i> 4. aplicar as dinâmicas de crescendo e diminuendo 5. tocar as frases melódicas no violino
Desenvolvimento da aula	
Situação	<p>As alunas estão a iniciar a unidade 17 do método NDFS. Pretende-se que aprofundam algumas competências já adquiridas em unidades anteriores tais como a <i>anacrusa</i> e escala de sol maior.</p> <p>Interessa nesta unidade que as alunas compreendam e executem todas as competências assinaladas nos objectivos específicos, neste caso, com recurso ao uso de uma melodia</p>

	tradicional portuguesa.	
As estratégias	<p>No início da aula, as alunas identificarão a tonalidade e a marcação de compasso da peça.</p> <p>A Escala de sol maior será executada com 2 padrões rítmicos: 1 mínima por cada nota a tocar; e por fim, 1 semínima por cada nota a tocar.</p> <p>Para uma rápida compreensão da melodia a ensinar, o professor canta com o auxílio do texto escrito na partitura a melodia e de seguida as alunas repetem.</p> <p>Depois de cantarem a melodia, as alunas cantam a melodia solfejando o ritmo e as notas corretamente.</p> <p>Estas atividades serão sequenciais, ao nível sensorial, analítico e de solfejo, permitido às alunas executarem a peça de acordo com as competências requeridas.</p> <p>Tocar a peça no violino.</p>	
Atividades de aprendizagem	Domínio Cognitivo e Psicomotor	
	Aquecimento	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos executarão a escala de sol maior 2 vezes, utilizando para cada, 1 padrão rítmico diferente. - Cada padrão rítmico exige o controlo do peso e sentido do arco. - Esta escala exigirá uma atenção redobrada no uso do 2º dedo da mão esquerda.
	Nível sensorial	<ul style="list-style-type: none"> - Todos os exercícios específicos a executar na aula serão tocados e cantados pelo professor. - As alunas, depois de ouvirem e verem com atenção o professor, devem ser capazes de executar os exercícios cantando.
	Nível analítico	<ul style="list-style-type: none"> - As alunas terão que compreender a figura da síncopa, anacrusa e a colcheia seguida de duas semicolcheias, identificar as frases musicais. - Usar a observação, e a repetição para saber aplicar estas figuras.
	Solfejo	<ul style="list-style-type: none"> - Nesta atividade o professor ajudará as alunas a solfejar o ritmo e o nome das notas da peça a ser executada. - Nesta fase irão entoar a melodia com o nome das notas
	Execução	<ul style="list-style-type: none"> - As alunas aplicarão todos os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos na execução da peça
Recursos de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Sala grande - Partitura de uma melodia tradicional portuguesa "Os olhos da Marianita" - lápis e borracha - 3 violinos, 2 estantes, 1 piano 	

<p>Avaliação da aprendizagem</p>	<p>Critérios de avaliação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O movimento do braço e pulso direito deve ser relaxado e flexível 2. A postura da mão esquerda e a colocação dos dedos sobre a escala corretas 3. A concentração e interesse demonstrado pela audição 4. Saber cantar com o texto e solfejar com rigor o ritmo e as notas 5. Execução da peça com afinação correta e justeza rítmica. <p>A avaliação será qualitativa.</p> <p>Muito Bom – Realizou com sucesso todas as atividades sugeridas no decorrer da aula evidenciando bom rigor rítmico, dinâmica e afinação. Deve continuar a estudar da mesma forma pois está a resultar.</p> <p>Bom – Compreendeu e executou todas as atividades de acordo com as competências visadas, no entanto falta um pouco de destreza rítmica e afinação. Deve estudar mais a leitura do ritmo de forma a controlar melhor a execução da obra.</p>
	<p>Satisfaz – Compreendeu as atividades propostas, no entanto ainda não aplica de forma totalmente correta as competências a adquirir. Os exercícios desenvolvidos na aula não foram suficientes para adquirir uma Boa prestação. Consegue tocar a obra mas evidencia falta de coordenação rítmica e tem que melhorar a afinação.</p> <p>Não Satisfaz – Não foi capaz de executar a obra proposta. Não conseguiu executar as atividades propostas na aula.</p>
<p>Avaliação do desenvolvimento</p> <p>Curricular realizado</p>	<p>Situação Positiva: As estratégias propostas resultaram com sucesso na aprendizagem dos alunos. Os alunos envolveram-se com entusiasmo e sucesso nas atividades propostas.</p> <p>Situação Negativa: Os alunos, apesar de se envolverem com nas atividades propostas, ainda não conseguem executar com o rigor necessário as competências a adquirir.</p>

Propostas de atividades de enriquecimento e remediação	<p>Situação Positiva: Para dar continuidade ao trabalho realizado na aula, os alunos devem estudar a peça em casa com as mesmas ações desenvolvidas na aula e se possível, decorar a mesma para a próxima aula.</p> <p>Situação Negativa: Os alunos devem tocar a escala de sol maior usando somente o primeiro padrão rítmico sugerido na aula, num andamento muito lento de forma a entenderem a pulsação e a colocação dos dedos da mão esquerda na escala do violino (afinação). Depois de terem a certeza que esta atividade está bem executada no violino, devem:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cantar a melodia com o texto de forma a memorizar intuitivamente a peça. 2. Solfejar cada frase da melodia com o nome das notas. 3. Executar com o violino uma frase de cada vez. 4. Decorar a peça por frases melódicas.
--	---

Para a segunda aula pretendeu-se seguir a estrutura da primeira aula, desta vez, tentando também perceber as consequências de estar, pela primeira vez, perante uma canção tradicional portuguesa. Isto é, verificar se o grau de familiaridade com a canção contribuiu para o aumento direto da motivação, da interação com a família e para um maior rendimento do trabalho fora da aula.

Nesta aula pretende-se aprofundar e concluir os conteúdos abordados na primeira aula. Prevendo uma assimilação no domínio da execução da canção introduzida na primeira aula, procura-se em jeito de conclusão promover a execução da melodia em conjunto e depois individualmente possibilitando assim uma avaliação objectiva, interpares e mais individualizada.

2.3.3 Planificação da turma do 6º ano de escolaridade (2º grau)

A unidade de aprendizagem escolhida para aplicar a melodia tradicional portuguesa na turma do 6º ano foi a unidade seis do método NDFS II. Tal como já se explicou atrás, a escolha desta unidade prende-se com o momento em que era conveniente fazer esta etapa do estudo em questão.

Assim, pretende-se investigar de que forma os alunos reagem à música tradicional introduzida sem perturbar o normal funcionamento da disciplina. Na unidade seis do segundo livro, os autores do método NDFS, indicam que é importante rever e aprofundar alguns conceitos e técnicas já aprendidas pelas alunas em unidades anteriores. Os autores dividem as competências em três secções, Mão direita, mão esquerda e musicalidade. Assim, na primeira secção é indicado que deve haver uma atenção para melhorar a performance da mão direita especialmente no que diz respeito à correta execução da *anacrusa*, *staccato*, *accento*, ligadura e ritmos de semínima com ponto - colcheia. Para agilizar e melhorar a postura dos dedos e mão esquerda, é proposto no método o treino das escalas de ré maior, sol maior, dó maior e ré menor, importa também abordar os acidentes ocorrentes. Em relação à musicalidade, é necessário dar mais relevância às dinâmicas, à *anacrusa* e perceber melhor o sinal de repetição, especialmente quando tem indicação de primeira e segunda vez.

No que diz respeito aos objectivos específicos, seguindo as indicações do método NDFS, pretende-se que as alunas consigam perceber e executar as semínimas seguidas de colcheia no compasso composto nomeadamente os compassos três por oito e seis por oito. Dar importância às posições corretas e à coordenação da mão esquerda com a direita. No tempo destinado ao desenvolvimento da musicalidade, as alunas deverão saber e sentir a métrica do compasso três e seis por oito e conhecer a indicação de compasso primeira e segunda vez na repetição. Esta unidade requer também que as alunas consigam tocar em diferentes tipos de articulação, mais especificamente em *legato* e *staccato*.

Nesta unidade, verifica-se que o método oferece aos alunos melodias oriundas de vários tipos e estilos musicais promovendo a multiculturalidade e um conhecimento mais alargado das culturas musicais, mas nenhuma é portuguesa. Desta forma, entende-se enriquecedor juntar a esta unidade, uma melodia tradicional portuguesa às melodias que estão presentes: *Chapenecas* do México, *Mulberry Bush* e *Mystery Tune* da Inglaterra, *Goes the weasel* do pop inglês, *Hickory Dickory Dock* dos Estados Unidos, *Row*

Row Row your boat da música tradicional, *The Highlanders* da Escócia e uma melodia de Mozart .

O quadro seguinte, esquematiza o sumário da unidade seis do NDFS II. Esta unidade contempla três exercícios rítmicos específicos para ensinar o compasso composto e nove peças em compasso composto de três por oito e seis por oito. A melodia a introduzir nesta unidade, serve de acrescento às peças propostas pelo método, seguindo a filosofia de concepção do método já referida a trás. É uma melodia tradicional portuguesa adaptada e ajustada a esta unidade aprendizagem.

Objectivos adquiridos	Objectivos específicos
<p>Mão direita: <i>Anacruza</i> <i>Staccato</i> Accento Ligadura Ritmos (semínima com ponto – colcheia) Mão esquerda: Escala de Ré Maior, Sol Maior, Dó maior e Ré menor Alterações ocorrentes Musicalidade: <i>Dinâmicas</i> <i>Anacrusa</i> Sinal de repetição</p>	<p>Mão direita: Compasso três por oito e seis por oito – semínimas e colcheias Mão esquerda: Posição da mão Coordenação com as duas mãos Musicalidade: Métrica de três e seis por oito Nota da pulsação Compasso primeira e segunda vez Estilos musicais</p>

Quadro adaptado do Método “New Directions for Strings book II”, unidade 6.

Do universo dos cancioneiros e livros já apresentados na pesquisa para a melodia tradicional portuguesa que servirá de estudo para a turma do 5º ano de escolaridade (1º grau), foi da mesma forma selecionada a melodia que servirá de estudo para a turma do 6º ano de escolaridade (2º grau). Assim, foi escolhida a melodia “*Menina vamos ao vira*”, oriunda do Douro Litoral e apresentada no livro *Canções para a educação Musical* de Raquel Marques Simões (1988) para ser utilizada na unidade 6 do método NDFS II.

Meninas vamos ao vira

Violino

Douro Litoral

Me - ni - nas, va - mos ao vi - ra, ai, queo vi - ra é coi - sa bo - a! eu

6
já vi dan - çar o vi - ra, ai, às me - ni - nas de Lis - bo - a boa ò vi - ra que

11
vi - ra e tor - n'a vi - rar, as vol - tas do vi - ra são bo - as de dar.

“Vira”, adaptado do livro *Canções para a formação musical* (Simões, 1988 pág. 116).

Respeitando as sugestões do quadro de objetivos acima descrito, esta melodia tradicional obriga à aplicação da maioria das competências e conceitos presentes na matéria a rever e aprofundar. A tonalidade que se pretende trabalhar é a de ré menor que foi introduzida na terceira unidade de aprendizagem, a *anacrusa* que, embora tenha já sido introduzida no NDFS I, surge nos objetivos específicos da segunda unidade do NDFS II, o acidente ocorrente (dó #) surge anteriormente na quarta unidade.

Nos objetivos específicos apresentados para esta unidade, verifica-se a aplicação do compasso seis por oito e da indicação de compassos primeira e segunda vez antes da barra da repetição. Por se tratar de uma canção em compasso composto cuja métrica deixa de ser binária e passa a ser ternária, evidencia-se também a importância da aplicação correta dos ritmos compostos semínima colcheia e três colcheias. Será por isso, necessário ter atenção à coordenação da mão esquerda com a mão direita. A continuação da correção das posições dos dedos e mãos, bem como a afinação dos movimentos, são também uma prioridade no controlo da excelência técnica.

O desenvolvimento melódico é muito simples limitando-se a uma ordenação melódica capaz de complementar a primeira ideia da frase com uma quadratura conclusiva. Note-se também a memorização facilitada

através do emprego de graus conjuntos. Verifica-se que a acentuação rítmica do verso está em conformidade com a acentuação das diferentes células musicais, este detalhe deverá facilitar a aprendizagem das alunas aquando da aplicação do texto com o ritmo levando-as a perceber e sentir a pulsação e métrica seis por oito, o ritmo de três colcheias e semínima colcheia. Propomos assim tal com fizemos na aula do 5º ano de escolaridade, antes de estudar a melodia no violino, trabalhar a letra com ritmo, cantar a canção com letra e cantar a canção com nome de notas. Entende-se que esta estratégia ajudará também para que as alunas sintam e apliquem corretamente a *anacrusa* da melodia. Em seguida apresenta-se a planificação da aula para o 6º ano de escolaridade.

Planificação da 1ª aula de instrumento em grupo do 6º ano

<p>Aula de instrumento em grupo: violino Nível: 2º ano do 2º ciclo do Curso Básico de Música – articulado Data: Duração: 45 minutos</p>	
Conteúdo	“Meninas Vamos ao Vira” – tradicional Douro Litoral
Objetivo Geral	<ul style="list-style-type: none"> • Cantar a melodia aplicando o texto na língua portuguesa e de seguida com o nome das notas • Tocar a escala de ré menor, identificar compasso seis por oito, compasso 1ª e 2ª vez • Conhecer e aplicar os ritmos semínima-colcheia e três colcheias no compasso composto • Tocar a música
Objetivos específicos/competências	<p>Os alunos devem ser capazes de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cantar a melodia com o texto e depois solfejar com o ritmo e nome das notas musicais 2. Saber tocar a escala de ré menor em 2 oitavas 3. Identificar um compasso composto 4. Identificar o compasso 1ªvez e compasso o 2ªvez 5. Saber tocar numa semínima-colcheia e trecina em compasso compostos 6. tocar toda a peça no violino

Desenvolvimento da aula		
Situação	De forma a cumprir os requisitos da unidade 6 do método NDFS II, foi escolhida uma peça tradicional portuguesa que contem grande parte destes requisitos técnicos e melódicos referenciados nos quadros anteriores. Interessa com esta abordagem que as alunas sintam maior familiaridade com as novas matérias a assimilar.	
As estratégias	<p>Identificar a tonalidade da peça e tocar a escala de ré menor e arpejo com o padrão rítmico: semínima.</p> <p>Para uma rápida compreensão melodia a ensinar, o professor canta com o auxílio do texto escrito na partitura a melodia e de seguida as alunas repetem.</p> <p>Depois de cantarem a melodia, as alunas cantam a melodia solfeando o ritmo e as notas corretamente.</p> <p>Estas atividades serão sequenciais, ao nível sensorial, analítico e de solfejo, permitido às alunas executarem a peça de acordo com as competências requeridas.</p> <p>Tocar a peça no violino</p>	
Atividades de aprendizagem	Domínio Cognitivo e Psicomotor	
	Aquecimento	<ul style="list-style-type: none"> - Tocar a escala de ré menor e arpejo numa oitava usando a semínima como padrão rítmico. - Mantem-se atenção redobrada no uso do 1º dedo da mão esquerda, (si bemol)
	Nível sensorial	<ul style="list-style-type: none"> - Todos os exercícios específicos a executar na aula serão tocados e cantados pelo professor. - As alunas, devem ser capazes de executar os exercícios cantando. - sentir a pulsação em tempo composto
	Nível analítico	<ul style="list-style-type: none"> - identificar a marcação de compasso composto - perceber e aplicar as semínimas-colcheias e as 3 colcheias numa peça de compasso composto - identificar os sinais de repetição
	Solfejo	<ul style="list-style-type: none"> - Solfejar o ritmo e o nome das notas da peça a ser executada. - Entoar a melodia com o nome das notas
	Execução	<ul style="list-style-type: none"> - As alunas aplicarão todos os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos na execução da peça - Tocar a peça individualmente
Recursos de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Sala grande - Partitura de uma melodia tradicional portuguesa "Meninas vamos ao Vira" - lápis e borracha - 3 violinos, 2 estantes, 1 piano 	

<p>Avaliação da aprendizagem</p>	<p>Critérios de avaliação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. O movimento do braço e pulso direito deve ser relaxado e flexível 7. A postura da mão esquerda e a colocação dos dedos sobre a escala corretas 8. A concentração e interesse demonstrado pela audição 9. Saber cantar com o texto e solfejar com rigor o ritmo e as notas 10. Execução da peça com afinação correta e justeza rítmica. <p>A avaliação será qualitativa.</p> <p>Muito Bom – Realizou com sucesso todas as atividades sugeridas no decorrer da aula evidenciando bom rigor rítmico, dinâmica e afinação. Deve continuar a estudar da mesma forma pois está a resultar.</p> <p>Bom – Compreendeu e executou todas as atividades de acordo com as competências visadas, no entanto falta um pouco de destreza rítmica e afinação. Deve estudar mais a leitura do ritmo de forma a controlar melhor a execução da obra.</p>
	<p>Satisfaz – Compreendeu as atividades propostas, no entanto ainda não aplica de forma totalmente correta as competências a adquirir. Os exercícios desenvolvidos na aula não foram suficientes para adquirir uma Boa prestação. Consegue tocar a obra mas evidencia falta de coordenação rítmica e tem que melhorar a afinação.</p> <p>Não Satisfaz – Não foi capaz de executar a obra proposta. Não conseguiu executar as atividades propostas na aula.</p>
<p>Avaliação do desenvolvimento Curricular realizado</p>	<p>Situação Positiva: As estratégias propostas resultaram com sucesso na aprendizagem dos alunos. Os alunos envolveram-se com entusiasmo e sucesso nas atividades propostas.</p> <p>Situação Negativa: Os alunos, apesar de se envolverem com entusiasmo nas atividades propostas, ainda não conseguem executar as competências a adquirir.</p>

Propostas de atividades de enriquecimento e remediação	<p>Situação Positiva: Para dar continuidade ao trabalho realizado na aula, os alunos devem estudar a peça em casa com as mesmas ações desenvolvidas na aula e se possível, decorar a mesma para a próxima aula.</p> <p>Situação Negativa: Os alunos devem tocar a escala de sol maior usando somente o primeiro padrão rítmico sugerido na aula, num andamento muito lento de forma a entenderem a pulsação e a colocação dos dedos da mão esquerda na escala do violino (afinação). Depois de terem a certeza que esta atividade está bem executada no violino, devem:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Cantar a melodia com o texto de forma a memorizar intuitivamente a peça. 6. Solfejar cada frase da melodia com o nome das notas. 7. Executar com o violino uma frase de cada vez. 8. Decorar a peça por frases melódicas.
--	---

Para a segunda aula, tal como de propôs na aula descrita para o 5º ano de escolaridade, pretende-se seguir a estrutura da primeira aula, acrescentando a verificação do trabalho realizado em casa. Perceber se a melodia tradicional que as alunas levarão para casa fará com que os pais e familiares tenham uma participação mais ativa e motivadora no estudo. Tentar verificar se a família, por se identificar com a melodia, fez com que estas alunas gostem mais de tocar o violino em casa, trabalhando mais tempo e com mais motivação. Espera-se com isso que as alunas consigam melhorar a sua performance instrumental. Como normalmente se usam melodias não conhecidas, verifica-se que existe um real afastamento da família e seu próprio interesse por estas melodias que lhes são estranhas. Chamar a atenção dos alunos e família para a importância da aprendizagem musical e instrumental através do uso de melodias tradicionais portuguesas que lhes são familiares é um grande propósito neste estudo. O segundo objetivo é a redescoberta e divulgação do enorme património musical tradicional.

Nesta aula pretende-se aprofundar e concluir os conteúdos abordados na primeira aula. Prevendo uma assimilação no domínio da execução da canção introduzida na primeira aula, pretende-se em jeito de conclusão

promover a execução da melodia em conjunto e depois individualmente possibilitando assim uma avaliação objectiva, interpares e mais individualizada.

Depois de escolhida e fundamentada a aplicação das músicas tradicionais nas unidades curriculares correspondentes, procedeu-se ao registo das aulas em suporte audiovisual. No final das aulas, as alunas responderam a um inquérito escrito elaborado com cinco perguntas relacionadas com a música que aprenderam, de forma a perceber melhor a reação das alunas à melodia tradicional proposta, especialmente no que diz respeito à aprendizagem do violino usando repertório tradicional português e à interação com a família.

3. Apresentação e Análise dos Resultados

A aplicação de suporte audiovisual nas aulas e posteriormente a aplicação de um questionário aos alunos, permitiu que esta apresentação e análise dos resultados se realizasse num ambiente calmo e propício a este trabalho.

3.1 Primeira aula do 5º ano de escolaridade (1º grau)

A aula é de 45m e na prática aconteceu um normal encadeamento das atividades ao longo da aula. Conseguiu-se cumprir a planificação da aula apresentada no capítulo anterior. Assim, decorreram as apresentações e cumprimentos, afinação dos instrumentos e introdução sobre a matéria da aula, exercícios de aquecimento e revisão, escalas, exemplificação da execução da nova canção e primeiras dúvidas, aprendizagem da entoação da canção com texto, entoação com nome de notas, execução da melodia no violino, avaliação do trabalho efetuado e recomendações finais.

É de realçar que esta aula de partida se diferencia das aulas normais especialmente pela reação e motivação das alunas. Para isso influenciou muito o facto de elas identificarem facilmente a canção e de existir uma notação de texto. A familiaridade da canção e a presença do texto facilitaram a assimilação da melodia e permitiram ultrapassar com facilidade alguma timidez no ato de entoar. Verificou-se que a utilização do texto na melodia foi uma estratégia eficaz porque permitiu às alunas interpretar com consistência a melodia e refletir sobre conceitos de literatura como a metáfora e o princípio da ficcionalidade presente nos textos literários. Para corroborar este facto descreve-se duas passagens da aula: - olhando para a partitura uma aluna faz a seguinte observação: “Professor! Só uma coisa, ali diz que são verdes cor de limão e depois diz que são negros, que horror...” outra passagem interessante foi o comentário de outra aluna outra frase do texto: “o limão não é verde, é amarelo”.

Verificou-se que as alunas identificaram os sinais de pontuação presentes no texto e que estes correspondiam às respirações musicais. Desta forma, puderam melhor perceber a ideia de início e fim de frase, respiração e momento de pausa. Com isto, puderam também melhor perceber o emprego das vírgulas e pontos finais na escrita da sua própria língua materna. Desta forma e com muita naturalidade obteve-se resultados positivos na presença de um ensino transdisciplinar. Este estudo está em concordância com os autores Kodaly (in Torres, 1998) e Willems (in Simões, 1988), que referem que a música deve ser apreendida de uma forma natural, deixando a prática e a imitação à frente da teoria e estruturação do conhecimento tal como acontece com a aprendizagem da língua materna. Segundo Kodaly (in Torres, 1998) as crianças que aprendem a cantar antes de tocar um instrumento, podem assimilar mais rapidamente toda uma melodia. Paralelamente Williams (in Simões, 1988), a utilização das canções tradicionais são um excelente veículo para que as crianças possam vir a ler e escrever música.

Outra vantagem da utilização do texto verificada na aula foi a associação do texto a movimentos de execução no violino. A utilização do texto contribuiu como mais um elemento que facilita a memorização de movimentos e compreensão da interpretação. Uma aluna relacionou o texto com os movimentos do arco corretamente dizendo: “paramos entre o sim e o não.” A partir daí este movimento foi assimilado por todas as alunas que nunca mais falharam a execução neste ponto da melodia.

Para além das competências acima descritas, esta canção pôde ainda chamar a atenção para a normal escrita do texto nas partituras. Assim, como a canção tem duas estrofes o texto é notado em duas linhas. Observando este detalhe pela primeira vez foi necessário explicar a forma como se deve ler o texto. Assim, lê-se a primeira linha na primeira vez e na repetição lê-se a segunda linha. Este trabalho ajudou a um maior discernimento na leitura da partitura.

Constatou-se que para além dos objetivos específicos e de revisão prescritos pelo método, foi alcançado conhecimento novo e revisão de

conhecimento de outras disciplinas. Durante a aula foi possível abordar conceitos de interpretação do texto e pontuação enquanto, de acordo com os objetivos planeados, conseguiu-se trabalhar com sucesso na revisão de competências como a correção do arco, posição do braço direito, movimento dos dedos, dedos na posição de túnel bem como conceito de anacrusa através da execução da escala e execução da canção. Os objetivos específicos foram atingidos com eficácia porque a ligadura de expressão, a escala de sol M e a síncopa foram executadas corretamente.

A aprendizagem da execução da canção no violino apesar de não estar completamente concluída está num excelente estado de preparação prevendo a sua conclusão com excelência na aula seguinte. É habitual que as novas melodias demorem duas ou três aulas para se alcançar a sua execução com a máxima correção. Conclui-se a aula com a percepção de uma enorme motivação e vontade de trabalhar das alunas em casa, que pretendem partilhar o conhecimento novo com a sua família. Sentiu-se uma real afeição a um material mais próximo dos alunos.

3.2 Segunda aula do 5º ano de escolaridade (1º grau)

A segunda aula dada às alunas do 5º ano decorreu com normalidade, sem percalços a registar ou factos que perturbassem o normal funcionamento da disciplina.

Percebeu-se que o estudo das alunas em casa teve uma abordagem diferente do habitual, e para justificar esta constatação salienta-se a abordagem de uma aluna que pela primeira vez referiu que quando tocava, a sua mãe batia com os pés e cantava baixinho a melodia tradicional portuguesa. Percebe-se que esta situação aconteceu porque a aluna levou para estudar em casa uma melodia que os seus familiares conheceram e lhes era familiar ao ponto de a saberem cantar.

Depois dois ou três comentários tornou-se claro que se estava perante um quadro ensino-aprendizagem diferente do habitual. Percebeu-se que as alunas partilharam o estudo com a família. Notou-se que estavam mais focadas e motivadas por estarem a trabalhar sobre uma melodia que lhes era familiar, e porque a família conheceu e apreciou o facto de elas conseguirem executar esta melodia. Desta forma pode-se pôr em prática as situações abordadas por Papalia *et al* (2001) que no capítulo 1.1 “o desenvolvimento psicossocial em idade escolar” referem que as crianças desenvolvem uma maior autoestima e por isso maior sucesso no desenvolvimento das suas competências quando os seus familiares valorizam o seu trabalho. O convívio familiar e as relações estabelecidas entre pais e filhos são fundamentais para a compreensão e desenvolvimento da criança, para além de contribuir para o equilíbrio emocional que é fundamental nas relações sociais.

Depois de tocarem a escala de sol maior, verificou-se que pela primeira vez as alunas tocaram a melodia de memória. Esta constatação é relevante pois nunca aconteceu as alunas tocarem uma melodia de memória logo no início da segunda aula, o que indica que o trabalho de casa foi bastante positivo. Destaca-se um diálogo entre as alunas: - “não sei porquê, mas é muito mais fácil tocar música portuguesa do que as outras”, responde outra aluna: - “porque as outras não se percebe nada” e a terceira diz: - “Esta foi a música que decoramos mais de pressa”.

Verificou-se que as notas e os ritmos ficaram assimilados que as alunas puderam dar mais atenção ao domínio do violino e execução correta da afinação e sonoridade. Segundo uma aluna: - “foi bastante melhor, mas temos que ter sempre atenção ao fá#, e quando nós tocamos de cor podemos ver.”

Desta forma, com mais tempo, foi possível trabalhar melhor a interpretação da canção, focou-se a sonoridade dando atenção ao controlo do arco no que diz respeito à pressão exercida e velocidade do movimento; à afinação trabalhando os intervalos e postura da mão esquerda; ao fraseado descrevendo as frases que abrem ou fecham, que terminam no ar ou são conclusivas. Nas frases com repetição, puderam trabalhar o conceito de

repetição criativa e conceitos de eco, textura do som e tocar representando a proximidade ou a distância.

Sendo esta canção do mesmo tipo ou até ligeiramente mais difícil do que as propostas pelo método na presente unidade, constata-se que em duas aulas foram alcançados os resultados desejados. A execução correta da canção foi alcançada não precisando de uma terceira aula. Foi fácil a memorização e conseguiu-se ir mais além no que diz respeito ao domínio técnico do instrumento, isto é, ao contrário do habitual onde toda a atenção vai para a leitura e tentativa de tocar notas e ritmos corretamente, conseguiu-se ter atenção à postura, bons movimentos, correção da afinação e sonoridade. Obteve-se sucesso no que diz respeito à técnica aplicada à interpretação musical, ou seja, pensar no carácter e fraseado e controlar tecnicamente a execução para obter um bom resultado musical.

Através destes resultados constata-se que estes estão de acordo com Kodaly (*in* Torres 1998) e Williams (*in* Simões 1988) quando preconizam que as melodias devem ser apreendidas no canto antes de no instrumento. Isto garante a aprendizagem das notas intervalos e ritmos sem a dificuldade técnica da execução. Quando chegam ao instrumento levam já um avanço e podem assim concentrarem-se sobre os corretos movimentos para a execução e sobre a interpretação musical. O facto desse tratar de uma melodia familiar aos alunos, que esteja a eles culturalmente associada e que seja conhecida no seu contexto familiar, não só permite uma rápida assimilação como potencia a motivação das alunas para a prática e aprendizagem da música em geral e do violino em particular.

3.3 Primeira aula do 6º ano de escolaridade (2º grau)

Tal como na primeira aula do 5º ano de escolaridade (1º grau), a primeira aula do 6º ano de escolaridade (2º grau) seguiu a estrutura da aula delineada de uma forma normal. A aula decorreu com um normal encadear das atividades previstas. Assim, decorreram as apresentações e

cumprimentos, a afinação dos instrumentos e introdução sobre a matéria da aula, os exercícios de aquecimento e revisão, as escalas, exemplificação da execução da nova canção e primeiras dúvidas, a aprendizagem da entoação da canção com texto, a entoação com nome de notas, a execução da melodia tradicional portuguesa no violino, a avaliação do trabalho efetuado e recomendações finais.

No início da aula, as alunas referiram não conhecer a melodia tradicional portuguesa que foi proposta. Mas ao ouvirem a melodia verificou-se que a música afinal lhes é familiar e que o texto entoado lhes conferiu esse reconhecimento. Depois de cantarem toda a melodia com o texto, constatou-se que facilmente identificaram as frases musicais, o que leva a induzir que associaram corretamente o texto às frases melódicas. Reparou-se também que as alunas se encontram muito interessadas e motivadas em realizar esta melodia porque quando o professor começou a cantar o texto da segunda frase para exemplificar, as alunas também tentaram cantar demonstrando o prazer em trabalhar esta melodia.

Os conceitos, como a *anacrusa* que deve ser tocada com o movimento do arco para cima, a posição dos dedos da mão esquerda (escala de ré menor) e os compassos 1^avez e 2^avez existentes nesta frase foram trabalhados várias vezes resultando na melhoria da performance das alunas.

Verificou-se que, ao passarem da leitura entoada com texto para a leitura entoada com o nome das notas, cantam com mais timidez. Esta situação deve-se à maior dificuldade que evidenciam na fluidez da leitura musical, no entanto, como já têm presente a percepção da melodia, a entoação das notas saíram corretamente afinadas. Uma vez mais, verificou-se a importância do uso da língua materna e das canções tradicionais na aprendizagem de uma melodia, (Torres, 1998).

Durante o desenrolar da aula, verificou-se que as alunas conseguiram realizar todas as tarefas propostas para cada frase da melodia, mais ainda, conseguiram corrigir sem a ajuda do professor a terceira frase da melodia. Este procedimento foi muito felicitado pelo professor originando nas alunas,

plenamente conscientes do seu sucesso, uma maior confiança e autoestima na execução desta nova melodia, o que corrobora ainda mais a verificação da importância da língua materna e da melodia tradicional na aprendizagem de um instrumento musical.

Com este encadear de tarefas verificou-se que as alunas facilmente entenderam como devem realizar toda a melodia no violino. Depois de tocarem a melodia algumas vezes em conjunto, puderam tocar individualmente corrigindo algumas imperfeições que o professor entendeu necessário.

Constatou-se no final da aula, que as alunas ficaram com grande satisfação por já se encontrarem num estado avançado para uma boa execução da melodia tradicional. Conseguem também identificar quais as competências que precisam de trabalhar com mais insistência. Estas evidências deixam boas perspectivas para o desenrolar da próxima aula.

3.4 Segunda aula do 6º ano de escolaridade (2º grau)

A aula desenrolou-se no tempo previsto e verificou-se como é habitual um normal desenrolar das atividades propostas.

Constatou-se no início desta aula que os pais tiveram uma participação diferente no estudo das alunas em casa. Em vez de ouvirem somente as suas filhas a estudar o violino no quarto, tiveram uma ação mais participativa no seu estudo. Como também são conhecedores da melodia tradicional portuguesa em estudo, os pais cantaram enquanto as alunas tocaram a melodia no violino, desta forma, verificou-se que esta ação mais participativa da família fez com que as alunas se motivassem mais e orgulhassem de estar a tocar algo com que os seus familiares se identificam. Esta evidência vai de encontro com a ideia defendida por Hallam (2006), que defende que a motivação do indivíduo para o exercício da atividade musical depende das interações entre as suas características pessoais e características do meio

envolvente tais como factores culturais e históricos, ambiente educacional e suporte familiar.

Dando prosseguimento ao desenrolar da aula, reparou-se na forma como as alunas cantaram a melodia, texto muito mais fluido, som com mais presença e muita alegria. Estas diferenças devem-se ao facto de em casa a família ter participado ativamente no estudo da melodia encorajando e libertando-as assim de alguma timidez que pudesse persistir. Este pensamento leva a lembrar Harter (1999) que diz que a criança se define muito pela relação que estabelece com os outros e que a família (pais, avós) são determinantes na construção do seu autoconceito.

Verificou-se que depois de executadas todas as tarefas anteriormente descritas, as alunas conseguiram executar toda a melodia no violino, melhor ainda foi sabermos que as alunas já conseguiam tocar a melodia toda de cor. Esta constatação veicula todas as afirmações dos autores Kodály (in Torres, 1989), Torres (1989) e Willems (in Simões, 1988) quando defendem o uso das melodias tradicionais como veículo de excelência para a aprendizagem musical. Assim, o professor conseguiu trabalhar individualmente questões técnicas em cada aluna. O facto de saberem de cor a melodia libertou-as para que pudessem disfrutar de outras questões técnicas também importantes na aprendizagem do instrumento.

Verificou-se uma vez mais que a aplicação de uma melodia tradicional portuguesa no ensino de um instrumento musical, neste caso o violino, pode tornar-se num importante contributo para o desenvolvimento musical das crianças.

Através da observação do vídeo foi possível constatar que as alunas demonstraram interesse em conhecer da nova música Portuguesa entregue pelo professor. O facto da melodia ter texto fez com que as alunas se interessassem positivamente pela história e conseqüentemente pela melodia. As perguntas das alunas associadas à interpretação do texto levou a que a concentração e vontade em fazerem bem as tarefas seguintes fossem eficazes. A introdução do texto para assimilação da melodia levou a que as

alunas conseguissem entoar a melodia e fixá-la com mais facilidade, as alunas desprenderam-se da leitura das notas musicais e fixaram a melodia com facilidade. Ao entoar a melodia corretamente, as alunas intuitivamente assimilaram o ritmo tornando fácil o desenvolvimento da fase seguinte que foi o solfejo das notas musicais. No respeito à musicalidade, as alunas rapidamente identificaram as frases musicais da melodia ao associarem-lhe o texto. Uma aluna venceu com eficácia uma tarefa executada com o arco (dois movimentos de arco no mesmo sentido) ao associar o texto a essa execução.

3.5 Resultados do Questionário

Análise de resultados do questionário escrito:

O questionário escrito (ver anexo nº2) foi aplicado às seis alunas que frequentaram as aulas afetas a este estudo de investigação. Este questionário foi feito depois das aulas terem sido realizadas e por isso as respostas serão resultado das experiências vividas nas aulas e no trabalho realizado em casa.

Em resposta à primeira pergunta as alunas responderam unanimemente que esta foi a primeira vez que tocaram música popular portuguesa, o que mais uma vez indica que não é comum os nossos alunos tocarem repertório tradicional do seu país de origem. Este inquérito serviu também para saber se as alunas e os pais conheciam as melodias tradicionais que tocaram e foi importante verificar que todos conheciam as melodias. De salientar também, foi reparar que todas as alunas responderam ter sido fácil decorar a música, no entanto deve-se salientar que as justificações dadas pelas alunas demonstram a consciência dos processos ...: “sabia cantar a música de cor e passei para o violino,” “foi fácil porque tínhamos a letra e é mais fácil decorá-la sabendo a letra,” “foi fácil porque eu se conhecer a música, só pela letra consegui-a tocar.” A última pergunta pretendeu saber se estas alunas gostariam de tocar mais músicas populares portuguesas e obteve resposta positiva de todas as alunas, em relação a esta última pergunta salienta-se a

resposta de uma aluna do 5º ano que respondeu; “sim, porque assim conheço mais costumes portugueses.”

Através da análise das respostas deste questionário foi possível verificar que as alunas e os seus familiares tinham um elevado grau de familiaridade com a melodia tradicional trabalhada e que ficaram motivadas querendo no futuro poder ter oportunidade de aprender mais melodias tradicionais portuguesas.

Uma vez mais, verificou-se a importância do uso da língua materna e das canções tradicionais na aprendizagem de uma melodia defendida por Rosa Maria Torres (1998), de facto, as crianças conseguiram assimilar mais rapidamente toda a melodia porque primeiro cantaram e depois tocaram no violino. Esta sequência de trabalho também permitiu verificar que as alunas associaram o texto a movimentos de execução no violino acelerando o processo de aprendizagem de algumas competências.

Conclusão

Esta dissertação procurou estudar a lacuna existente em Portugal da aplicação de melodias da música tradicional portuguesa no ensino coletivo do violino. Pretendeu-se assim perceber de que forma a introdução de melodias tradicionais portuguesas em duas aulas de duas turmas do 2º ciclo do ensino regular contribuiu para potenciar o aproveitamento dos alunos e motivação para a aprendizagem.

Com a revisão bibliográfica foi possível verificar que as melodias tradicionais portuguesas fazem parte da vida das pessoas, desde “o berço ao túmulo” (Lopes-Graça, 1991 p.22), por isso, são uma ferramenta pedagógica de grande valor cultural e social.

Através da observação do vídeo realizado das aulas e da análise dos resultados dos questionários constatou-se que as alunas valorizaram a aprendizagem com melodias tradicionais portuguesas e que a família interage no estudo realizado em casa.

A participação positiva e ativa da família relativamente ao estudo das alunas em casa, demonstrou ser um veículo muito importante para o aumento e desenvolvimento positivo da autoestima das alunas tal como demonstrado por Harter (2012) e Papalia *et al* (2001) no estudo sobre o desenvolvimento psicossocial da criança. Esta verificação reforça também a afirmação do autor já referido, Papalia *et al* (2001) de que o contexto social e cultural em que a criança está inserida e as suas tradições são um fator muito importante para o desenvolvimento emocional da criança. Este estudo também pôde demonstrar que as crianças gostaram mais de tocar violino em casa porque aperceberam-se que a família se identificou e colaborou no estudo da melodia, o que corrobora com a ideia defendida por Susan Hallam (2006) que diz que o suporte familiar é um importante promotor no desenvolvimento das aptidões musicais do aluno aumentando assim a sua motivação.

Assim, relativamente às questões da investigação levantadas, pode-se considerar que a aplicação de músicas tradicionais portuguesas no ensino

instrumental de violino pode potenciar o aproveitamento dos alunos e a sua inclusão no ensino instrumental do violino e aumentar a motivação dos alunos para a aprendizagem do instrumento.

Este estudo reforça a importância de estudar mais melodias tradicionais portuguesas tendo em conta de que além de ser mais intuitivo, podem promover os usos e costumes do nosso país e incentivar a participação dos familiares no processo de aprendizagem do instrumento.

Os métodos existentes para o ensino do violino cumprem com os objectivos a que estão propostos, no entanto em Portugal poderiam cumprir melhor se utilizassem melodias tradicionais portuguesas, ou seja, se incluíssem materiais dos quais os alunos se identificariam por fazerem parte da sua cultura e tradição.

Para futuras investigações este estudo de caso poderia ser ampliado a um número mais alargado de turmas do 2º ciclo onde se pudesse introduzir um número maior de melodias tradicionais e incluir outras escolas de música. Com a análise de um número mais significativo de alunos e regiões poder-se-ia perceber ainda melhor a importância destas melodias no ensino do violino em grupo e na divulgação do nosso vasto património. Fica também a sugestão de ser criado um manual totalmente adaptado à realidade musical e tradicional portuguesa.

Bibliografia

Arends, Richard I. (2008). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill Companies.

Bell, J. L. (2007). *Determining Elementary, Middle, And Junior High School Orchestra Directors' Presentation Sequence of Technical Skills to Beginning and Intermediate String Students*. Tese de Mestrado. Universidade Estatal de Bowling Green.

Bertão, A. M., Ferreira, M. S., Santos, M. R. (1999). *Pensar a escola sob os olhares da psicologia*. Porto: Afrontamento.

Bohnert, A. M., Crnic, K. A. & Lim, K. G. (2003) Emotional competence and aggressive behaviour in school-age children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 1, 79-91.

Brunson, T. R. (1969). *An adaptation of the Suzuki-Kendall violin method for heterogeneous stringed instrument classes*. Dissertação de Doutorado, Universidade do Arizona.

Correia, M. (1984). *Música Popular Portuguesa – um ponto de partida*. Porto: Centelha.

Coutinho, C (2008). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Acedido em 8,8,2013 em: http://faadsaze.com.sapo.pt/11_modelos.htm.

Cruvinel, Flavia M. (2005). *Educação Musical e transformação Social – uma experiência com ensino coletivo de cordas*, Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura.

Csikszentmihalyi, M. (2002). *Fluir*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Dewey, J. (1976). *Experiência e Educação* (2ª ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Erwin, J., Horvath, K., McCashin, R.D.& Mitchell, B. (2006). *New Directions For Strings: a comprehensive String Method book 1*, Florida: The FJH Music Company Inc. (ASCAP).

Erwin, J., Horvath, K., McCashin, R.D.& Mitchell, B. (2008). *New Directions For Strings: a comprehensive String Method book 2*, Florida: The FJH Music Company Inc. (ASCAP).

Fisher, Christopher (2010). *Teaching Piano in Groups*. Oxford: Oxford University Press.

Fita, E. C. (1999). *O professor e a motivação dos alunos*. In: TAPIA, J. A.; FITA, E. C. *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, p. 65-135.

Garverick, J. K. D (1998). *Selected Pedagogical Needs of the String Class as Addressed in the Compositions of Carol Nunez*. Dissertação de Doutorado, Universidade do Texas.

Gleitman, H., Fridlund, A. J. & Reisberg, D. (2009). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Greenberg, K. T., Kusche, C.A. & Speltz, M. (1991). *Emotional regulation, selfcontrol and psychopathology: the role of relationships in early childhood*. In D.Cicchetti & S. L. Toth (Eds.) *Internalizing and externalizing expressions of dysfunction. Rochester symposium on developmental psychopathology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, Vol.2 pp.21-55.

Hallam, Susan (2006). *Music Psychology in education*, London: Bedford Way Papers.

Harter, S. (1999). *The construction of the Self - a Developmental Perspective*. New York: The Guilford Press.

Harter, S. (2012). *The construction of the Self - Developmental and Sociocultural Foundation*. New York: The Guilford Press.

Howe, M. J. A. & Sloboda, J. A. (1991). *Young musicians' accounts of significant influences in their early lives. The family and the musical background*. British Journal of Music Education, 8, 39-52.

Huertas, J. A. (2001). *Motivación: querer aprender*. Buenos Aires: Aique.

Jacobson, Jeanine (2006). *Professional Piano Teaching – A Comprehensive Piano Pedagogy Textbook for Teaching Elementary-Level Students*. Los Angeles: Alfred Publishing Co.

Johnson, Sheila (1985), *Young Strings in Action Paul Rolland Approach to String Playing*. New York: Boosey & Hawkes, Inc.

László, D., Judit, S.R. & Rudolf, N. (1997), *Violin-ABC*. Budapest: Editio Musica Budapest.

Lopes-Graça, Fernando (1973), *A Música Portuguesa e os Seus Problemas*, Lisboa: Edições Cosmos.

Lopes-Graça, Fernando (1991), *Obras Literárias: A Canção Popular Portuguesa*, Lisboa: Caminho.

Marchesi, A. & Martín, E. (2003). *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. Porto Alegre: Artemed Editora.

McPherson, G. (2006) *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, p.268.

Nery, Rui V., Castro, Paulo F. (1991), *História da Música, sínteses da cultura portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Miranda, M. P. (1998). *Uma escola responsável?* Cadernos Correio Pedagógico. 39. Porto: Edições Asa.

Nickerson, R. et al. (1994) *Enseñar a Pensar*. Madrid: Paidós.

Papalia, D. , Olds, S. & Feldman, R. (2001) *O mundo da criança*. Lisboa: McGrawHill de Portugal, Lda p.463-484.

Pereira, Vergílio (195?), *Coros Lusíadas*. Porto: Editorial Domingos Barreira.

Raposo, M.M. (2009). *As canções de embalar nos cancioneiros populares portugueses: sugestões para a sua aplicação didáctica no ensino pré-escolar*. Tese de mestrado apresentada na Universidade do Minho.

Sampaio, G (1944). *Cancioneiro Minhoto*. Porto: Livraria Educação Musical.

Schaffer, H. R. (1996) *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa: Instituto Piaget. p361-414.

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

Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Fransico: Jossey-Bass.

Simões, Raquel Marques (1988). *Canções para a Educação Musical*. Lisboa: Valentim de Carvalho.

Suzuki, S. (1978), *Suzuki violin School volume I*, Miami: Warner Bros. Publication Inc.

Suzuki, S. (1998), *Shinichi Suzuki: his speeches and essays*. Florida: Warner Bros. Publications.

Swanwick, K (2006), *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Szonyi, E. (1976) *La educación musical en Hungría a través del método Kodály*. Budapeste: Editorial Corvina.

Torres, Rosa Maria, (1998) *As Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música, Contribuição da Metodologia de Zoltán Kodály*. Lisboa: Editorial Caminho.

Veiga de Oliveira, Ernesto (1982), *Instrumentos Musicais Populares Portugueses*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Wefford, Alexandre Branco (2006). *A Canção Popular Portuguesa em Fernando Lopes-Graça*, Lisboa: Editorial Caminho .

Anexos

Anexo nº1:



Declaração de consentimento informativo

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

Eu, Rui Adriano Oliveira da Costa, aluno do Mestrado em Ensino da Música na Universidade Católica do Porto, estou a realizar um trabalho de investigação relacionado com o “Estudo para a Introdução de Música do Património Musical Português no Ensino Coletivo da Classe de Violino.”

Para dar continuidade à minha investigação, peço a sua autorização para gravar em suporte audiovisual, algumas aulas de violino do seu educando. O registo destas aulas permitirá a análise do uso das músicas tradicionais no processo ensino aprendizagem da classe de violino. Por fim, necessitarei de fazer um questionário em suporte de papel ao seu educando.

Todos os dados recolhidos no inquérito e nas aulas com o seu educando será tratado com o maior respeito, garantindo o anonimato e o uso estritamente académico dos dados e respetivos resultados.

Agradecido pela atenção

Rui Adriano Costa

Eu; _____, Encarregado de educação da aluna; _____, autorizo / não autorizo a participação da minha filha neste estudo.

Data ____/____/____ _____
Encarregado de Educação

Anexo nº2:



Questionário aos alunos que participaram nas aulas de violino dedicadas à música popular portuguesa do professor Rui Costa.

Foi a primeira vez que tocaste uma música popular portuguesa?

R: _____

Conhecias a música antes de aprenderes a tocá-la?

R: _____

Os pais, conheciam a música?

R: _____

Foi fácil decorar a música? (justifica a tua resposta)

R: _____

Gostavas de tocar mais músicas populares portuguesas?

R: _____

Aluna: _____

Data: ____/____/____