



Instituto Politécnico  
de Castelo Branco  
Escola Superior  
de Artes Aplicadas

# Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada Uma Nova Abordagem no Ensino da Iniciação de Fagote: O Método Suzuki

Mestrado em Ensino de Música - Instrumento e Classe de Conjunto

Diana Raquel da Silva Dias

## Orientadores

Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho  
Professor Especialista Carolino António Silva Neves Carreira

Novembro 2014



## **Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada**

### **Uma Nova Abordagem no Ensino da Iniciação de Fagote: O Método Suzuki**

Diana Raquel da Silva Dias

#### **Orientadores**

Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

Professor Especialista Carolino António Silva Neves Carreira

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música – Instrumento e Classe de Conjunto, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho, Professora Adjunta da Escola de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco e Coorientação Científica do Professor Carolino António Silva Neves Carreira, Equiparado Professor Adjunto da Escola de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

**Novembro 2014**



## Composição do júri

### Presidente do júri

Prof. Doutor José Francisco Bastos Dias de Pinho

Professor Adjunto da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco

### Vogais

Prof. Doutor Miguel Nuno Marques Carvalhinho

Professor Adjunto da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco

Licenciado Robert Glassburner

Docente da Escola Profissional de Espinho e do Conservatório de Música do Porto



## Agradecimentos

Agradeço à minha Mãe todos os sacrifícios que fez para que eu pudesse ser o que sou hoje. Ensinaste-me sempre a lutar por aquilo que queria, e deixaste-me abrir as asas e voar.

Obrigado Leonel, por estares sempre em todos os momentos importantes da minha vida e me apoiares. Para mim és como um Pai, porque pai é quem cria e está presente, e não quem dá o ser.

Ao meu namorado, Patrick, agradeço todo o apoio, dedicação e ânimo que sempre me deu. Só uma pessoa que ama é capaz de desculpar a minha “ausência”, o meu mau feitio, a minha ansiedade e o facto de ficar sem férias para estar a meu lado.

Ao Professor Carolino Carreira, agradeço toda a sabedoria que me transmitiu e amizade partilhada ao longo destes anos, que fizeram de mim a música que sou hoje. Obrigada por me mostrar o caminho certo e sobretudo por me fazer perceber que é bom ser perfeccionista, mas que errar faz parte da condição humana.

Um muito obrigado aos meus amigos Luís Santos e Ludovic Afonso, pelo ânimo e pelo companheirismo. Agradeço ainda ao Ludovic a partilha da sua bibliografia e conhecimentos sobre o Método Suzuki.

À Professora Luísa Correia, muito obrigada pela disponibilidade, paciência e sábio aconselhamento na coordenação e acompanhamento deste trabalho.

Um agradecimento especial a todos os colegas fagotistas e docentes que aceitaram colaborar neste trabalho, sem os quais não seria possível a sua realização.



## Resumo

O presente relatório reflete a prática de ensino desenvolvida no estágio realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, bem como o trabalho de investigação desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Projeto do Ensino Artístico, sendo dividido em duas partes.

A primeira parte aborda a Prática de Ensino Supervisionada, onde se faz a caracterização da escola e dos alunos, onde se apresentam as planificações e relatórios de aula, apresentando-se também uma reflexão crítica do trabalho desenvolvido ao longo do estágio.

Na segunda parte é exposto o trabalho de investigação desenvolvido, sob o título *Uma Nova Abordagem no Ensino da Iniciação de Fagote: O Método Suzuki*. A falta de repertório para fagotino e a inexistência de uma pedagogia adequada e adaptada para o ensino da iniciação de fagote foram o mote para a realização desta investigação. Devido a estes factos e conhecendo o sucesso que o Método Suzuki tem no ensino de violino, bem como o sucesso da sua adaptação para outros instrumentos, pretende-se estudar se as metodologias criadas por Suzuki se podem aplicar com sucesso no ensino da iniciação do fagote. Para tal, desenvolveu-se um estudo baseado nos princípios basilares do Método Suzuki, incluindo a composição de um método para fagotino constituído por uma pequena compilação de músicas infantis, com arranjos para fagotino, fagote e piano, e as respetivas gravações.

## Palavras-chave

Método Suzuki, pedagogia musical, ensino de música, iniciação de fagote, fagotino.



## Abstract

This report reflects the teaching practice developed in stage performed within the course of the curricular unity of Supervised Teaching Practice, as well as the research work developed within the course of the curricular unity of Project of Artistic Education, being divided into two parts.

The first part addresses the Supervised Teaching Practice, where is done the characterization of the school and students, where are shown the lesson plans and classroom reports, also presenting a critical reflexion of the work developed over the stage.

In the second part is exposed the research work, under the title *A New Approach in Teaching Bassoon Initiation: The Suzuki Method*. The lack of repertoire for quint bassoon and the inexistence of an appropriate and adapted pedagogy for the teaching of bassoon initiation were the motto to the completion of this research. Due to this facts and knowing the success that the Suzuki Method has in violin education, as well as the success of its adaptation to other instruments, it's intended to study if the methodologies created by Suzuki can be applied successfully in the teaching of bassoon initiation. For this end, it was developed a study based on the guiding principles of the Suzuki Method, including the composition of a method for quint bassoon consisting of a small compilation of children's songs, with arrangements for quint bassoon, bassoon and piano, and their respective recordings.

## Keywords

Suzuki Method, musical pedagogy, music teaching, bassoon initiation, quint bassoon.



# Índice geral

## **Parte 1 – Prática de Ensino Supervisionada**

1. Introdução .....	2
2. Caracterização da Escola e do Meio Envolverte .....	3
2.1. Contextualização Geográfica, Socioeconómica e Histórica da Cidade de Seia 3	
2.2. Conservatório de Música de Seia – “Collegium Musicum” .....	4
2.2.1. Projeto Educativo do Ano Letivo 2013/2014 .....	6
3. O Ensino de Fagote e Classe de Conjunto no Conservatório de Música de Seia – “Collegium Musicum” .....	8
3.1. Caracterização dos Alunos de Estágio .....	8
3.1.1. Caracterização do Aluno de Fagote .....	8
3.1.2. Caracterização dos Alunos de Classe de Conjunto .....	9
3.2. Síntese da Prática Pedagógica de Fagote .....	10
3.2.1. Plano de Estágio .....	10
3.2.2. Objetivos Gerais e Específicos para o 5º Grau .....	11
3.2.3. Repertório: Estudos, Métodos e Peças .....	12
3.2.4. Metodologia de Avaliação .....	13
3.2.5. Planificações e Relatórios de Aula .....	14
3.3. Síntese da Prática Pedagógica de Classe de Conjunto .....	29
3.3.1. Plano de Estágio .....	29
3.3.2. Objetivos Gerais e Específicos .....	30
3.3.3. Repertório: Exercícios e Peças .....	31
3.3.4. Metodologia de Avaliação .....	32

## **Parte 2 – Uma Nova Abordagem no Ensino da Iniciação de Fagote: O Método Suzuki**

1. Introdução.....	46
2. Ensino de Fagote em Portugal.....	48
2.1. Contextualização Histórica.....	48
2.2. Ensino Artístico Especializado.....	49
2.3. Iniciação no Fagote.....	51
2.4. O Fagotino como Ferramenta Pedagógica.....	52
2.5. Repertório Existente para Fagotino.....	54
3. Método Suzuki.....	55
3.1. O Pedagogo.....	55
3.2. A Origem e a Criação do Método.....	56
3.3. Caracterização do Método.....	58
3.3.1. Começar o Mais Cedo Possível.....	58
3.3.2. Envolvimento Parental.....	59
3.3.3. A Importância de Ouvir Música.....	60
3.3.4. Aprender a Tocar Antes de Aprender a Ler.....	60
3.3.5. Um Ambiente Estimulante.....	61
3.3.6. Um Bom Padrão de Ensino.....	62
3.3.7. Repertório Base Igual Para Todos.....	63
3.3.8. A Importância da Repetição e da Memorização.....	63
3.3.9. O Incentivo.....	64
3.3.10. Aulas de Grupo.....	64
3.3.11. Audições.....	65
3.4. Adaptação do Método Suzuki para Sopros.....	65
3.5. Contra ou a Favor? Críticas e Opiniões.....	67
4. Abordagem Empírica.....	70
4.1. Objetivo.....	70
4.2. Metodologia.....	70
4.3. Apresentação e Análise dos Resultados.....	72
4.3.1. Pergunta 1.....	72
4.3.2. Pergunta 2.....	72

4.3.3. Pergunta 3 .....	73
4.3.4. Pergunta 4 .....	73
4.3.5. Pergunta 5 .....	74
4.3.6. Perguntas 6 e 7 .....	74
4.3.7. Pergunta 8 .....	76
4.3.8. Perguntas 9 e 10 .....	76
4.3.9. Pergunta 11.....	79
4.3.10. Pergunta 12.....	79
4.3.11. Pergunta 13.....	80
4.3.12. Pergunta 14.....	81
4.3.13. Pergunta 15.....	82
4.3.14. Pergunta 17.....	85
4.3.15. Pergunta 19.....	87
4.3.16. Síntese Geral .....	88
5. Estudo de Caso.....	90
5.1. Problema e Objetivos .....	90
5.2. Tipo de Estudo .....	90
5.3. Constituição e Caracterização da Amostra .....	91
5.4. Recolha de Dados.....	92
5.5. Orientações Metodológicas .....	93
5.5.1. Validação do Método e das Gravações .....	97
5.6. Análise de Resultados .....	102
6. Conclusões.....	106
7. Bibliografia.....	110
Anexo I – Estudos e Peças Para Fagotino.....	113
Anexo II – Emails ESA e ISA.....	117
Anexo III – Inquérito por Questionário .....	123
Anexo IV – Registo das Aulas .....	129
Anexo V – Teste de Aptidão Musical .....	135
Anexo VI – Registos de Estudo e de Audição das Gravações.....	141
Anexo VII – Método de Iniciação para Fagotino .....	149



## Índice de figuras

<b>Figura 1</b> – Imagem da cidade de Seia	4
<b>Figura 2</b> – Imagem do edifício onde está sediado o Conservatório de Música de Seia	5
<b>Figura 3</b> – Imagem de fagotino (à esquerda) e de fagote (à direita)	50
<b>Figura 4</b> – Tabela e gráfico dos resultados da pergunta 1 – “Género”	70
<b>Figura 5</b> – Tabela e gráfico dos resultados da pergunta 2 – “Idade”	70
<b>Figura 6</b> – Tabela e gráfico dos resultados da pergunta 3 – “Habilitação”	71
<b>Figura 7</b> – Tabela e gráfico dos resultados da pergunta 4 – “Qual a localização geográfica da escola onde leciona?”	71
<b>Figura 8</b> – Tabela e gráfico dos resultados da pergunta 5 – “Há quantos anos dá aulas?”	72
<b>Figura 9</b> – Tabela e gráfico dos resultados da pergunta 6 – “Tem alunos de iniciação?”	73
<b>Figura 10</b> – Tabela e gráfico dos resultados da pergunta 7 – “Se respondeu ‘Sim’ na pergunta anterior, quantos alunos de iniciação tem?”	73
<b>Figura 11</b> – Tabela e gráfico da dispersão dos alunos de iniciação pelo total dos inquiridos	73
<b>Figura 12</b> – Tabela e gráfico dos resultados da pergunta 8 – “Quantos alunos de iniciação têm instrumento próprio?”	74
<b>Figura 13</b> – Tabela e gráfico dos resultados da pergunta 9 – “A escola onde leciona tem fagotinos?”	75
<b>Figura 14</b> – Tabela e gráfico dos resultados da pergunta 10 – “Se respondeu ‘Sim’ na pergunta anterior, quantos fagotinos tem?”	75
<b>Figura 15</b> – Tabela e gráfico da dispersão do número de fagotinos existentes nas escolas onde os inquiridos lecionam	75
<b>Figura 16</b> – Tabela e gráfico dos resultados da pergunta 11 – “Qual pensa ser a melhor idade para iniciar o estudo de fagote?”	77
<b>Figura 17</b> – Tabela e gráfico dos resultados da pergunta 13 – “Na sua opinião, qual a metodologia mais adequada à iniciação no fagotino?”	79
<b>Figura 18</b> – Tabela e gráfico dos resultados da pergunta 14 – “O que pensa sobre a aprendizagem da leitura de música?”	80
<b>Figura 19</b> – Tabela e gráfico dos resultados da pergunta 15 – “Pensa ser benéfico os pais assistirem às aulas de instrumento dos filhos?”	81
<b>Figura 20</b> – Tabela e gráfico dos resultados da pergunta 17 – “Concorda que se realizem aulas de grupo (com a presença de todos os alunos de iniciação) frequentemente?”	83
<b>Figura 21</b> – Tabela para avaliação do método e das gravações.	97
<b>Figura 22</b> – Tabela de avaliação preenchida pelo Professor A.	98
<b>Figura 23</b> – Tabela de avaliação preenchida pelo Professor B.	99
<b>Figura 24</b> – Tabela de avaliação preenchida pelo Professor C.	100



## **Parte 1 - Prática de Ensino Supervisionada**

## 1. Introdução

O presente relatório reflete a prática de ensino desenvolvida no estágio realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, bem como o trabalho de investigação desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Projeto do Ensino Artístico, do Mestrado em Ensino de Música que confere habilitação profissional para a docência em escolas do ensino vocacional de música. O relatório divide-se em duas partes, correspondendo a primeira à Prática de Ensino Supervisionada, e a segunda ao Projeto do Ensino Artístico, com o título “Uma Nova Abordagem no Ensino da Iniciação de Fagote: O Método Suzuki”.

Focando-nos na primeira parte do relatório, tem como objetivo elaborar uma reflexão crítica sobre o percurso formativo, relativamente a desafios, processos, desempenhos e estratégias utilizadas no quotidiano profissional vivenciado, dividindo-se em três secções. A primeira secção destina-se ao enquadramento institucional da prática pedagógica, com a contextualização histórica, socioeconómica e geográfica do local onde a escola se insere, bem como à identificação do Conservatório e descrição do seu projeto educativo para o ano letivo de 2013/2014.

A segunda secção consiste na apresentação e descrição sucinta da prática pedagógica desenvolvida durante o estágio, onde se faz a identificação e caracterização dos alunos, a esquematização do plano de estágio, a identificação dos objetivos gerais e específicos, a enumeração do repertório trabalhado ao longo do ano letivo, a definição da metodologia de avaliação e a apresentação das planificações e relatórios de aula.

Na terceira e última secção, constará uma reflexão crítica pessoal à prática pedagógica realizada.

## 2. Caracterização da Escola e do Meio Envoltente

### 2.1. Contextualização Geográfica, Socioeconómica e Histórica da Cidade de Seia

A cidade de Seia localiza-se na Beira Interior, na vertente ocidental da Serra da Estrela, a 550 metros de altitude, pertence ao Distrito da Guarda e é sede de concelho, formado por 21 freguesias (115 localidades). É delimitada a norte por Nelas e Mangualde, a nordeste por Gouveia, a leste por Manteigas, a sudeste pela Covilhã, a sudoeste por Arganil e a oeste por Oliveira do Hospital.

Foi elevada a cidade a 3 de Julho de 1986 e atualmente tem uma área de 436 km<sup>2</sup> e uma população de 24702 habitantes, segundo os censos de 2011.

A nível económico, devido à sua localização privilegiada e como entrada natural para a Serra da Estrela, predomina a atividade turística em Seia. As paisagens, o ar puro, as lagoas, as encostas íngremes e os vales férteis são alguns dos fascínios presentes em Seia em qualquer altura do ano. Na Primavera, os longos e amenos dias convidam à prática de pedestrianismo e a outras atividades relacionadas com a natureza, enquanto que nos dias quentes de Verão, as águas cristalinas e puras das variadas praias fluviais existentes nas ribeiras e rios da região, são escolhas refrescantes. No Inverno, a queda regular de neve cobre toda a serra com um manto branco, permitindo praticar desportos de neve na estância de ski da Vodafone, na Torre.

Fundada pelos Túrdulos no séc. V a.C., na altura denominada *Oppidum Sena*, onde edificaram um castro no lugar de Nogueira, defendido estrategicamente por três castros mais pequenos, localizados em São Romão, no Crestelo e na atual Seia. Foi dominada muito tempo pelo povo árabe, até ser definitivamente conquistada por D. Fernando Magno em 1055, que mandou edificar o seu castelo.

Aquando da formação da nacionalidade portuguesa, o cunhado de D. Teresa, Bermudo Peres, iniciou uma revolta no Castelo de Seia, mas com insucesso, pois o infante D. Afonso Henriques teve conhecimento das suas intenções e foi ao seu encontro, juntamente com o seu exército, expulsando-o do castelo.

No ano seguinte, em 1132, D. Afonso Henriques fez a doação de Seia ao seu valido João Viegas em reconhecimento dos seus dedicados serviços e volvidos quatro anos, concedeu a Seia o seu primeiro foral, nomeando-a de *Civitatem Senam* (Cidade de Seia), habitada na altura por meia dúzia de pequenas povoações circunvizinhas.

Foi-lhe cedido o segundo Foral Novo por D. Manuel I, em 1510, sendo já o concelho constituído pelos lugares de Passarela, Lages, Folhadosa, Pinhanços, Santa Comba, Sameice e outros pequenos casais.

Só no séc. XIX é que o concelho cresceu substancialmente, com a agregação de Alvôco da Serra, Loriga, Vila Verde, Santa Marinha, Sandomil, São Romão, Valezim, Vila Cova à Coelheira, Torroselo e Vide. No início do séc. XX o concelho de Seia estava então constituído por um novo quadro administrativo com 29 freguesias e cerca de 115 pequenas povoações. Em 2013 houve uma união de freguesias, passando o concelho a ser composto por 21 freguesias: Alvoco da Serra, União de freguesias de Carragozela e Várzea de Meruge, Girabolhos, Loriga, Paranhos da Beira, Pinhanços (área urbana de Seia), Sabugueiro, União de freguesias de Sameice e Santa Eulália, Sandomil, Santa Comba, União de freguesias de Santa Marinha e São Martinho (área urbana de Seia), Santiago (área urbana de Seia), Sazes da Beira, União de freguesias de Seia, São Romão e Lapa dos Dinheiros, Teixeira, União de freguesias de Torroselo e Folhadosa, União de freguesias de Tourais e Lajes, Travancinha, Valezim, União de freguesias de Vide e Cabeça, Vila Cova à Coelheira.



Figura 1 - Imagem da cidade de Seia<sup>1</sup>.

## 2.2. Conservatório de Música de Seia - “Collegium Musicum”

Criado para implementar o ensino da música em regime escolar no Concelho de Seia e regiões circundantes, de acordo com a estrutura do Ensino Vocacional Artístico definida pelo Ministério da Educação, o Conservatório de Música de Seia é uma escola do Ensino Vocacional Artístico Especializado integrada no sistema de ensino

---

<sup>1</sup> Retirada do site <http://blog-do-pinhas.blogspot.pt/2010/12/neve-chegou-serra-da-estrela-mas-teima.html> [27 Mai. 2014].

português pelo despacho ministerial nº 5613/98, publicado no Diário da República nº79, 2ª série, de 3 de Abril.

É propriedade da Associação de Fomento do Ensino Artístico (A.F.E.A.), associação de ensino sem fins lucrativos criada por escritura pública a 24 de julho de 1997 (Diário da República nº 217, 3ª série, de 19 de setembro), tendo como associados institucionais a Câmara Municipal de Seia, a Banda de Seia, o Orfeão de Seia e a Junta de Freguesia de Seia.

Está sediado na Casa Municipal das Artes, imóvel gentilmente cedido pela Câmara Municipal à A.F.E.A. para o ensino da música segundo a legislação em vigor.

Tem como objetivo não só implementar os estudos musicais, como integrar o ensino vocacional de música no percurso educativo das crianças e jovens da região, possibilitando a formação de músicos através da criação de cursos preparatórios, básicos e complementares de instrumento. Tendo em conta a zona carenciada em que se encontra, tem também a função de estimular as atividades musicais e o intercâmbio cultural, técnico e científico na área das ciências musicais, visando a excelência do ensino artístico e a valorização da música enquanto domínio de conhecimento. Para tal, tem protocolos de articulação com as seguintes escolas de referência: EB 2,3 Guilherme Correia de Carvalho (Seia), EB 2,3 Abranches Ferrão (Seia), EB 2,3 Fortunato de Almeida (Nelas), Agrupamento de Escolas de Gouveia e Agrupamento de Escolas Brás Garcia de Mascarenhas (Oliveira do Hospital).



**Figura 2** - Imagem do edifício onde está sediado o Conservatório de Música de Seia<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Retirada do site <http://clientes.netvisao.pt/afomemto/escola/page8/afea.html> [27 Mai. 2014]

### 2.2.1. Projeto Educativo do Ano Letivo 2013/2014

O Ensino Vocacional da Música constitui a componente vocacional do Ensino Básico e Secundário, desenvolvendo-se paralelamente ao ensino regular. Desta forma, o Conservatório de Música de Seia obedece à estrutura da organização do subsistema do ensino artístico, compreendendo o Curso de Iniciação (1º ao 4º ano de escolaridade), o Curso Básico (5º ao 9º ano de escolaridade) e Curso Complementar (Ensino Secundário – 10º ao 12º ano de escolaridade – após a realização do Curso Básico).

#### - Curso de Iniciação

Apesar de o plano curricular do ensino vocacional especializado de música se iniciar no 5º ano de escolaridade, é necessário haver disponibilidade do ensino musical desde o 1º ciclo do ensino básico, com um currículo apropriado que prepare o ingresso no curso básico e auxilie os alunos na escolha do instrumento.

	Disciplina	Carga Horária Semanal
<b>Curso de Iniciação</b>	Instrumento	45 min
	Formação Musical	45 min
	Classe de Conjunto	45 min
<b>Carga Horária Total</b>	2h15min	

#### - Curso Básico de Instrumento

Decorre ao longo de 5 anos/graus, sendo destinado a alunos a frequentar o 2º ciclo (5º e 6º ano) e o 3º ciclo (7º ao 9º ano) no ensino regular (Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho).

	Disciplina	Carga Horária Semanal
<b>Curso Básico de Instrumento</b>	Instrumento	90 min a)
	Formação Musical	90 min
	Classe de Conjunto	90 min
<b>Carga Horária Total</b>	4h30min	

a) Os 90 min da aula de instrumento são partilhados entre 2 alunos.

### - Curso Complementar

Tem a duração de 3 anos/graus e destina-se a alunos a frequentar o ensino secundário (10º ao 12º ano) na escola de ensino regular (Portaria n.º 243-B/2012 de 13 de agosto).

	Componente	Disciplina	Carga Horária Semanal
<b>Curso Complementar de Música</b>	<b>Científica</b>	História e Cultura das Artes	2h15min (90min + 45min)
		Formação Musical	90 min
		Análise e Técnicas de Composição	2h15min (90min + 45min)
	<b>Técnica - Artística</b>	Instrumento	90 min
		Classe de Conjunto	2h15min (90min + 45min)
		Disciplina de Opção - Baixo Contínuo - Acompanhamento e Improvisação - Instrumento de Tecla	90 min
<b>Carga Horária Total</b>			<b>11h15min</b>

Relativamente aos regimes de frequência, existem duas modalidades: o Regime Articulado e o Regime Supletivo.

#### - Regime Articulado

O regime de frequência articulado aplica-se aos alunos que frequentam o ensino artístico especializado da música no Curso Básico de Instrumento, em articulação com a escola do ensino regular, obedecendo a um plano de estudos próprio. Esta modalidade de ensino é financiada na sua totalidade pelo Fundo Social Europeu e pelo Ministério da Educação através do QREN/POPH, estando os alunos isentos do pagamento de propina. Ao optarem por este regime de frequência, são obrigados a manterem-se nesta modalidade até ao final de cada ciclo de estudos (Portaria 225/2012 de 30 de Julho).

#### - Regime Supletivo

O regime de frequência supletivo é aplicado aos alunos que frequentam o ensino artístico especializado da música no Curso Básico de Instrumento ou no Curso Complementar, com planos de estudo diferenciados e independentes da escola do

ensino regular. Esta modalidade de ensino pode ser abrangido pelo cofinanciamento do Ministério da Educação e Fundo Social Europeu – QREN/POPH – se o grau que o aluno estiver a frequentar no Conservatório tiver correspondência com o ano de frequência na escola de ensino regular (vide tabela de correspondência apresentada). Se não se aplicar, o aluno está sujeito a uma propina anual (Disp. n.º 18041/2008 de 4 de Julho, com a leitura que lhe confere a Declaração de Retificação n.º 138/2009, de 20 de Janeiro – 2ª Série).

### **3. O Ensino de Fagote e Classe de Conjunto no Conservatório de Música de Seia - “Collegium Musicum”**

#### **3.1. Caracterização dos Alunos de Estágio**

##### **3.1.1. Caracterização do Aluno de Fagote**

A classe de fagote do Conservatório de Música de Seia – “Collegium Musicum” é composta por oito alunos, todos a frequentar o regime articulado, sendo quatro alunos do 1º grau, três alunos do 2º grau e um aluno do 5º grau. Tendo que se escolher apenas um aluno para a prática de ensino supervisionada, optou-se pelo aluno que se encontra no 5º grau, não só por ter instrumento próprio, mas também por apresentar um desafio maior para o docente.

O aluno é natural de Gouveia, nasceu a 7/05/1998, tendo no momento 16 anos. Iniciou os seus estudos musicais aos 8 anos de idade numa escola de música particular em Gouveia. Começou por estudar violino, mas como não demonstrou muita aptidão para o instrumento, depressa o abandonou.

No ano seguinte ingressa na escola de música da Sociedade Musical Gouveense, tendo aulas de formação musical, solfejo e saxofone. Como demonstrou ter aptidão para tocar instrumentos de sopro, e uma vez que era necessário um fagote na banda, iniciou o estudo de fagote nessa mesma escola.

Ingressou no Conservatório de Seia aos 11 anos de idade, no Ensino Básico Articulado, no ano letivo de 2009/2010, na classe de fagote do Prof. Ricardo Santos.

O aluno tem boas notas às disciplinas da escola regular, mas quanto às disciplinas do conservatório mostra-se um aluno mediano. Tem grandes dificuldades a Formação Musical, nomeadamente rítmicas, melódicas, de leitura e de reconhecimento de notas em clave de Dó na 4ª linha. Relativamente ao instrumento, tem algumas facilidades técnicas, porém, como não tem um estudo regular, não desenvolve as suas capacidades em pleno.

O aluno tinha como objetivo finalizar apenas o 5º grau, objetivo esse imposto pelos pais e não por vontade própria. Desta forma, foi necessário arranjar estratégias de motivação ao longo do ano letivo para que o aluno cumprisse o programa estipulado.

### 3.1.2. Caracterização dos Alunos de Classe de Conjunto

A Classe de Conjunto com a qual foi realizada a prática pedagógica é composta na sua maioria por alunos que se encontram a frequentar o 3º grau em regime articulado no Conservatório, havendo um aluno que se encontra a frequentar o 5º grau, num total de doze alunos. É um *ensemble* misto, visto ser heterogénea na sua constituição: quatro pianos, um violino, um violoncelo, um contrabaixo, um clarinete, dois saxofones, um fagote e um trombone. Os alunos encontram-se na faixa etária dos 12-13 anos (exceto o aluno de fagote, com 16) e são todos naturais do concelho de Gouveia.

Na sua maioria são alunos medianos, quer a instrumento, quer a formação musical. Os alunos de cordas ainda não sabem afinar os instrumentos sozinhos e sabem poucas escalas, o que dificulta a possibilidade de exercícios que se possam realizar para trabalho auditivo de acordes e afinação. Têm pouca noção de afinação, quer individual, quer em grupo. Por vezes, algum dos alunos sente que está a tocar uma nota desafinada, mas não tem a iniciativa de mexer a mão ou o dedo na corda para corrigir a afinação.

Relativamente ao piano, um dos alunos tem grandes dificuldades técnicas, tem que olhar para a partitura e a seguir olhar fixamente para o teclado, mudando os dedos um de cada vez. Tem também muitas dificuldades rítmicas, mesmo com figuras rítmicas simples (semibreve, mínima, semínima e colcheia). Os restantes alunos apresentaram dificuldades rítmicas pontuais que se resolveram facilmente na aula e com o posterior estudo individual.

Quanto aos alunos de sopros, salientam-se as dificuldades rítmicas de um dos alunos de saxofone. Não tem noção de pulsação, perde-se nos tempos, troca frequentemente a duração de figuras simples – mínima, semínima e colcheia. Muitas vezes está a tocar ao ritmo a que está a ser dirigido, mas está a bater o pé num ritmo completamente diferente, acabando por se confundir e perder.

A aluna de clarinete é uma aluna com pouca autoconfiança. Não tem dificuldades nenhuma, quer rítmicas, de leitura, técnicas ou de afinação individual e tem um timbre sonoro bonito, mas tem receio de tocar, tocando sempre no espectro de dinâmicas de *piano* a *mezzopiano*, mesmo tendo quando tem dinâmicas de *forte* escritas na partitura.

Fazendo uma caracterização geral, como é a primeira vez que têm uma Classe de Conjunto sem ser Coro, são alunos com poucas noções de como tocar em conjunto,

mesmo havendo alguns que tocam em filarmónicas (alunos dos instrumentos de sopro).

## 3.2. Síntese da Prática Pedagógica de Fagote

### 3.2.1. Plano de Estágio

**Horário da Aula:** 17h15 – 18h00

**Dia da semana:** Quinta-feira

<b>Mês (2013/2014)</b>	<b>Dias do mês</b>					<b>Total de aulas</b>
<b>Setembro</b>	19	26	-	-	-	2
<b>Outubro</b>	3	10	17	24	31	5
<b>Novembro</b>	7	14	21	28	-	4
<b>Dezembro</b>	5	12	19	-	-	3
<b>Janeiro</b>	9	16	23	30	-	4
<b>Fevereiro</b>	6	13	20	27	-	4
<b>Março</b>	13	20	27	-	-	3
<b>Abril</b>	3	10	11	24	-	4
<b>Maio</b>	8	15	22	27	29	5
<b>Junho</b>	5	12	-	-	-	2
<b>Total de aulas dadas</b>						<b>36</b>

### 3.2.2. Objetivos Gerais e Específicos para o 5º Grau

#### **Objetivos Gerais**

- Estimular a formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as potencialidades do aluno, de acordo com uma visão holística do ensino;
- Proporcionar o contacto com o fenómeno musical, nas suas mais diversas formas, promovendo a sua compreensão sensorial e intelectual;
- Desenvolver o gosto por uma constante evolução e atualização de conhecimentos resultantes de bons hábitos de estudo;
- Desenvolver os conteúdos musicais e técnicos da execução instrumental;
- Desenvolver a qualidade sonora;
- Desenvolver a musicalidade e interpretação;
- Desenvolver a capacidade de memorização e concentração;
- Desenvolver a responsabilidade e gosto pelas apresentações públicas.

#### **Objetivos Específicos**

- Executar confortável e corretamente as dedilhações entre Sib0 e Ré4;
- Adquirir uma leitura ágil das partituras;
- Executar todas as escalas maiores e menores, com os respetivos arpejos (M, m, 7ª Diminuta), inversões e cromáticas;
- Saber ler na Clave de Dó na 4ª linha;
- Utilizar diferentes dinâmicas (*f, ff, mf, p, pp, crescendos e diminuendos*);
- Compreender e transmitir ideias musicais;
- Executar exercícios de afinação regulares com o uso do afinador;
- Corrigir a afinação quando necessário;
- Contextualizar estilística e historicamente as obras estudadas;
- Conferir um cunho pessoal à interpretação;
- Utilizar diferentes ornamentos (trilos, mordentes, apogiaturas, grupeto);
- Realizar interpretações historicamente informadas.

### 3.2.3. Repertório: Estudos, Métodos e Peças

#### Métodos

Nome da obra	Compositor	Editora
Bassoon Studies Op. 8 Vol. I	Julius Weissenborn	Carl Fisher
Fagott-Iskola – Fagottschule I	László Hara	Editio Musica Budapest
66 Etudes	Anton Slama	Carl Fisher
60 Studies for Bassoon (Kovar), Vol. I	Georg Kopprasch	International Music Company

#### Peças

Nome da obra	Compositor	Editora
Capriccio op.14	J. Weissenborn	Carl Fisher
1ª Sonata para 2 Fagotes	E. Ozi	Milano: Ricordi
Sonata Nº 1 para 2 Fagotes em Ré m, Op. 40	J. Boismortier	-

### 3.2.4. Metodologia de Avaliação

#### CrITÉRIOS de Avaliação

	CrITÉRIOS gerais	CrITÉRIOS EspecÍficos	Instrumentos Indicadores de Avaliação	%
<b>Cognitivo Capacidades e Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquisição de competências essenciais e específicas</li> <li>• Domínio dos conteúdos programáticos</li> <li>• Aplicação de conhecimentos a novas situações</li> <li>• Evolução na aprendizagem</li> <li>• Hábitos de estudo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Postura instrumental</li> <li>• Coordenação psicomotora</li> <li>• Sentido da pulsação/ritmo/fraseio</li> <li>• Realização de diferentes articulações e dinâmicas</li> <li>• Utilização correta da digitação</li> <li>• Agilidade e segurança na execução</li> <li>• Respeito pelo andamento que as obras determinam</li> <li>• Capacidade de concentração e memorização</li> <li>• Capacidade de compreensão dos diferentes estilos e formas</li> <li>• Capacidade de se ouvir</li> <li>• Capacidade de abordar e explorar repertório novo.</li> <li>• Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los</li> <li>• Regularidade do estudo</li> <li>• Métodos de estudo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação Direta (Aulas e Audições)</li> </ul>	60%
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Provas de Avaliação</li> </ul>	25%
<b>Atitudes e Valores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento do sentido de responsabilidade e autonomia;</li> <li>• Desenvolvimento do espírito de tolerância, de seriedade, de cooperação e de solidariedade;</li> <li>• Manifestação de hábitos de trabalho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assiduidade e pontualidade</li> <li>• Apresentação do material necessário à aula</li> <li>• Interesse e empenho</li> <li>• Cumprimento das tarefas propostas</li> <li>• Participação nas atividades da escola, dentro e fora da sala de aula</li> <li>• Respeito pelos outros, pelos materiais e pelos equipamentos</li> <li>• Postura em apresentações públicas, seja como participante seja como ouvinte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta</li> </ul>	15%

## 3.2.5. Planificações e Relatórios de Aula

Aula Nº	Data	Tema/Conteúdos
1	19/09/2013	<p><b>. Exercícios de:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Respiração;</li> <li>- Controlo da pressão do ar (só com palheta);</li> <li>- Notas longas (em intervalos de 5<sup>as</sup> com afinador);</li> <li>- Relaxamento.</li> </ul> <p><b>. Definição dos conteúdos programáticos para o 1º período.</b></p>
2	26/09/2013	<p><b>. Aquecimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercícios de respiração;</li> <li>- Notas longas.</li> </ul> <p><b>. Escala</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sol M</li> </ul> <p><b>. Estudos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Weissenborn: Legato - n<sup>os</sup> 4, 5 e 6</li> </ul> <p><b>. Peça</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capriccio (Weissenborn): 1<sup>a</sup> página</li> </ul>
3	03/10/2013	<p><b>. Escala</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sol m</li> </ul> <p><b>. Estudos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Weissenborn: Legato - n<sup>os</sup> 4, 5 e 6</li> </ul> <p><b>. Peça</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capriccio (Weissenborn): 1<sup>a</sup> página</li> </ul>
4	10/10/2013	<p><b>. Escala</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fá M</li> </ul> <p><b>. Estudos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Weissenborn: Legato - n<sup>os</sup> 6 e 7</li> </ul> <p><b>. Peça</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capriccio (Weissenborn): 1<sup>a</sup> página</li> </ul>
5	17/10/2013	<p><b>. Escala</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fá m</li> </ul> <p><b>. Estudos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Weissenborn: Legato - n<sup>os</sup> 6, 7 e 8</li> </ul> <p><b>. Peça</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capriccio (Weissenborn): 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> página</li> </ul>
6	24/10/2013	<p><b>. Escala</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fá m</li> </ul> <p><b>. Estudos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Weissenborn: Legato - n<sup>o</sup>8; Staccato - n<sup>o</sup>2</li> </ul> <p><b>. Peça</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capriccio (Weissenborn): 1<sup>a</sup> página</li> </ul>
7	31/10/2013	<p><b>. Escala</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ré M</li> </ul> <p><b>. Estudos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Weissenborn: Legato - n<sup>o</sup>8; Staccato - n<sup>o</sup>2</li> </ul> <p><b>. Peça</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capriccio (Weissenborn): 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> página</li> </ul>
8	07/11/2013	<p><b>. Escala</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ré m</li> </ul> <p><b>. Estudos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Weissenborn: Staccato - n<sup>os</sup> 3 e 4;</li> <li>- Slama: n<sup>o</sup>1</li> </ul> <p><b>. Peça</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capriccio (Weissenborn): 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> página</li> </ul>

9	14/11/2013	<p><b>. Escala</b> - Sib M</p> <p><b>. Estudos</b> - Weissenborn: Staccato – n<sup>os</sup> 5 e 6; Slama: n<sup>o</sup>2</p> <p><b>. Peça</b> - Capriccio (Weissenborn): 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> página</p>
10	21/11/2013	<p><b>. Escala</b> - Sib m</p> <p><b>. Estudos</b> - Slama: n<sup>os</sup> 2 e 3</p> <p><b>. Peça</b> - Capriccio (Weissenborn): 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> página</p>
11	28/11/2013	<p><b>. Escala</b> - Lá M/Lá m</p> <p><b>. Estudos</b> - Slama: n<sup>o</sup>3</p> <p><b>. Peça</b> - Capriccio (Weissenborn): 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> página</p>
12	05/12/2013	Prova de Avaliação Trimestral
13	12/12/2013	Audição
14	19/12/2013	<p>. Autoavaliação.</p> <p>. Marcação de TPC.</p> <p>. Escolha da peça para o 2<sup>o</sup> período.</p>
15	09/01/2014	<p><b>. Escala</b> - Mib M</p> <p><b>. Estudos</b> - Slama: n<sup>o</sup>17; - Weissenborn: Portamento – n<sup>o</sup>2</p> <p><b>. Peça</b> - 1<sup>a</sup> Sonata (Ozi): 1<sup>a</sup> página do 1<sup>o</sup> andamento</p>
16	16/01/2014	<p><b>. Escala</b> - Mib m</p> <p><b>. Estudos</b> - Slama: n<sup>o</sup>32; - Weissenborn: Portamento – n<sup>o</sup>4</p> <p><b>. Peça</b> - 1<sup>a</sup> Sonata (Ozi): 1<sup>o</sup> andamento</p>
17	23/01/2014	<p><b>. Escala</b> - Mib m</p> <p><b>. Estudos</b> - Slama: n<sup>o</sup>32; - Weissenborn: E. – n<sup>o</sup>4</p> <p><b>. Peça</b> - 1<sup>a</sup> Sonata (Ozi): 1<sup>o</sup> andamento</p>
18	30/01/2014	<p><b>. Escala</b> - Mi M</p> <p><b>. Estudos</b> - Slama: n<sup>o</sup>55; - Weissenborn: E. – n<sup>o</sup>4; Parte III – n<sup>o</sup>2</p> <p><b>. Peça</b> - 1<sup>a</sup> Sonata (Ozi): 2<sup>o</sup> andamento</p>

19	06/02/2014	<p><b>. Escala</b> - Mi m</p> <p><b>. Estudos</b> - Slama: nº42; - Weissenborn: Parte III – nº3</p> <p><b>. Peça</b> - 1ª Sonata (Ozi): 2º andamento</p>
20	13/02/2014	<p><b>. Escala</b> - Lá b M</p> <p><b>. Estudos</b> - Slama: nºs 42 e 22</p> <p><b>. Peça</b> - 1ª Sonata (Ozi): 2º andamento</p>
21	20/02/2014	<p><b>. Escala</b> - Lá b m</p> <p><b>. Estudos</b> - Slama: nº35; - Weissenborn: Parte III – nº4</p> <p><b>. Peça</b> - 1ª Sonata (Ozi): 3º andamento – primeiros 40 compassos</p>
22	27/02/2014	<p><b>. Escala</b> - Lá b m</p> <p><b>. Estudos</b> - Slama: nº35; - Weissenborn: Parte III – nº5</p> <p><b>. Peça</b> - 1ª Sonata (Ozi): 3º andamento</p>
23	13/03/2014	<p><b>. Escala</b> - Si M</p> <p><b>. Estudos</b> - Slama: nº59; - Weissenborn: Parte III – nº6</p> <p><b>. Peça</b> - 1ª Sonata (Ozi): 3º andamento</p>
24	20/03/2014	<p><b>. Escala</b> - Si m</p> <p><b>. Estudos</b> - Slama: nº48; - Weissenborn: Parte III – nº7</p> <p><b>. Peça</b> - 1ª Sonata (Ozi) completa; - Sonata nº1 (Boismortier): 1º andamento</p>
25	27/03/2014	<p><b>. Escala</b> - Ré b M</p> <p><b>. Estudos</b> - Slama: nº27; - Weissenborn: Parte III – nº8</p> <p><b>. Peça</b> - 1ª Sonata (Ozi) completa; - Sonata nº1 (Boismortier): 1º andamento</p>
26	03/04/2014	<p><b>. Escala</b> - Fá# M</p> <p><b>. Estudos</b> - Slama: nº64; - Weissenborn: Parte III – nº9</p> <p><b>. Peça</b> - 1ª Sonata (Ozi) completa; - Sonata nº1 (Boismortier): 1º andamento</p>

27	10/04/2014	Prova de Avaliação Trimestral
28	11/04/2014	Audição
29	24/04/2014	<p><b>. Aquecimento</b> - Notas longas (em intervalos de 5<sup>as</sup> com afinador)</p> <p><b>. Escala</b> - Fá# M</p> <p><b>. Estudos</b> - Slama: nº64; - Weissenborn: Parte III – nº9</p> <p><b>. Peça</b> - Sonata nº1 (Boismortier): 1<sup>o</sup> andamento</p>
30	08/05/2014	<p><b>. Aquecimento</b> - Notas longas (em intervalos de 5<sup>as</sup> com afinador)</p> <p><b>. Escala</b> - Fá# m</p> <p><b>. Estudos</b> - Slama: nº53; - Kopprasch: nº3</p> <p><b>. Peça</b> - Sonata nº1 (Boismortier): 2<sup>o</sup> andamento</p>
31	15/05/2014	<p><b>. Aquecimento</b> - Notas longas (em intervalos de 8<sup>as</sup> com afinador)</p> <p><b>. Escala</b> - Solb M</p> <p><b>. Estudos</b> - Slama: nº30; - Kopprasch: nº4</p> <p><b>. Peça</b> - Sonata nº1 (Boismortier): 2<sup>o</sup> andamento</p>
32	22/05/2014	<p><b>. Aquecimento</b> - Notas longas (em intervalos de 8<sup>as</sup> com afinador)</p> <p><b>. Escala</b> - Solb M</p> <p><b>. Estudos</b> - Slama: nº30; - Kopprasch: nº4</p> <p><b>. Peça</b> - Sonata nº1 (Boismortier): 2<sup>o</sup> andamento</p>
33	27/05/2014	Prova Global de Fagote
34	29/05/2014	<p><b>. Aquecimento</b> - Notas longas (em intervalos de 8<sup>as</sup> com afinador)</p> <p><b>. Peça</b> - Sonata nº1 (Boismortier): 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> andamento</p>
35	05/06/2014	<p><b>. Aquecimento</b> - Notas longas (em intervalos de 8<sup>as</sup> com afinador)</p> <p><b>. Peça</b> - Sonata nº1 (Boismortier) completa</p>
36	12/06/2014	Audição final

As planificações e relatórios de aula selecionados dizem respeito a aulas assistidas pelo Professor Supervisor. Foram supervisionadas seis aulas no total (duas por período), selecionando-se estas aulas para constar no relatório da Prática de Ensino Supervisionada.

**Aula nº:** 5

**Data:** 17/10/2013

**Hora da aula:** 17:15

**Disciplina:** Fagote

**Duração:** 45 min

### **Conteúdos Programáticos**

#### **- Escala:**

. Fá m - legato e staccato em 2 oitavas, natural, harmónica e melódica, arpejo, inversões e cromática.

#### **- Estudos:**

. Weissenborn, Op.8, Vol. I – B. Legato, nº 6, nº 7 e nº 8

#### **- Peça:**

. Capriccio Op. 14, de J. Weissenborn – 1ª e 2ª página.

### **Metodologia**

Execução da escala de Fá m (natural, harmónica e melódica) em legato e staccato, com ênfase na projeção sonora uniforme e na afinação. Os arpejos e a cromática são realizados com articulações diferentes.

Os estudos a apresentar são específicos para o legato, tendo passagens desde o registo grave até ao registo médio-agudo, sendo necessário uma boa coluna de ar, um bom suporte e uma dedilhação eficiente para que as notas tenham um som e uma afinação corretas, sem “arranhar” o ataque e sem que saia um harmónico antes de sair a nota correta.

Identificação de frases melódicas na peça, trabalho de dinâmicas, articulação e condução melódica. Leitura da 2ª página.

### **Relatório de Aula**

O aluno não sabia qual a armação de clave da escala, tocando as escalas natural, harmónica e melódica cheias de erros. Foi recomendado o estudo em casa e apresentação da escala na aula seguinte.

Relativamente aos estudos, tocou o estudo nº 6 e o nº 7 de forma satisfatória. No estudo nº 8, o aluno tem dificuldades em realizar passagens com semicolcheias, não estando o staccato e a dedilhação sincronizadas. O aluno faz o estudo num tempo confortável, mas quando chega às passagens em semicolcheias atrasa consideravelmente. Um dos problemas prende-se com o facto de não ter um staccato muito rápido, e o outro é o aluno levantar muito os dedos. A recomendação dada ao aluno foi estudar em frente a um espelho para resolver o problema de levantar muito os dedos. Quanto ao staccato lento, indicaram-se alguns exercícios para soltar e fortalecer a língua:



Fazer primeiro em colcheias, depois tercinas e por fim, semicolcheias.

O aluno estudou só a 1ª página da peça em casa, de forma que tocou a 1ª página enquanto o acompanhava, a tocar a parte da mão esquerda do piano, no fagote. Continua a ter algumas dificuldades nas dinâmicas e no staccato em algumas notas.

Fez-se uma leitura da 2ª página, mas o aluno perde a noção da mudança de tonalidade. Tem dificuldade em memorizar a armação de clave, tocando as notas sem as alterações devidas.

**Aula nº:** 10

**Data:** 21/11/2013

**Disciplina:** Fagote

**Hora da aula:** 17:15

**Duração:** 45 min

### **Conteúdos Programáticos**

#### **- Escala:**

. Sib m – legato e staccato em 3 oitavas, natural, harmónica e melódica, arpejo, inversões e cromática.

#### **- Estudos:**

. Slama, 66 Etudes – nº 2 e nº 3

#### **- Peça:**

. Capriccio Op. 14, de J. Weissenborn – 1ª, 2ª, 3ª e 4ª página.

### **Metodologia**

Execução da escala de Sib m (natural, harmónica e melódica) em legato e staccato, com ênfase na projeção sonora uniforme e na afinação. Os arpejos e a cromática são realizados com articulações diferentes.

Execução dos estudos com as técnicas de legato, staccato e saltos de intervalos grandes. Existem diferentes articulações em staccato, sendo que o aluno tem que as conhecer e saber executar de forma correta. Desenvolvimento da técnica de dedos, respiração e apoio de ar, relaxamento de embocadura.

Identificação de frases melódicas na peça, trabalho de dinâmicas, articulação e condução melódica. Exercitar a leitura na Clave de Dó na 4ª linha.

## **Relatório de Aula**

O aluno executou as escalas, arpejo, inversões e cromática de forma satisfatória.

Os estudos foram concretizados satisfatoriamente, havendo apenas necessidade de trabalhar os saltos de 8<sup>va</sup> do estudo nº 3, de forma lenta e aumentando a velocidade progressivamente.

Quanto à peça, o aluno voltou a não estudar a página em Clave de Dó na 4<sup>a</sup> linha, de modo que se fizeram com o aluno os exercícios de solfejo, seguido de solfejo com dedilhações no fagote, das três primeiras frases da 4<sup>a</sup> página. O aluno apresenta grande dificuldade de leitura, mas quando solfeja lentamente, consegue ler de forma correta. Precisa exercitar a sua leitura, para que seja fluente e natural.

**Aula nº:** 22

**Data:** 27/02/2014

**Disciplina:** Fagote

**Hora da aula:** 17:15

**Duração:** 45 min

### **Conteúdos Programáticos**

#### **- Escala:**

. Láb m – legato e staccato em 2 oitavas, natural, harmónica e melódica, arpejo, inversões e cromática.

#### **- Estudos:**

. Slama, 66 Etudes – nº 35

. Weissenborn, Op. 8, Vol. I – Parte III – estudo nº 5

#### **- Peça:**

. 3º andamento da 1ª Sonata para 2 fagote de E. Ozi

### **Metodologia**

Execução da escala de Láb m (natural, harmónica e melódica) em legato e staccato, com ênfase na projeção sonora uniforme e na afinação. Os arpejos e a cromática são realizados com articulações diferentes.

Execução dos estudos com as técnicas de articulação, agógica e dinâmicas definidas. Noção de afinação e de pulsação.

Identificação de frases, trabalho de condução melódica, marcação de respirações.

## **Relatório de Aula**

O aluno apresentou as escalas, arpejo, inversões e cromática de forma satisfatória.

O estudo nº 35 do método Slama foi apresentado satisfatoriamente, notando-se uma maior atenção às alterações das notas, tocando de forma mais fluente.

O estudo nº 5 do método Weissenborn foi apresentado de forma satisfatória, referindo apenas que, como o estudo está escrito sempre com o mesmo ritmo,



a determinada altura o aluno começou a executá-lo tendenciosamente como se fossem tercinas. Mas, após avisar o aluno deste facto, executou o estudo de forma correta.

O 3º andamento da Sonata foi apresentado satisfatoriamente, apesar de ser num tempo bastante mais lento do que o que está escrito. O aluno necessita agora de ser mais musical, mais expressivo, pois toca de forma mecanizada, sem fraseado. Marcaram-se as respirações e identificaram-se as frases musicais, desafiando o aluno a, na aula seguinte, mostrar a sua interpretação, estimulando a sua criatividade.

**Aula nº:** 25

**Data:** 27/03/2014

**Disciplina:** Fagote

**Hora da aula:** 17:15

**Duração:** 45 min

### **Conteúdos Programáticos**

#### **- Escala:**

. Réb M – legato e staccato em 2 oitavas, , arpejo, arpejo de 7<sup>a</sup> da Dominante, inversões e cromática.

#### **- Estudos:**

. Slama, 66 Etudes – nº 27

. Weissenborn, Op. 8, Vol. I - Parte III – estudo nº 8

#### **- Peça:**

. 1<sup>a</sup> Sonata para 2 fagotes de E. Ozi

. Sonata Nº 1 para 2 Fagotes em Ré m, Op. 40 de J. Boismortier – 1<sup>o</sup> andamento

### **Metodologia**

Execução da escala de Réb M em legato e staccato, com ênfase na projeção sonora uniforme e na afinação. Os arpejos e a cromática são realizados com articulações diferentes.

Execução dos estudos com as técnicas de articulação, agógica e dinâmicas definidas. Noção de afinação e de pulsação.

Revisão da 1<sup>a</sup> Sonata para 2 fagotes de Ozi. Identificação e resolução de questões pontuais que possam surgir.

Marcação das respirações e identificação de frases da 1<sup>a</sup> página do 1<sup>o</sup> andamento da Sonata para 2 fagotes de Boismortier. Leitura da 2<sup>a</sup> página do mesmo andamento.

## **Relatório de Aula**

O aluno cumpriu o programa estipulado para a aula.

Relativamente à leitura da 2ª página do 1º andamento, o aluno revelou algumas dificuldades rítmicas, em concreto nos seguintes ritmos:



que foram trabalhados lentamente na aula, de forma a ficarem mecanizadas, tendo o aluno que, posteriormente, no estudo individual, ir aumentando a velocidade gradualmente.

**Aula nº:** 30

**Data:** 08/05/2014

**Hora da aula:** 17:15

**Disciplina:** Fagote

**Duração:** 45 min

### **Conteúdos Programáticos**

#### **- Aquecimento:**

. Exercício de notas longas, em intervalos de 5<sup>as</sup>, com afinador

#### **- Escala:**

. Fá# m – legato e staccato em 2 oitavas, natural, harmónica e melódica, arpejo, inversões e cromática.

#### **- Estudos:**

. Slama, 66 Etudes – nº 53

. Kopprasch, 60 Studies – nº 3

#### **- Peça:**

. Sonata Nº 1 para 2 Fagotes em Ré m, Op. 40 de J. Boismortier – 2º andamento

### **Metodologia**

Execução de notas longas em intervalos de 5<sup>as</sup>, para adaptação de embocadura, controlo da respiração e da coluna de ar, com atenção à afinação.

Execução da escala de Fá# m, natural, harmónica e melódica, em legato e staccato, com ênfase na projeção sonora uniforme e na afinação. Os arpejos e a cromática são realizados com articulações diferentes.

Execução dos estudos com as técnicas de articulação, agógica e dinâmicas definidas. Noção de afinação e de pulsação.

Leitura do 2º andamento da sonata, identificação de passagens técnicas a trabalhar individualmente. Exercício dos *mordentes* da peça.

## **Relatório de Aula**

A escala e os estudos foram apresentados de forma aceitável. Os estudos do método Kopprasch têm o intuito de desenvolver a técnica do aluno, principalmente para ganhar agilidade e rapidez de dedos.

Quanto à peça, foi feita uma primeira leitura do 2º andamento, sem a ornamentação (mordente). Desta primeira leitura, identificaram-se poucas passagens técnicas que necessitassem de um trabalho mais específico. Após esta primeira leitura, explicou-se ao aluno como executar cada um dos mordentes existentes na peça, demonstrando no fagote como executá-los.



Como o aluno nunca tinha executado este ornamento, tem ainda um descontrole da velocidade na execução. Indicaram-se então exercícios para fazer em casa, com metrônomo, para mecanizar as dedilhações.

**Aula nº:** 32

**Data:** 22/05/2014

**Disciplina:** Fagote

**Hora da aula:** 17:15

**Duração:** 45 min

### **Conteúdos Programáticos**

#### **- Aquecimento:**

. Exercício de notas longas, em intervalos de 8<sup>as</sup>, com afinador

#### **- Escala:**

. Solb M – legato e staccato em 2 oitavas, arpejo, arpejo de 7<sup>a</sup> da Dominante, inversões e cromática.

#### **- Estudos:**

. Slama, 66 Etudes – nº 30

. Kopprasch, 60 Studies – nº 4

#### **- Peça:**

. Sonata Nº 1 para 2 Fagotes em Ré m, Op. 40 de J. Boismortier – 2º andamento

### **Metodologia**

Execução de notas longas em intervalos de 8<sup>as</sup>, com controlo da respiração e da coluna de ar, com atenção à afinação e ao relaxamento da embocadura.

Execução da escala de Solb M, em legato e staccato, com ênfase na projeção sonora uniforme e na afinação. Os arpejos e a cromática são realizados com articulações diferentes.

Execução dos estudos com as técnicas de articulação, agógica e dinâmicas definidas. Noção de afinação e de pulsação.

Identificação de frases, marcação de respirações, trabalho de condução melódica.

### **Relatório de Aula**

O aluno cumpriu o programa estipulado para a aula, mas devido aos seus problemas de embocadura cansa-se muito rapidamente e tem um som muito “elétrico” e descontrolado.

### 3.3. Síntese da Prática Pedagógica de Classe de Conjunto

#### 3.3.1. Plano de Estágio

**Classe de Conjunto:** Ensemble Misto

**Horário da Aula:** 15h40 – 17h10

**Dia da semana:** Quinta-feira

Mês (2013/2014)	Dias do mês					Total de aulas
<b>Setembro</b>	19	26	-	-	-	2
<b>Outubro</b>	3	10	17	24	31	5
<b>Novembro</b>	7	14	21	28	-	4
<b>Dezembro</b>	5	12	19	-	-	3
<b>Janeiro</b>	9	16	23	30	-	4
<b>Fevereiro</b>	6	13	20	27	-	4
<b>Março</b>	13	20	27	-	-	3
<b>Abril</b>	3	10	24	-	-	3
<b>Mai</b>	8	15	22	27	29	5
<b>Junho</b>	5	6	12	-	-	3
<b>Total de aulas dadas</b>						<b>36</b>

### 3.3.2. Objetivos Gerais e Específicos

#### **Objetivos Gerais**

- Despertar o aluno para a música de conjunto;
- Motivar o aluno para a expressão musical através da música de conjunto;
- Desenvolver as capacidades musicais dos alunos;
- Promover a interação entre a formação técnico e artística;
- Promover a aquisição de métodos de trabalho suscetíveis de preparar o aluno para o mundo profissional;
- Fomentar a autonomia do aluno e a sua capacidade criativa;
- Fomentar a autocrítica e a heterocrítica, evitando juízos valorativos de senso comum;
- Desenvolver o sentido da responsabilidade, segurança e autoestima do aluno face às exigências académicas e às futuras exigências profissionais;
- Promover a clareza, rigor e fundamentação científico-artística das posições assumidas;
- Contribuir para o desenvolvimento sócio afetivo dos estudantes;
- Articular a música de conjunto no âmbito das disciplinas científicas e artísticas afins.

#### **Objetivos Específicos**

- Boa postura corporal;
- Boa projeção sonora;
- Boa qualidade de som;
- Desenvolver um correto sentido de afinação em conjunto instrumental;
- Desenvolver a noção de frase;
- Dinâmicas simples (forte, piano, crescendo, decrescendo);
- Noções de Agógica (ritenuto, ralenando, acelerando);
- Promover a interação musical;
- Fomentar a interdisciplinaridade;
- Noções de instrumentos transpositores e de transposição;
- Noção da importância da respiração conjunta;
- Noção da importância do movimento corporal;

-Noção da importância do contacto visual.

No início do ano letivo, em Setembro, foi proposto pela Professora de Português realizar uma atividade interdisciplinar no 3º Período, sendo essa atividade um Sarau de Música e Poesia. Desta forma, a condução da atividade letiva ao longo do ano, bem como do repertório escolhido para a Classe de Conjunto, foram focados para a realização dessa atividade, que se realizou no dia 6 de Junho de 2014.

### 3.3.3. Repertório: Exercícios e Peças

#### Exercícios

- Escalas em uníssono, em notas longas, para trabalho de afinação;
- Escalas em 3<sup>as</sup> (três grupos diferentes), em notas longas, para trabalho de afinação a nível de harmonia;
- Escalas em cânone (três grupos diferentes), para trabalho de afinação de naipe e em conjunto;
- Escalas com ritmos diferentes e articulações diferentes;
- Escalas com variações de dinâmicas (*piano, crescendo, forte, decrescendo*);
- Exercícios de transposição de partituras, para tonalidade diferente ou para clave diferente;
- Exercícios para junção das diferentes partes: melodia, contracanto, harmonia, acompanhamento.

#### Peças

Nome da obra	Compositor	Editora
Little Drummer Boy	H. Simeone / K. Davis / H. Onorati Arranjo de A. Cappellari	Carisch
Canon	J. Pachelbel Arranjo de A. Cappellari	Carisch
Besame Mucho	C. Velasquez Arranjo de A. Cappellari	Carisch
Medley Music Kit - Mozartiana	Mozart Arranjo de Lanning	Middle Eight Music Ltd.

### 3.3.4. Metodologia de Avaliação

#### Critérios de Avaliação

	<b>Critérios gerais</b>	<b>Critérios Específicos</b>	<b>Instrumentos Indicadores de Avaliação</b>	<b>%</b>
<b>Cognitivo Capacidades e Competências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquisição de competências essenciais e específicas;</li> <li>• Domínio dos conteúdos programáticos;</li> <li>• Aplicação de conhecimentos a novas situações;</li> <li>• Evolução na aprendizagem;</li> <li>• Hábitos de estudo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenação psico-motora;</li> <li>• Postura;</li> <li>• Sentido da pulsação/ritmo/fraseio;</li> <li>• Agilidade e segurança na interpretação;</li> <li>• Afinação;</li> <li>• Capacidade de concentração e memorização;</li> <li>• Capacidade de compreensão dos diferentes estilos e formas;</li> <li>• Capacidade de se ouvir;</li> <li>• Capacidade de abordar e explorar repertório novo;</li> <li>• Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los;</li> <li>• Regularidade e Métodos do estudo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta (Aulas e Audições)</li> </ul>	25%
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Provas de Avaliação</li> </ul>	25%
<b>Atitudes e Valores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento do sentido de responsabilidade e autonomia;</li> <li>• Desenvolvimento do espírito de tolerância, de seriedade, de cooperação e de solidariedade;</li> <li>• Manifestação de hábitos de trabalho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assiduidade e pontualidade;</li> <li>• Apresentação do material necessário à aula;</li> <li>• Interesse e empenho;</li> <li>• Cumprimento das tarefas propostas;</li> <li>• Participação nas atividades da escola, dentro e fora da sala de aula;</li> <li>• Respeito pelos outros, pelos materiais e pelos equipamentos;</li> <li>• Postura em apresentações públicas, seja como participante seja como ouvinte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta</li> </ul>	50%

## 3.3.5. Planificações e Relatórios de Aula

Aula Nº	Data	Tema/Conteúdos
1	19/09/2013	- Apresentação. - Explicação do funcionamento da aula e da metodologia de avaliação. - Definição do programa para o 1º período.
2	26/09/2013	- Aquecimento. - Afinação. - Distribuição e primeira leitura da obra <i>Little Drummer Boy</i> .
3	03/10/2013	- Instrumentos não transpositores e transpositores – exercícios de transposição. - Visualização de vídeos com várias interpretações da obra <i>Little Drummer Boy</i> .
4	10/10/2013	- Afinação. - Aquecimento conjunto. - <i>Little Drummer Boy</i> : trabalho de vozes (1ª página).
5	17/10/2013	- Afinação. - Aquecimento conjunto. - <i>Little Drummer Boy</i> : trabalho de vozes (2ª página).
6	24/10/2013	- Afinação. - Aquecimento conjunto. - <i>Little Drummer Boy</i> : equilíbrio de vozes.
7	31/10/2013	- Afinação. - Aquecimento conjunto. - <i>Little Drummer Boy</i> : estudo das dinâmicas.
8	07/11/2013	- Afinação. - Aquecimento conjunto. - <i>Little Drummer Boy</i> : trabalho de vozes e articulação.
9	14/11/2013	- Afinação. - Aquecimento conjunto. - <i>Little Drummer Boy</i> : trabalho de afinação.
10	21/11/2013	- Afinação. - Aquecimento conjunto. - <i>Little Drummer Boy</i> : ensaio da obra completa.
11	28/11/2013	Teste individual.
12	05/12/2013	- Afinação. - Aquecimento conjunto. - Distribuição de partituras e audição de gravações da peça <i>Canon</i> , de Pachelbel. - Primeira leitura da peça.
13	12/12/2013	- Afinação. - Aquecimento conjunto. - Trabalho de vozes e dinâmicas na obra <i>Canon</i> , de Pachelbel. - Ensaio da obra <i>Little Drummer Boy</i> .
14	19/12/2013	- Autoavaliação. - Visualização de um documentário: <i>Orquestra Juvenil Simon Bolivar da Venezuela – A Promessa da Música</i> .
15	09/01/2014	- Afinação. - Aquecimento conjunto. - Trabalho de articulação e fraseado na obra <i>Canon</i> , de Pachelbel. - Ensaio da obra <i>Little Drummer Boy</i> .
16	16/01/2014	- Afinação. - Aquecimento conjunto. - Ensaio da obra <i>Canon</i> , de Pachelbel. - Ensaio da obra <i>Little Drummer Boy</i> .

17	23/01/2014	- Afinação. - Aquecimento conjunto. - Distribuição das partituras e primeira leitura da obra <i>Besame Mucho</i> .
18	30/01/2014	- Afinação. - Aquecimento conjunto. - Estudo por vozes da obra <i>Besame Mucho</i> . - Ensaio das peças <i>Canon</i> e <i>Little Drummer Boy</i> .
19	06/02/2014	- Afinação. - Aquecimento conjunto. - Estudo de fraseado e dinâmicas da obra <i>Besame Mucho</i> . - Ensaio das peças <i>Canon</i> e <i>Little Drummer Boy</i> .
20	13/02/2014	- Aquecimento conjunto. - Teste individual.
21	20/02/2014	- Aquecimento conjunto. - Finalização do teste individual. - Trabalho de dinâmicas e agógica da peça <i>Besame Mucho</i> .
22	27/02/2014	- Afinação. - Aquecimento conjunto. - Distribuição das partituras e primeira leitura da obra <i>Mozartiana</i> . - Ensaio das peças <i>Little Drummer Boy</i> , <i>Canon</i> e <i>Besame Mucho</i> .
23	13/03/2014	- Afinação. - Aquecimento conjunto. - Trabalho por vozes da obra <i>Mozartiana</i> – 1ª página. - Ensaio das peças <i>Little Drummer Boy</i> , <i>Canon</i> e <i>Besame Mucho</i> .
24	20/03/2014	- Afinação. - Aquecimento conjunto. - Trabalho por vozes da obra <i>Mozartiana</i> – 2ª página. - Ensaio das peças <i>Little Drummer Boy</i> , <i>Canon</i> e <i>Besame Mucho</i> .
25	27/03/2014	- Afinação. - Aquecimento conjunto. - Trabalho de fraseado da obra <i>Mozartiana</i> . - Ensaio das peças <i>Little Drummer Boy</i> , <i>Canon</i> e <i>Besame Mucho</i> .
26	03/04/2014	- Afinação. - Aquecimento conjunto. - Trabalho de equilíbrio de dinâmicas entre vozes e de apoios da obra <i>Mozartiana</i> . - Ensaio das peças <i>Little Drummer Boy</i> , <i>Canon</i> e <i>Besame Mucho</i> .
27	10/04/2014	- Autoavaliação. - Visualização do documentário: <i>Maria João Pires – No Silêncio de Uma Nota</i> .
28	24/04/2014	- Afinação. - Aquecimento conjunto. - Ensaio das peças <i>Little Drummer Boy</i> , <i>Canon</i> , <i>Besame Mucho</i> e <i>Mozartiana</i> .

29	08/05/2014	- Afinação. - Aquecimento conjunto. - Ensaio de uma pela de violino e de uma peça de violoncelo. - Ensaio das peças <i>Little Drummer Boy</i> , <i>Canon</i> , <i>Besame Mucho</i> e <i>Mozartiana</i> .
30	15/05/2014	- Aquecimento conjunto. - Teste individual.
31	22/05/2014	- Afinação. - Aquecimento conjunto.. - Ensaio das peças <i>Little Drummer Boy</i> , <i>Canon</i> , <i>Besame Mucho</i> e <i>Mozartiana</i> .
32	27/05/2014	- Afinação. - Aquecimento conjunto. - Ensaio das peças de violino e violoncelo. - Ensaio das peças <i>Little Drummer Boy</i> , <i>Canon</i> , <i>Besame Mucho</i> e <i>Mozartiana</i> .
33	29/05/2014	- Afinação. - Aquecimento conjunto. - Ensaio da peça de violoncelo com a declamação de poema. - Ensaio das peças <i>Little Drummer Boy</i> e <i>Besame Mucho</i> .
34	05/06/2014	- Afinação. - Aquecimento conjunto. - Ensaio da peça de violino com declamação de poema. - Ensaio das peças <i>Canon</i> e <i>Mozartiana</i> .
35	06/06/2014	Aula em contexto performativo – Sarau de Poesia e Música.
36	12/06/2014	- Autoavaliação. - Visualização de uma montagem do documentário: <i>My Brilliant Brain</i> .

As planificações e relatórios de aula selecionados dizem respeito a aulas assistidas pelo Professor Supervisor. Foram supervisionadas seis aulas no total (duas por período), selecionando-se estas aulas para constar no relatório da Prática de Ensino Supervisionada.

**Classe de Conjunto:** Ensemble Misto

**Aula nº:** 5

**Data:** 17/10/2013

**Hora da aula:** 15:40

**Disciplina:** Classe de Conjunto

**Duração:** 90 min

### **Conteúdos Programáticos**

- Afinação.
- Aquecimento.
- Trabalho de vozes da obra *Little Drummer Boy* – 2ª página.

### **Relatório de Aula**

Após se ter procedido à afinação dos instrumentos, fez-se um aquecimento, com a escala de Sol M de efeito real, em semibreves. Como se trata de um grupo de música de câmara muito heterogéneo, foi necessário fazer correções na intensidade com que os instrumentos tocam, para que o som do grupo seja coeso. Naturalmente, o trombone e os saxofones ouvem-se mais, e os instrumentos de corda ouvem-se menos. Pediu-se aos alunos de cordas para usarem mais arco, de forma a tocarem mais forte, e aos alunos de sopro para tocarem de forma mais suave, um pouco mais *piano*. Desta forma, o grupo tem um som mais equilibrado e os alunos tiveram essa percepção.

Continuando nesta linha de pensamento, trabalhou-se a escala na mesma, mas com variações de dinâmica: *p* – *crescendo* – *f* – *diminuendo* – *p*; *f* – *diminuendo* – *p* – *crescendo* – *f*, a escala toda em *p* e a escala toda em *f*.

Quanto à peça, realizou-se na 2ª página da obra o mesmo trabalho da aula passada – junção por vozes (melodia, acompanhamento e baixos, contracanto) seguido de *Tutti*.

**Classe de Conjunto:** Ensemble Misto

**Aula nº:** 10

**Data:** 21/11/2013

**Hora da aula:** 15:40

**Disciplina:** Classe de Conjunto

**Duração:** 90 min

### Conteúdos Programáticos

- Afinação.
- Aquecimento.
- Ensaio da obra *Little Drummer Boy*.

### Relatório de Aula

No início da aula, todos os alunos me entregaram a folha com o trabalho para casa.

Prossseguiu-se então com a afinação dos instrumentos e do aquecimento com a escala de Sol M de efeito real, com uma variação do exercício feito na aula 7, aumentando o grau de dificuldade, para exercitar a sua concentração:

Posteriormente fez-se um ensaio geral da peça, com algumas paragens para efetuar pequenas correções pontuais, quer de afinação, dinâmica, articulação ou fraseado.

**Classe de Conjunto:** Ensemble Misto

**Aula nº:** 22

**Data:** 27/02/2014

**Hora da aula:** 15:40

**Disciplina:** Classe de Conjunto

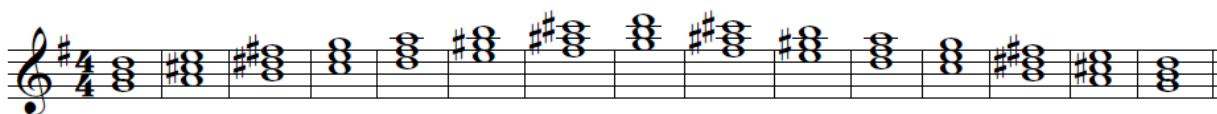
**Duração:** 90 min

### Conteúdos Programáticos

- Afinação.
- Aquecimento.
- Distribuição das partituras e primeira leitura da obra *Mozartiana*.
- Ensaio das peças *Little Drummer Boy*, *Canon* e *Besame Mucho*.

### Relatório de Aula

Inicialmente, fez-se uma afinação dos instrumentos, seguindo-se um aquecimento, em semibreves de um exercício de acordes em bloco - dividiu-se a turma em três grupos, fazendo o grupo 1 a escala de Sol M de efeito real, o grupo 2 a escala de Si de efeito real e o grupo 3 a escala de Ré de efeito real. Desta forma, todos os acordes vão ser maiores, trabalhando o ouvido e a afinação:



A obra *Mozartiana* é um *medley* de várias composições de Mozart. Fez-se uma audição das peças que compõem esta obra - *Eine Kleine Nachtmusik*, *Non Più Andrai* e *Rondo Alla Turca*.

Executou-se então uma primeira leitura da obra, num andamento lento, identificando-se algumas partes problemáticas, sobretudo quando há uma mudança de andamento.

Seguiu-se uma revisão das peças *Little Drummer Boy*, *Canon* e *Besame Mucho*.

**Classe de Conjunto:** Ensemble Misto

**Aula nº:** 25

**Data:** 27/03/2014

**Hora da aula:** 15:40

**Disciplina:** Classe de Conjunto

**Duração:** 90 min

### **Conteúdos Programáticos**

- Afinação.
- Aquecimento.
- Trabalho de fraseado da obra *Mozartiana*.
- Ensaio das peças *Little Drummer Boy*, *Canon* e *Besame Mucho*.

### **Relatório de Aula**

O procedimento de afinação e aquecimento foi realizado com na aula anterior: exercício de acordes em bloco, em que cada grupo executa a sua escala com a armação de clave da escala de Sol M de efeito real, que é a fundamental do acorde. Com este exercício, cada acorde tem o carácter dos diferentes graus da escala: I – maior; II – menor; III – menor; IV – maior; V – maior; VI – menor; VII – diminuto.



De seguida fez-se a identificação das frases melódicas da peça *Mozartiana*, trabalhando essas partes da obra tendo em atenção a condução frásica e as dinâmicas.

Posteriormente realizou-se um ensaio das peças *Little Drummer Boy*, *Canon* e *Besame Mucho*.

**Classe de Conjunto:** Ensemble Misto

**Aula nº:** 29

**Data:** 08/05/2014

**Hora da aula:** 15:40

**Disciplina:** Classe de Conjunto

**Duração:** 90 min

### **Conteúdos Programáticos**

- Afinação.
- Aquecimento.
- Ensaio de uma peça de violino e de uma peça de violoncelo.
- Ensaio das peças *Little Drummer Boy*, *Canon*, *Besame Mucho* e *Mozartiana*.

### **Relatório de Aula**

Após se proceder à afinação, realizou-se o aquecimento com um exercício de acordes em bloco, mas desta feita, os acordes eram todos menores. Assim, o grupo que fazia a 3ª do acorde, tinha que tocar a escala de Sib M de efeito real:



Prosseguiu-se com o ensaio de duas peças, uma para violino e outra para violoncelo. Estas peças são para ser tocadas aquando da declamação de dois poemas, a pedido da Professora de Português. A peça de violino é um minuetto, de autor anónimo, e a de violoncelo é um arranjo sobre o tema da *Sinfonia Nº 94 em Sol M* de Haydn (*Sinfonia Surpresa*).

De seguida, realizou-se um ensaio das peças *Mozartiana*, *Little Drummer Boy*, *Canon* e *Besame Mucho*.

**Classe de Conjunto:** Ensemble Misto

**Aula nº:** 31

**Data:** 22/05/2014

**Hora da aula:** 15:40

**Disciplina:** Classe de Conjunto

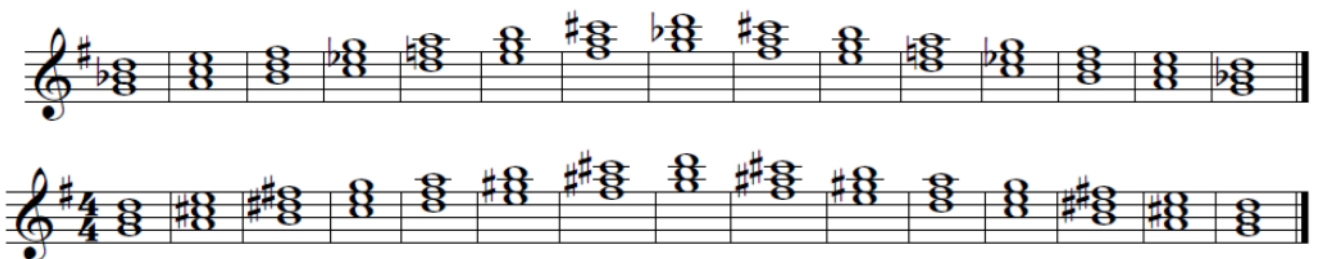
**Duração:** 90 min

### **Conteúdos Programáticos**

- Afinação.
- Aquecimento.
- Ensaio das obras *Little Drummer Boy*, *Canon*, *Besame Mucho* e *Mozartiana*.

### **Relatório de Aula**

Depois de se proceder à afinação dos instrumentos, realizou-se o aquecimento com os exercícios realizados nas aulas 22 e 29:



Posteriormente, fez-se o ensaio das peças trabalhadas ao longo dos períodos anteriores.

## 4. Reflexão Crítica Sobre o Trabalho Desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada

*"Se você sabe, não se prive de ensinar a quem não aprendeu. O ensino é como o sol a criar um novo dia: A mente clareia para quem ensina e ilumina-se para quem aprende."*

**Inácio Dantas<sup>3</sup>**

*"O professor só pode ensinar quando está disposto a aprender."*

**Janoí Mamedes<sup>4</sup>**

Tendo como ponto de partida e inspiração as citações apresentadas anteriormente, encaro a finalização desta etapa não como o fim de um capítulo no meu percurso, mas como o início de um longo caminho como professora. No meu entender, a figura do professor não deve ser compreendida como uma pessoa que tudo sabe, mas sim como uma pessoa que está em constante aprendizagem, tendo a Prática de Ensino Supervisionada servido para consolidar as bases teóricas, para uma melhor aplicação das metodologias pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem.

No nosso caminho temos que aprender e adaptar-nos a diferentes realidades, conjugando o que aprendemos no nosso percurso acadêmico com o que aprendemos no dia-a-dia. Não existem dois alunos iguais, de forma que temos que aprender a lidar com cada um e arranjar estratégias para mantê-los motivados e despertos para a aprendizagem. Devido a estes factos tive de desenvolver as qualidades necessárias ao convívio com jovens de diversas idades, de diferentes realidades, com todas as suas necessidades vitais para experimentarem, descobrirem e desabrocharem para a música: a atenção constante, a paciência, a preocupação permanente em ensinar através do exemplo e da demonstração, promovendo diferentes situações favoráveis à aprendizagem, o incentivo ao bom comportamento, à tolerância e à entreaajuda.

No decorrer da prática docente, tentei ser o mais coerente possível a nível pedagógico, através da transparência na transmissão da informação dada aos alunos, de modo a que não tivessem dúvidas, evitando assim o prejuízo do seu desenvolvimento educacional.

Relativamente a questões de socialização, para além de professora, criei laços de amizade com os alunos, de modo que todos me possam ver como um exemplo e como um veículo de transmissão de conhecimentos, e não como uma figura repressora e

---

<sup>3</sup> Retirada do site <http://pnepbregaoeste.blogspot.pt/> [29 Mai. 2014]

<sup>4</sup> Retirada do site <http://professorfazdiferenca.wordpress.com/> [29 Mai. 2014]

oprimente. Sempre promovi também o bom ambiente e a socialização entre os alunos, defendendo atitudes de entreajuda e não aceitando atitudes de discriminação e exclusão. Quanto ao relacionamento com colegas e funcionários, manifesto também laços de amizade, mantendo uma atitude de cooperação e profissionalismo, no enquadramento e adaptação ao processo ministerial.

Em modo de conclusão, senti que este ano letivo decorreu dentro da normalidade, possibilitando uma melhoria na minha prática pedagógica e um bom relacionamento entre alunos e colegas. Abracei este desafio com entusiasmo e dedicação, como sempre faço, referindo ainda que o esforço dá frutos positivos, quer em mim, quer nos alunos. O facto de estar a estudar e a lecionar ao mesmo tempo estimularam-me a progredir sempre, não só agora, mas também futuramente.



## **Parte 2 - Uma Nova Abordagem no Ensino da Iniciação de Fagote: O Método Suzuki**

## 1. Introdução

No âmbito da prática da docência de fagote, tem-se vindo a assistir a uma preocupação crescente sobre as práticas pedagógicas, os currículos e o repertório existente para a iniciação no fagotino. Se é certo que existe bastante repertório para quem inicia o estudo em fagote, já em fagotino, a aquisição de partituras e estudos que possam colmatar a prática pedagógica e académica torna-se difícil, pois o repertório é escasso e sobretudo de origem alemã ou inglesa.

O mote para o tema deste estudo surgiu ao deparar-me com a dificuldade de encontrar estratégias pedagógicas para ensinar uma aluna de iniciação desmotivada e desinteressada. Após pesquisa bibliográfica de diferentes metodologias e conhecendo o sucesso que o Método Suzuki tem no ensino de violino, bem como das suas adaptações a outros instrumentos, decidiu-se optar por esta metodologia, pretendendo estudar se se pode aplicar com sucesso no ensino da iniciação de fagote. Após contacto com a *European Suzuki Association* e com a *International Suzuki Association*, apurou-se que apesar de já existirem adaptações do Método Suzuki a instrumentos de sopro, ainda não havia avanços na área do fagote, revelando a pertinência para o desenvolvimento deste estudo.

Uma vez que se trata de alunos de iniciação, entre os cinco e os dez anos de idade, recorre-se ao fagotino, instrumento da família do fagote de tamanho e peso adequados à estatura e robustez das crianças desta idade. Desta forma, neste estudo fez-se uma adaptação do Método Suzuki para fagotino, tendo em conta os seus pontos basilares, definidos pelo seu mentor, Shinichi Suzuki.

Delineando o esquema do Projeto do Ensino Artístico, do ponto de vista formal, este divide-se em cinco capítulos: Ensino de Fagote em Portugal, Método Suzuki, Abordagem Empírica, Estudo de Caso e Conclusão.

Depois da introdução, segue-se o primeiro capítulo onde se faz uma contextualização histórica do ensino de fagote em Portugal, o enquadramento legal do Ensino Artístico Especializado, a definição da iniciação no fagote, o uso do fagotino como ferramenta pedagógica e a apresentação do repertório existente para fagotino.

Relativamente ao segundo capítulo, faz-se uma descrição do Método Suzuki, do seu criador, da sua origem e a criação, da sua caracterização, da sua adaptação para instrumentos de sopro, incluindo um ponto onde se expõem críticas e opiniões sobre o método.

O terceiro capítulo é referente à abordagem empírica, que pretende verificar a situação atual do ensino da iniciação em fagotino em Portugal, bem como a opinião dos docentes sobre os principais pontos em que se assenta a pedagogia do Método Suzuki. Neste capítulo é definido o objetivo do estudo, a metodologia usada, a apresentação e análise de dados, finalizando com uma síntese geral dos resultados obtidos.

No quarto capítulo é apresentado o estudo de caso propriamente dito, onde se delimitam os seus objetivos, o tipo de estudo em causa, a constituição e caracterização da amostra a estudar, os métodos de recolha de dados, as orientações metodológicas, rematando com a análise dos resultados relativamente aos dados recolhidos no decorrer do estudo.

O quinto capítulo, tem por base mencionar as conclusões inferidas a partir dos resultados obtidos, decorrentes do estudo desenvolvido para a realização do Projeto do Ensino Artístico.

## 2. Ensino de Fagote em Portugal

### 2.1. Contextualização Histórica

Falar sobre o desenvolvimento e evolução do ensino de fagote em Portugal é uma tarefa bastante complexa, pois as fontes bibliográficas são praticamente inexistentes.

Sabe-se que no séc. XVIII e inícios do séc. XIX, a maior parte dos músicos vinham do estrangeiro, uma vez que não havia um sistema de ensino sólido, tendo os instrumentistas aulas particulares com um mestre, ou até mesmo que abandonar o país para procurar no estrangeiro um complemento à sua formação (SILVA, 2010: 11-17).

O ensino musical era, nesta altura, ministrado no Seminário da Patriarcal, mas tinha como principal objetivo o ensino de música religiosa para formação de músicos para o serviço litúrgico, mesmo com o complemento das aulas de instrumento, em 1824.

Neste sentido, João Domingos Bomtempo encabeçou o projeto da reforma do ensino da música em Portugal, criando em 1834 o Conservatório de Música de Lisboa. Este projeto teve o objetivo de criar um modelo de ensino musical laico (ao invés do religioso), que ministrasse em paralelo formação no campo lírico e na música instrumental, para homens e mulheres, de forma a evitar a constante contratação de músicos estrangeiros. Mas, nos primeiros tempos a instituição passou por momentos difíceis, devido a problemas financeiros e políticos. Só em 1840 é que a situação se resolve, quando Bomtempo solicita proteção régia à Rainha D. Maria II, concedida com a nomeação do seu marido, D. Fernando, como presidente honorário do Conservatório e seu protetor, passando a escola a designar-se Conservatório Real de Lisboa a 20 de Julho do mesmo ano, sendo promulgados os seus Estatutos só no ano seguinte, a 24 de Maio. Com a proclamação da República, a 5 de Outubro de 1910, passa a denominar-se Conservatório Nacional de Lisboa (BORGES, s.d.).

Ao longo dos tempos, houve várias tentativas para a reformulação do Conservatório Nacional, primeiro por José Vianna da Mota em 1919, e posteriormente por Ivo Cruz em 1938, de modo a suprir as necessidades musicais da época. Mas, estas reformas foram morosas e pouco eficazes, observando-se neste contexto uma ausência de uma escola de fagote.

Citando as palavras do Prof. Hugues Kesteman,

Em 1989 o ensino do fagote em Portugal estava muito atrasado em relação à Europa, as duas únicas instituições a operar no terreno eram o Conservatório Nacional e a Escola Superior de Música de Lisboa, lideradas pelo professor Arlindo Santos. A formação estava centrada apenas numa metodologia e escola de fagote, os Conservatórios

distritais não tinham a classe do instrumento no ativo. Um outro aspeto curioso prendia-se com a ausência da implementação do instrumento em bandas civis e a pouca participação existente era de foro autodidata e em contexto militar (SILVA, 2010: 19).

Hugues Kesteman veio para Portugal em 1989 para integrar a Orquestra Regie Sinfonia, atualmente extinta. Em 1992 abriu a classe de fagote, primeiro na Escola Profissional Artística do Vale do Ave (ARTAVE) e mais tarde, ainda no mesmo ano, no Conservatório de Música do Porto, começando a estabelecer uma escola de fagote na zona norte do país. Posteriormente, abriu o curso de fagote na Escola Profissional de Música de Viana do Castelo (EPMVC) e, em Outubro de 1994 iniciou o curso superior de fagote na Escola Superior de Música, Artes e Espetáculo (ESMAE), no Porto.<sup>5</sup>

A criação das escolas profissionais de música foi um facto muito importante para o desenvolvimento do ensino da música, especialmente para os instrumentos de sopro. Citando Ricardo Lameiro,

Dada a sua natureza descentralizadora, o âmbito geográfico destas escolas permitiram o ensino de qualidade de música em vários pontos do país que não os tradicionais centros urbanos. Estes cursos permitiram dar a conhecer o instrumento e formar alunos que depois iriam frequentar as escolas de ensino superior criadas recentemente. A formação de músicos e professores qualificados foi um fator preponderante para o aumento do número de escolas que lecionavam fagote, e conseqüentemente, o aumento de alunos (LAMEIRO, 2010: 16).

## 2.2. Ensino Artístico Especializado

O ensino em música engloba-se no ensino artístico especializado, que abrange igualmente a dança e o teatro, sendo ministrado nas escolas vocacionais ou especializadas de música – conservatórios e academias e nas escolas profissionais. O ensino superior em música é ministrado nas Escolas Superiores de Música pertencentes a Institutos Politécnicos e Universidades Portuguesas, após a estruturação do ensino vocacional da música e das artes patente no Decreto-Lei nº 310/83 de 1 de Julho de 1983 (VASCONCELOS & ARTIAGA, 2010: 406).

O principal objetivo deste ensino prende-se com o desenvolvimento de um conjunto de competências adaptadas aos diferentes desempenhos de profissões artístico-musicais, tal como António Vasconcelos e Maria José Artiaga mencionam referindo o *Diário do Governo* nº 242, “[...] onde o meio é essencialmente artístico, facilmente o artista se educa; onde o não é, mais difícil e cuidada tem de ser a educação [...]” (2010: 411).

---

<sup>5</sup> Entrevista publicada em 16 de Janeiro de 2005 no site Bandas Filarmónicas [Em linha]. Santa Maria da Feira. [Consult. 17 Jun. 2014] Disponível em [http://www.bandasfilarmonicas.com/cpt\\_entrevistas/hugues-kesteman/](http://www.bandasfilarmonicas.com/cpt_entrevistas/hugues-kesteman/)

Como o âmbito do projeto se situa no ensino artístico especializado ministrado em Conservatórios e Academias, será focado apenas o ensino nestas escolas, mais concretamente o Ensino Básico.

Os Conservatórios públicos e as Escolas de ensino particular e cooperativo têm ao dispor três modalidades de frequência – o regime integrado, o articulado e o supletivo. Segundo a Portaria n.º 691/2009 de 25 de Junho<sup>6</sup>, com a Declaração de Rectificação n.º 59/2009 de 7 de Agosto<sup>7</sup>, o plano de estudos do Curso Básico de música divide-se em três componentes: as áreas disciplinares de formação geral, consagradas no Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro; a componente da formação vocacional, para o desenvolvimento do conjunto de saberes e competências de base inerentes à especificidade do curso em que se insere; e as áreas não disciplinares da formação cívica e da área de projeto.

A diferença entre os três regimes de frequência reflete-se na componente de formação vocacional e no espaço físico onde são ministradas as aulas. No regime integrado, os alunos são incluídos numa turma onde as três componentes do currículo são ministradas no mesmo espaço físico. Relativamente ao ensino articulado, os alunos inserem-se numa turma dedicada, onde as disciplinas da componente vocacional são lecionadas na escola de música, e as restantes disciplinas na escola de ensino regular, sendo necessário haver uma comunicação e articulação de horários e avaliações entre as duas escolas. As classificações obtidas pelo aluno na escola de música são parte integrante do aproveitamento escolar do aluno. É importante referir que quer no regime integrado, quer no articulado, determinadas disciplinas do currículo geral são substituídas por disciplinas de formação vocacional. No Regime Supletivo, os alunos frequentam na íntegra as disciplinas curriculares gerais na escola de ensino regular e, em paralelo, a componente vocacional na escola de música, sem haver redução e articulação de horários e com avaliações distintas (ME, 2010).

Em 2012, houve necessidade de proceder a uma otimização da gestão dos recursos disponíveis de acordo com as necessidades dos alunos, com a pretensão de melhorar a qualidade do aprendizado através da revisão da estrutura curricular, quer a nível de matrizes curriculares, quer pelo aumento da flexibilidade na organização das atividades letivas. O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho<sup>8</sup>, veio introduzir esta revisão curricular, definindo um conjunto de medidas que passam essencialmente por um aumento da autonomia pedagógica e organizativa das escolas na gestão do currículo, por uma maior liberdade de escolha nas ofertas formativas e pela atualização da estrutura do currículo.

Para cumprir os desígnios da nova legislação, a Portaria n.º 225/2012, de 30 de Julho, veio definir os novos planos de estudo dos cursos do ensino artístico

---

<sup>6</sup> In Diário da República, 1ª série - N.º 121 - 25 de Junho de 2009

<sup>7</sup> In Diário da República, 1ª série - N.º 152 - 7 de Agosto de 2009

<sup>8</sup> In Diário da República, 1ª série - N.º 146 - 30 de Julho de 2012

especializado, de forma a valorizar a sua especificidade curricular, assegurando uma carga horária equilibrada na qual predomine progressivamente a componente artística e especializada, e deixando de estar em vigor as áreas não disciplinares da formação cívica e da área de projeto. Foi também estabelecido neste diploma, pela primeira vez, o regime de organização das iniciações em Música e em Dança no 1.º Ciclo do Ensino Básico, segundo o Artigo 3.º: “1 – As iniciações em Dança e em Música destinam-se a alunos que frequentem o 1.º ciclo do ensino básico e têm uma duração global mínima de 135 minutos semanais. [...] 3 – As iniciações em Música integram disciplinas de conjunto como Classes de Conjunto e Formação Musical e a disciplina de Instrumento, esta última com a duração mínima de 45 minutos, lecionada individualmente ou em grupos que não excedam os quatro alunos” (D. R. n.º 146: 3916).

### 2.3. Iniciação no Fagote

Na altura da escolha do instrumento é preciso ter em conta diversos fatores para ajudar a criança a escolher o instrumento certo, tais como, por exemplo, a idade, altura e coordenação motora. Para as crianças mais pequenas, muitas vezes a sua escolha é influenciada pelos pais. Devido a esse facto, muitas vezes há determinados instrumentos, incluindo o fagote, que não fazem parte da opção prioritária para os seus filhos, ou porque desconhecem o instrumento, ou porque é grande, ou porque, como acontece muitas vezes, o piano, o violino e a guitarra são os instrumentos mais conhecidos e “aceites” pela sociedade.

Preferivelmente, deve-se mostrar os instrumentos à criança, deixá-la experimentá-los, ouvi-los e verificar qual o instrumento com que tem mais afinidade e aptidão. As crianças têm os seus próprios instintos e, seguir o seu interesse por determinado instrumento irá contribuir para que se mantenha empenhada e motivada no estudo. Como refere Stephanie Crease:

Em geral as crianças em idade escolar deviam ter uma palavra a dizer na escolha dos instrumentos e respeitar o instinto do seu filho será provavelmente a melhor motivação para ele. Proporcione-lhe apoio e um bom professor, fomenta o fascínio pelo instrumento procurando CD ou vídeos onde possa vê-lo a ser tocado e vá a espetáculos ou recitais ao vivo. [...] Manifeste entusiasmo com os esforços precoces do seu filho, mesmo se os violinos esganiçados e os trompetes sibilantes forem dolorosos de ouvir (CREASE, 2008: 74).

Relativamente ao fagote, é um instrumento escolhido com menos frequência, pois é exigente tecnicamente, é necessário um grande controlo e coordenação motora e uma boa capacidade física para suportar o seu peso e manter a posição correta para

tocar. Mas, a maioria das crianças que escolhem o fagote é atraída pela sua sonoridade e singularidade. Se uma criança de 5 anos se encanta pelo fagote e o escolhe para seu instrumento, é de esperar que não seja capaz de tocar num fagote dito normal. Neste caso, existem variadas soluções que, dependendo da idade e fisionomia da criança, lhe permitem iniciar a aprendizagem técnica e a aquisição de competências de base no instrumento, de modo a que quando for fisicamente possível, possa transitar naturalmente para o fagote. Dentro das opções disponíveis, destaca-se o fagotino pois, apesar do seu tamanho e peso reduzido assemelha-se ao fagote em vários aspetos, especialmente na postura e na técnica de dedilhação. Na Figura 1<sup>9</sup> pode-se comparar a diferença de tamanho entre o fagotino e o fagote, onde se pode observar que o fagotino tem praticamente metade do tamanho do fagote.



**Figura 3** - Imagem de fagotino (à esquerda) e de fagote (à direita).

## 2.4. O Fagotino como Ferramenta Pedagógica

Até à relativamente pouco tempo, iniciava-se a aprendizagem de fagote numa idade mais tardia, quer devido ao tamanho e peso do instrumento, quer pela sua complexidade, tanto técnica, como na montagem e cuidado, tornando-se um instrumento que, inicialmente, não é muito intuitivo. Segundo Stephanie Crease, “O

---

<sup>9</sup> Imagem retirada do site [http://www.wolbertsweb.com/student\\_files/wd\\_2013-14\\_hof/austin\\_sliter/music/index.html](http://www.wolbertsweb.com/student_files/wd_2013-14_hof/austin_sliter/music/index.html) [Consult. 08 Set. 2014]

fagote é grande, comprido e pesado [...] É preciso ter uma mão larga e uma abertura de dedos ampla, bem como uma boa coordenação, pois os dedos e as chaves não se veem quando se toca” (CREASE, 2008: 128). Também é verdade que é preciso ter cuidado com a montagem, desmontagem e limpeza do fagote, além de que tem uma dedilhação complicada. Tendo em conta estes factos pressupõe-se que, quanto mais cedo se iniciar a sua aprendizagem, mais fácil se torna a interiorização dos conceitos e capacidades a adquirir, incutindo progressivamente na criança o sentido de responsabilidade e a aquisição de autonomia.

Desta forma, devido às suas características, o fagotino, permite que as crianças possam iniciar a aprendizagem do fagote numa idade mais precoce.

A nível histórico, o surgimento do fagotino não é bem claro. No séc. XVIII, existia uma família de baixões, com diferentes tamanhos, do qual fazia parte o *tenoroon* (contração de *tenor bassoon*), que sendo o instrumento mais pequeno dessa família, se pensa ser o antecessor do fagotino. Eram muito comuns nesta época, sendo a voz mais aguda da família dos baixões. Durante muito tempo foram usados apenas para a interpretação de música barroca.

Atualmente, o desenvolvimento e manufatura do fagotino deve-se sobretudo ao construtor Guntram Wolf que, na década de 80, habilidosamente pensou numa versão mais pequena do fagote, especialmente projetado para que crianças mais pequenas possam aprender a tocar fagote. A ideia surgiu quando, ao observar um *tenoroon* do séc. XVIII num museu, uma criança que passava olhou e, curiosa, perguntou à mãe que instrumento era aquele e que queria aprender a tocar aquele instrumento. Assim, existem três fagotinos diferentes – em Sol, em Fá e Oitava. O fagotino em Sol é o mais frequente, situando-se uma quinta acima do fagote normal. O fagotino em Fá e o fagotino oitava encontram-se respetivamente, uma quarta e uma oitava acima do fagote normal.<sup>10</sup>

Estes instrumentos são bons para que crianças mais pequenas aprendam fagote, pois têm dimensões reduzidas, são mais leves e têm um sistema de chaves mais simples, permitindo que a criança aprenda a técnica de forma cómoda e adote uma boa posição das mãos e dedos.

Mas, o fagotino apresenta alguns contras. Em primeiro lugar, não está na mesma tonalidade do fagote normal, ou seja, é um instrumento transpositor. Para uma criança que passe 3 ou 4 anos a estudar no fagotino, habitua-se à sonoridade, associando um determinado som a uma determinada dedilhação. Quando faz a passagem para o fagote normal, a mesma dedilhação vai ter um som diferente, podendo confundir a criança. Apesar da facilidade da emissão de ar no fagotino ser muito boa, a qualidade sonora e a afinação são mais difíceis e complexas, sendo

---

<sup>10</sup> Informação consultada no site <http://bassoon.com/bassoons-for-children/makers-of-bassoons-for-children/guntram-wolf-2/> [Consult. 3 Jul. 2014].

necessário tocar para e em conjunto com os alunos, para adquirirem a noção de som e afinação corretas.

Devido ao tamanho do instrumento, a emissão do registo mais agudo torna-se difícil, exigindo uma pressão e velocidade do ar maiores. Assim, refere-se o Dó central (Dó 3) como limite da execução no fagotino, sendo necessário um esforço maior por parte do aluno para produzir notas acima desta (LAMEIRO, 2010: 24).

Ainda associado à transposição está o problema das partituras. Não existe muito repertório escrito originalmente para fagotino, pelo que o professor tem que ter o trabalho acrescido de transpor partituras para que o aluno possa aprender.

## **2.5. Repertório Existente para Fagotino**

Os recursos didático-pedagógicos são muito importantes para o ensino de qualquer instrumento musical. Devem ter em conta o desenvolvimento dos conteúdos programáticos, de acordo com os objetivos pedagógicos definidos nos programas estipulados pelos docentes. Ao mesmo tempo, devem ser interessantes e variados, para que os alunos se mantenham motivados e estimulados na aprendizagem de novas competências.

Para as crianças que iniciam o estudo de um instrumento musical numa idade mais precoce, a aprendizagem processa-se de forma mais rápida se se der através do uso de músicas infantis, usuais na sua cultura. Apesar do avanço que o repertório de fagotino tomou nestes últimos anos, na sua maioria é de origem alemã e inglesa, como se pode verificar no Anexo I (recolha do repertório publicado para fagotino). Para as crianças do nosso país, é repertório que se torna enfadonho e desmotivante, devido ao facto de não conhecerem as músicas que estão a tocar. Ricardo Lameiro compôs a única literatura para fagotino existente, até à data, em Portugal - um livro de peças para fagotino, que não está publicado, para a realização do seu Projeto Educativo, integrado no Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Aveiro (LAMEIRO, 2010). O livro é composto por arranjos de peças tradicionais portuguesas, sendo algumas infantis, para fagotino com acompanhamento de piano. Contém também uma parte para fagote, de modo a poder haver várias possibilidades de formação em grupo.

## 3. Método Suzuki

### 3.1. O Pedagogo

Shinichi Suzuki nasceu em Nagoya, Japão, a 17 de Outubro 1898 e faleceu a 26 de Janeiro de 1998, em Matsumoto. Masakichi Suzuki, seu pai, era dono de uma fábrica de *Samisen* (instrumento de cordas tradicional japonês), mas quando viu um violino pela primeira vez, ficou fascinado pelo instrumento. Construiu o seu primeiro violino em 1888, e em 1900 já detinha a primeira fábrica de violinos do Japão, onde Shinichi trabalhava durante as férias (SUZUKI, 2008).

Como Masakichi tinha a intenção que Shinichi gerisse o negócio de família, incentivou-o a estudar gestão na escola comercial de Nagoya, curso que concluiu em 1915. Como prenda de conclusão de curso, o seu pai ofereceu-lhe uma grafonola, onde ouviu uma gravação da *Ave Maria* de Schubert interpretada por Mischa Elman. Admirado perante a beleza e inspiração da obra, começou a tocar violino como autodidata, tentando imitar no violino o que ouvia.

Com 21 anos, foi estudar para Tóquio com a professora Ko Ando (ex-aluna de Joaquim), por influência do Marquês Tokugawa, que se tornou seu patrono. Em 1921, o Marquês levou-o para estudar na Alemanha, mais especificamente em Berlim, onde se tornou aluno de Karl Klingler, também ele ex-aluno de Joaquim.

Durante a sua estadia em Berlim, tornou-se amigo de Albert Einstein, e numa das muitas noites musicais conheceu a sua futura esposa, Waltraud Prange, uma cantora alemã, casando-se em 1928. No ano seguinte voltou para o Japão, onde formou um quarteto de cordas com os seus irmãos, realizando concertos por todo o país, e ao mesmo tempo lecionava no Conservatório Imperial (COLLINS, 2002).

Em 1946, no final da Segunda Grande Guerra Mundial, viaja para Matsumoto, na província de Nagano, onde em 1950 cria a sua escola, denominada *Talent Education Institute*, onde teve a possibilidade de desenvolver e aprimorar o seu “método da língua materna” (HERMANN, 1981).

Em 1964, fez a sua primeira apresentação no estrangeiro, viajando com alguns dos seus alunos aos Estados Unidos da América. Apresentou-se pela primeira vez na Europa em 1973, nomeadamente em Berlim, Londres e Lisboa, onde realizou também conferências (SUZUKI, 1998).

As suas metodologias expandiram-se a inúmeros países do mundo, abrangendo também outros instrumentos tais como viola d’arco, violoncelo, contrabaixo, piano, órgão, guitarra, harpa, bandolim, flauta transversal, flauta de bisel, canto, e mais recentemente, trompete. Hoje, alguns concertinos e membros de orquestras

internacionais, tiveram o seu primeiro contacto com a música através do método Suzuki.

O Professor Suzuki manteve-se ativo enquanto professor até aos 90 anos de idade, sendo gratificado ao longo da sua vida com inúmeros prémios e títulos honoríficos, sendo nomeado Tesouro Nacional Vivo (*Living National Treasure*) pelo Imperador Japonês, bem como para o Prémio Nobel da Paz (WICKES, 1982).

### 3.2. A Origem e a Criação do Método

Quando Suzuki regressou ao Japão, após a sua estadia na Alemanha, foi questionado por um pai, acerca da possibilidade de ensinar violino ao seu filho, Toshiya Eto, de quatro anos. Este foi o primeiro desafio de Suzuki enquanto pedagogo, interrogando-se como iria dar aulas a uma criança tão pequena. Após muito pensar, reparou que todas as crianças do mundo aprendem a falar a sua língua materna rapidamente. A partir deste pressuposto, percebeu que as crianças aprendiam de forma natural a sua língua por ouvirem os seus familiares a falar, imitando-os. Percebeu também, que este seria o melhor método para a aprendizagem musical, referindo-o como o Método da Língua Materna: “Quando me pediram para ensinar violino ao menino Toshiya, de quatro anos, eu só tinha um pensamento: Como? Afinal me ocorreu o método da língua materna e eu entendi que nele havia tudo o que era necessário” (SUZUKI, 2008: 11).

Como refere Stephanie Crease

No cerne da filosofia dos métodos Kodály e Suzuki encontra-se a convicção de que aprender música é semelhante à aquisição da linguagem. As crianças desenvolvem a musicalidade através de um processo de imersão (ouvindo com frequência a música que irão aprender), por imitação (copiando o que ouvem), e por recriação (fazendo da música a sua própria expressão), da mesma forma que aprendem a língua materna (CREASE, 2008: 51).

Segundo a percepção de Suzuki, o Método da Língua Materna pode desenvolver capacidades surpreendentes, partindo do pressuposto que as crianças desde muito cedo captam e absorvem tudo o que lhe é transmitido. Ao ouvir diariamente a voz da sua mãe, a criança tem tendência a moldar a sua pronúncia e entoação (SUZUKI, 1998: 2). Daqui, adaptou este processo de imitação à aprendizagem de violino.

Suzuki refere também que cada ser humano é único, não existindo duas pessoas iguais. Cada indivíduo nasce com diferenças a nível fisiológico, mas todas as crianças possuem capacidades, que podem ser desenvolvidas e aprimoradas através de um ambiente estimulante (SUZUKI, 1981: 9).

Brofenbrenner (1917-2005)<sup>11</sup> também defende que o ambiente em que a criança está inserida condiciona o seu desenvolvimento. Segundo o seu pensamento, a ecologia do desenvolvimento humano envolve o estudo científico da interação mútua e progressiva entre um sujeito em desenvolvimento e as propriedades em constante mudança dos meios imediatos onde vive o indivíduo, sendo este processo influenciado também pelas relações estabelecidas entre os contextos mais imediatos e os mais vastos em que se integram. Pelas suas próprias palavras,

*The understanding of human development demands more than the direct observation of behavior on the part of one or two persons in the same place, it requires examination of multiperson systems of interaction not limited to a single setting and must take into account aspects of the environment beyond the immediate situation containing the subject* (Cit. por PORTUGAL, 1992: 36).

Brofenbrenner define também o desenvolvimento humano, como sendo um processo através do qual o indivíduo adquire uma conceção mais amplificada, diferenciada e válida do ambiente, tornando-se apto para o desenvolvimento de atividades que permitem explorar, manter ou alterar as propriedades desse mesmo ambiente. Gabriela Portugal cita o próprio Brofenbrenner, relativamente ao desenvolvimento humano, “The evolving nature and scope of perceived reality as it emerges and expands in the child’s awareness and in his active involvement with the physical and social environment” (PORTUGAL, 1992: 42).

Tendo em conta o fator “ambiente”, Suzuki não tinha como principal objetivo formar profissionais de música, mas sim o desenvolvimento de toda a criança, pela educação através da música. O seu desejo era desenvolver as qualidades humanas em cada criança, defendendo por isso que “Primeiro o carácter, depois a habilidade” (SUZUKI, 2008: 10).

Suzuki acreditava que não havia crianças com talento ou sem talento, referindo “It is not a matter of having inborn musical talent, but rather that of internalizing the talents from the surrounding living environment” (SUZUKI, 1981: 8).

Edwin Gordon<sup>12</sup>, tal como Suzuki defende que o potencial de uma criança é mais elevado à nascença, diminuindo gradualmente a partir desse momento, bem como a aprendizagem da língua materna como a mais natural:

Embora a música seja uma literatura e não uma linguagem, as crianças aprendem música de uma forma muito semelhante à que aprendem a língua. Para que as crianças desenvolvam a sua compreensão musical é necessário que tenham em casa uma orientação estruturada ou não-estruturada, semelhante à proporcionada para as encorajar e iniciarem-se no balbucio da língua e continuarem o processo sequencial de aprendizagem da língua materna (GORDON, 2000b: 8).

---

<sup>11</sup> Psicólogo russo, criador do Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano.

<sup>12</sup> Influente investigador na área da Psicologia e Pedagogia Musical, nascido em 1927.

Desta forma, Suzuki não desenvolveu apenas o Método da Língua Materna, mas também todo um sistema pedagógico, a que deu o nome de Educação do Talento, através do qual pretendia desenvolver todo o potencial das crianças:

*I want—if I can—to get education changed from mere instruction to education in the real sense of the word—education that inculcates, brings out, develops the human potential, based on the growing life of the child. That is why I am devoting my efforts to furthering Talent Education: what a child becomes depends entirely on how he is educated. My prayer is that all children on this globe may become fine human beings, happy people of superior ability, and I am devoting all my energies to making this come about, for I am convinced that all children are born with this potential.<sup>13</sup>*

### 3.3. Caracterização do Método

A aprendizagem musical necessita de um ambiente propício ao seu desenvolvimento. Para tal, a estrutura da sua metodologia é composta por uma série de premissas, que em seguida se expõe.

#### 3.3.1. Começar o Mais Cedo Possível

“[...]Music is vibrating air. Therefore, it is similar to wind. A baby acquires the ability to feel music. Acquiring the ability to feel beautiful music or discordant music is decided by the music in the environment of the baby.” (SUZUKI, 1981: 10)

É essencial começar a aprendizagem musical ainda na infância para que se possa atingir em pleno o potencial musical. Segundo Kodály, as crianças devem aprender música ao mesmo tempo que aprendem a ler, sendo mais sensíveis à música entre os 3 e os 7 anos de idade. É nesta fase que se deve iniciar a instrução musical para um bom desenvolvimento do “ouvido musical”. Defende também que as crianças são mais sensíveis à arte do que os adultos, atingindo desta forma o seu máximo potencial através do uso da melhor música. A exposição das crianças a uma educação musical inferior não lhes permite apreciar música de qualidade quando adultos.

O cérebro de uma criança passa por um processo de desenvolvimento e maturação. No ser humano, os órgãos responsáveis pela audição começam a desenvolver-se no período de gestação e, durante o primeiro ano de vida, desenvolvem-se as sinapses (zonas de comunicação) entre os neurónios, conferindo ao cérebro a capacidade de aprender. Ao longo dos três primeiros anos de vida, o cérebro armazena informação e memórias que formam a base da aprendizagem futura. Se estas bases iniciais forem suprimidas ou insuficientes, podem afetar toda a

---

<sup>13</sup> Citação de Shinichi Suzuki, consultada no site <http://internationalsuzuki.org/method.htm> [Consult. 12 Jul. 2014].

vida da criança, daí a estimulação auditiva na infância ser tão importante (PINTO, 2009: 4-5).

O conhecimento do desenvolvimento inicial do cérebro elucidam-nos de que nos primeiros anos da criança é necessário haver disciplina e cuidado, tendo em vista o seu desenvolvimento futuro. A aprendizagem musical começa em casa, com a exposição das crianças a sons musicais, canções de embalar e rimas, auxiliando o seu desenvolvimento. Como sugere Weinberger, citado por Alberto Sousa,

As crianças pequenas são conhecidas por apresentarem inesperadas capacidades para perceber e responder às componentes básicas da música. A sua competência musical é evidente muito antes de começar a falar, levantando-se a questão da idade em que o sistema nervoso e o cérebro começam a permitir a percepção, memorização e o processamento da música. As investigações desenvolvidas com este propósito levaram a uma conclusão surpreendente: «muito antes do nascimento». Assim, o útero será a primeira sala de concertos (SOUSA, 1999: 55).

### 3.3.2. Envolvimento Parental

As primeiras aulas de instrumento envolvem sempre uma série de aspetos básicos essenciais para a prática do instrumento, nomeadamente aspetos da coordenação física tais como segurar o instrumento, sentar-se corretamente, como respirar, como posicionar os dedos, como adquirir uma embocadura correta, como conseguir um bom som e assim por diante. É óbvio que uma criança de quatro ou cinco anos não saiba como estudar e, ao ter apenas uma aula por semana, só assimila essa informação na aula. A presença dos pais nas aulas é essencial, pelo menos nos primeiros tempos, para que possam tomar notas, de forma a poder ajudar os filhos em casa no estudo, certificando-se que a criança sabe no que se deve concentrar, criando uma rotina diária e mantendo o seu entusiasmo na aprendizagem. Citando Linda Wickes:

*Before the child has developed the ability to organize and analyze his own practicing, the parent serves as assistant to the teacher, supervising, giving direction and purpose to each session, and offering encouragement and moral support throughout. This requires skill, tact, perseverance, and host of imaginative approaches. The parent's role, especially when the children are young beginners, can be the backbone, or the crux – the point upon which the whole succeeds or fails. Not only must the parent become a trained assistant so that his advice to the student will be technically and musically correct, but his guidance must also be emotionally and psychologically satisfying (WICKES, 1982: 39).*

Todas as crianças aprendem melhor de forma lúdica, quando se estão a divertir. Desenvolver as capacidades da criança de forma prazerosa, promove a felicidade e a vontade de aprender mais. Desta forma, o progresso é ilimitado, quando a criança e os pais se divertem em conjunto, ao mesmo tempo que se desenvolvem as competências necessárias à execução do instrumento musical (SUZUKI, 1981: 20-21).

### 3.3.3. A Importância de Ouvir Música

Todas as crianças aprendem a falar ao ouvirem os familiares. A mãe ou o pai repetem as palavras muitas vezes e, ao ouvirem essas palavras memorizam o seu som e começam a repeti-las, imitando os pais. Da mesma forma, a aprendizagem musical deve passar por um processo de imersão musical, memorização, repetição e modelação. As crianças aprendem música mais facilmente através da audição e da oralidade, que é a forma como adquirimos as aptidões linguísticas. Ao aprender música deste modo, as crianças fazem mais do que memorizá-la, interiorizam-na também, bem como desenvolvem o ouvido (CREASE, 2008: 52).

Assim, como a criança necessita de sons precisos para aprender a sua própria linguagem, também precisa de um modelo de som do seu instrumento, para que possa aprender qual o som correto. Desta forma, Suzuki concebeu um conjunto de gravações que têm o propósito, de incentivar as crianças no estudo em casa (HERMANN, 1981: 186). Com estas gravações, os pais e os professores têm ao seu alcance material uma ferramenta que os ajudará no desenvolvimento da criança, servindo como complemento às aulas individuais, permitindo-lhe ganhar cada vez mais sensibilidade musical. Para que tal seja possível, é necessário que a criança ouça a gravação da peça que está a estudar todos os dias, de forma a ter uma perceção do som do instrumento, a memorizar a peça e a tocar com acompanhamento. Para reforçar este conceito, Suzuki refere:

*Children's abilities are developed at home. So Suzuki teachers, in classroom, teach children how to practice correctly at home. The teachers, therefore, have to study how to make the children's home practice joyful. For that purpose I made the tapes called «Practice With Me», and many students have used them effectively. I recorded my playing of each piece from Suzuki School Books and my explanations on how to practice the piece at home joyously (SUZUKI, 1998: 10).*

### 3.3.4. Aprender a Tocar Antes de Aprender a Ler

A altura certa para uma criança aprender a ler música depende de vários fatores, tais como a sua idade, a sua facilidade e domínio do instrumento (incluindo manter uma boa postura, afinação e som), a sua capacidade para ler símbolos, a sua necessidade (por tocar em *ensembles*, por exemplo), e o seu interesse e desejo na leitura musical (WICKES, 1982: 26). É importante esperar que a criança esteja pronta para se iniciar na leitura. A sua postura deve ser segura ao ponto de estar totalmente focada nas notas que está a tocar, sem perder as suas capacidades performativas. Ou seja, a criança tem que aprender a ver e ouvir em simultâneo, não sendo esta uma ação reflexa.

Quando as crianças se encontram na idade escolar, principalmente a partir dos 7 anos, as faculdades cognitivas que estão a desenvolver e que as ajudam a decifrar conjuntos de símbolos e letras, podem ser aplicadas à leitura de música. A

aprendizagem da leitura musical pode ser encarada como um desafio por alguns alunos, mas para outros pode ser um processo lento que pode conduzir à frustração (CREASE, 2008: 78).

Suzuki dava bastante importância à aprendizagem através da memória, afirmando que os estudantes deveriam saber a música de cor e não através da consulta de notas escritas. Como o próprio refere no seu livro *Shinichi Suzuki: His Speeches and Essays*, “[...] students must learn to play music by heart, and it becomes a habit with them. The teachers, however, teach how to read music also when their students reach the appropriate level. Until then they make it a rule to play without music in class. This procedure produces wonderful memory ability.” (SUZUKI, 1998: 9)

### 3.3.5. Um Ambiente Estimulante

*“Any child, every child will surely grow wonderfully. It depends upon how they are raised. The fate of a child is in the hands of his parents. Please, prepare the best environment for your child. Parent and child should grow together looking towards the future.”*

**Shinichi Suzuki<sup>14</sup>**

Com esta citação, Suzuki afirma que as capacidades musicais se desenvolvem naturalmente, se as crianças estiverem imersas num ambiente estimulante, ou seja, se ouvirem música de qualidade e praticarem no instrumento diariamente, de forma entusiástica. Quer isto dizer que, o ambiente em volta da criança não deve ser negligenciado. Segundo William Starr, a audição de música deverá ser um hábito diário, não precisando a criança de estar unicamente a ouvir, mas sim ir ouvindo enquanto desempenha outras tarefas, pois desta forma vai absorvendo o som de forma natural. Assim, a criança ao ser exposta a música de qualidade desde o seu nascimento, educa o seu ouvido corretamente, memoriza melodias, aprende a cantar e a mover-se ao som da música (STARR, 1983).

Neste contexto, os pais tornam-se então os primeiros responsáveis pelo processo de musicalização dos filhos, ao proporcionarem-lhes um ambiente propício ao seu desenvolvimento musical. Como Edwin Gordon refere,

O lar é a escola mais importante que as crianças alguma vez irão conhecer e os pais são os professores mais marcantes que alguma vez irão ter. A maior parte dos pais é mais capaz de orientar ou instruir os filhos no desenvolvimento da linguagem ou da aritmética do que no seu desenvolvimento de capacidades musicais e compreensão da música. Isto não é necessariamente por falta de aptidão musical por parte dos pais, mas sim porque, na sua maioria, eles não foram orientados ou instruídos para adquirir uma compreensão da música quando eram crianças. Os pais tornam-se assim participantes ou até involuntários dum ciclo inevitável e lamentável (GORDON, 2000b: 5).

---

<sup>14</sup> Citação retirada do livro SUZUKI, Shinichi - Ability Development From Age Zero, p. 95

### 3.3.6. Um Bom Padrão de Ensino

As instruções verbais não são tão úteis como a demonstração. O que se aprende através da verbalidade nem sempre pode ser traduzido em ações, nem as ações aprendidas em palavras. Relativamente à aprendizagem por imitação, Piaget refere: “In a behavior pattern of sensori-motor imitation the child begins by imitating in the presence of the model (for exemple, a movement of the hand), after which he may continue in the absence of the model [...]”. (Cit. por WICKES, 1982: 25 )

Um bom professor tem que estar preparado para ajudar o aluno a analisar e reconhecer os seus pontos mais fracos, orientando-o na abordagem à música e nos problemas técnicos inerentes, de forma criativa. A música é composta por inúmeros elementos, daí o professor orientar a concentração e o estudo do aluno em áreas específicas que necessitam ser trabalhadas (WICKES, 1982: 35-36).

No livro *Shinichi Suzuki: The Man and His Philosophy*, Evelyn indica os pontos essenciais que os professores que ensinam através do método de Suzuki, devem esforçar-se para atingir:

- Ouvir música é importante para desenvolver sensibilidade musical. O professor deve incentivar os pais e crianças a ouvir música em casa.
- Tonalização – O professor tem que ter a capacidade de mostrar aos alunos como produzir um som bonito e com boa ressonância. [...]
- Criar uma boa sensação de tempo musical.
- Ensinar a entoação correta. [...]
- Ensinar uma expressão musical agradável, temperamento e sentido de afinação.
- Entoação – Todas as posições exatas e com bom som; ser preciso e afinado em todas as posições.
- Ensinar um bom método para estudar em casa.
- O professor deve ser capaz de ensinar todas as crianças. [...] É o professor que tem de despertar o desejo de estudar. Essa é a responsabilidade de um bom professor. (HERMANN, 1981: 176) <sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Traduzido pela autora a partir do original: “- Listening to records is important to develop musical sensitivity. The teacher should urge parents and children to hear records at home.

- Tonalization - The teacher must have the ability to show his students how to produce a beautiful tone with nice resonance. [...]  
 - Arouse a feeling for good musical tempo.  
 - Teach correct intonation. [...]  
 - Teach nice musical expression, temperament and feeling for tone.  
 - Intonation- All positions exact and with good tone; be precise and in tune in all positions.  
 - Teach good procedures for studying at home.  
 - The teacher must be able to teach every child. [...] It is up to the teacher to awaken the desire to study. That is a good teacher’s responsibility.”

### 3.3.7. Repertório Base Igual Para Todos

Ao longo de dez anos, Suzuki compilou partituras para violino e organizou-as cuidadosamente em dez volumes, das mais simples para as mais complexas. As primeiras peças têm um carácter mais lúdico, uma vez que é destinado a crianças muito novas, progredindo para peças de carácter erudito. Esta compilação foi organizada de forma a que o nível de dificuldade seja crescente de peça para peça. As primeiras peças estão escritas na mesma tonalidade e usam o mesmo padrão de dedilhações pois, para Suzuki, manter a mesma tonalidade durante um longo período de tempo ajuda a desenvolver a sensação de afinação mais facilmente, do que mudar constantemente de tonalidade.

Para Suzuki era extremamente importante a aprendizagem por etapas. O aluno deve dominar totalmente os aspetos de uma etapa antes de passar para a próxima, sem dar importância ao tempo que demora para atingir esse objetivo. Como o próprio diz, "Allowing, even encouraging, a child to take as long as he needs to master concepts and skills requires parents and teachers to adapt themselves to the rhythm of the child. One small step toward a skill, well done and well appreciated, is more meaningful than promises of concertos and concert masterhips in the dim future" (WICKES, 1982: 22).

Após a criança ter aprendido uma peça, é essencial não descartá-la de imediato. Essa peça vai fazer parte do repertório da criança e também serve para aperfeiçoar a técnica, pois está a tocar uma obra que conhece bem.

Esta aprendizagem por etapas também é ótima para trabalhar a memória. Se começar com uma peça fácil e progredir para obras mais difíceis, a capacidade de memorização aumenta, na medida em que cada peça se torna mais fácil de memorizar. Este processo faz com que a criança se sinta cada vez mais confiante, aumentando a sua vontade em aprender (HERMANN, 1981: 138).

### 3.3.8. A Importância da Repetição e da Memorização

As crianças desenvolvem as suas competências linguísticas desde muito cedo, ao repetirem as palavras que os pais pronunciam. Ouvem várias vezes cada palavra, memorizam-nas, e posteriormente conseguem repeti-las corretamente.

Suzuki aplicou o mesmo conceito na sua pedagogia, defendendo que sem repetição não há aprendizagem. A repetição é a chave da memorização, mental e física. Quanto mais se pratica, menos tempo é necessário para memorizar algo (HERMANN, 1981: 146).

Transcrevendo as palavras de Suzuki: "After the first piece is internalized, train some more and add the next piece. Master it and add the next. Keep every piece learned so that it can be played at any time. This is not just the power of memorization, but the power of internalization. If this method of development is used, the child will remember things well". (SUZUKI, 1981: 87). Ou seja, o Método

Suzuki leva a que a criança desenvolva as suas capacidades através de uma estimulação repetida.

Pode-se então afirmar que as nossas capacidades são a resultante do nosso trabalho.

### 3.3.9. O Incentivo

Quando uma criança fala pela primeira vez, recebe elogios pelos pais, e é incentivada a continuar a falar. Na aprendizagem do instrumento, deve proceder-se de forma semelhante. Todos os esforços da criança devem ser louvados e encorajados, não só pelos pais, mas também pelo professor.

O entusiasmo e a curiosidade em aprender são inerentes às crianças, mas cada uma tem o seu próprio ritmo de aprendizagem. Desta forma, Suzuki defendia que os pais e professores deviam de notar e louvar cada coisa que a criança faça corretamente, mesmo que seja muito pouco comparado ao que fez de forma menos correta. Desta forma a criança vai desejar voltar a tentar fazê-la bem. Nunca se deve ralhar, nem ficar zangado com a criança por não conseguir desempenhar alguma tarefa corretamente, pois vai desmotivar e perder o interesse em aprender. Deve-se sim descobrir qual a melhor forma de a ajudar e de a motivar (HERMANN, 1981: 136-138).

A este propósito, Linda Wickes expõe, “Suzuki does not use charts, pins or prizes, the triumph is in being able to play a piece well and going on to the next one” (1982: 41).

### 3.3.10. Aulas de Grupo

Manter crianças de tenra idade motivadas é uma tarefa algo difícil. Mas, Suzuki constatou que, se as crianças participarem regularmente em aulas de grupo, não só aprendem umas com as outras, mas também se motivam entre si. No decurso da aula, as crianças comunicam umas com as outras e tocam as peças com alegria, de forma que os alunos mais novos aprendem muito com os mais velhos (SUZUKI, 1998: 13).

As aulas em grupo são possíveis graças ao repertório comum a todos os alunos, realçando-se que estas aulas de conjunto não são consideradas aulas de orquestra, uma vez que Suzuki não apoiava atitudes competitivas nem um ambiente tenso entre os alunos. O seu método pedagógico defende, sim, a colaboração e incentivo mútuo entre os alunos, independentemente da sua capacidade ou nível de ensino (WICKES, 1982: 29).

Sobre este assunto, Suzuki refere:

*Once a month or once a week, the children can have a group lesson. Children enjoy playing together very much. It is fun to play together in ensemble. Scolding is absent and they all*

*play together without hesitation. Since more advanced students will also be playing, their advanced style will be absorbed by the newer children, not just the sound but also the stance. Through their ability to adapt to the environment, they can pick up something better than themselves with sensitivity and joy (SUZUKI, 1981: 16).*

### **3.3.11. Audições**

Uma das formas de motivar as crianças na aprendizagem é através da realização de audições, não só para um público geral, mas também para familiares. A execução regular de performances públicas, leva a perder o medo do palco, tornando-as naturais e agradáveis. Suzuki defende que a realização de audições regularmente dá aos alunos a oportunidade de mostrar a sua evolução aos seus colegas, bem como de aprender com as performances dos seus colegas. Os aplausos e louvores dos seus pares motivam-nos a praticar mais em casa e a desenvolver as suas capacidades (SUZUKI, 1998: 12).

Com as audições, as crianças também ganham confiança. Como Linda Wickes refere "Suzuki-trained children display impressive confidence in performance, appearing to be relaxed and enjoying themselves, perhaps because their long training from memory makes them trust themselves." (1982: 26)

## **3.4. Adaptação do Método Suzuki para Sopros**

Shinichi Suzuki criou um método específico para violino, e as suas metodologias rapidamente se tornaram famosas e ganharam adeptos em todo o mundo. A adaptação do seu método a outros instrumentos veio da sua parte, ao convencer a sua cunhada que era pianista – Shizuko Suzuki – a ajudá-lo a fazer um Método Suzuki para Piano.

Mais tarde, em meados dos anos 50, um violoncelista – Yoshio Sato – que tinha sido aluno de Pablo Casals, tomou conhecimento das metodologias e do trabalho de Suzuki. Assim, Sato compilou as músicas para o Método Suzuki para Violoncelo.

A primeira adaptação do Método Suzuki para sopros acontece em 1970, com o lançamento do primeiro livro do Método Suzuki para Flauta Transversal, compilado por Toshio Takahashi. Após ter regressado ao Japão, Suzuki encorajou-o a fazer o método para flauta, estando o primeiro livro completo ao fim de dois anos (HERMANN, 1981: 75).

Após estas primeiras adaptações, surgiram muitas outras, principalmente para instrumentos de cordas, mas também para a educação de infância, instrumentos de tecla, e voz. As adaptações do Método Suzuki para instrumentos de sopro ainda tem um longo caminho a percorrer, sendo o mais recente o Método Suzuki para Trompete, desenvolvido pela Sueca Ann-Marie Sundberg, com o primeiro livro publicado em

2011. Segundo a *European Suzuki Association* (ESA)<sup>16</sup>, para além das adaptações já enunciadas, também foram desenvolvidos os seguintes Métodos Suzuki:

- Para Viola – Feito por Doris Preucil, Estados Unidos da América;
- Para a Educação de Infância – Teve início em Matsumoto, em 1949, pela Sra. Yano, respeitada educadora, a convite de Suzuki;
- Para Harpa – Surgiu em 1987, compilado por Gabriella Bosio, em Itália;
- Para Bandolim – Também provém de Itália, surgiu em 1990 pela mão de Amelia Saracco;
- Para Voz – Iniciou-se em 1986, na Finlândia, por Päivi Kukkamäki;
- Para Contrabaixo de Cordas<sup>17</sup>;
- Para Guitarra<sup>18</sup>;
- Para Órgão<sup>19</sup>;
- Para Flauta de Bisel – Desenvolvido por Katherine White, nos Estados Unidos da América.

Apesar de todas estas adaptações, é importante ressaltar que quer as metodologias de ensino, quer as filosofias criadas por Suzuki, não estão impressas em nenhum livro, mas têm que ser transmitidas pelo professor. O Método Suzuki dá bastante ênfase à memorização e à imitação, tendo o professor a responsabilidade de ser um modelo para o aluno, como acontece, por exemplo, no exercício de tonalização<sup>20</sup>. Neste exercício, o professor toca fragmentos melódicos e o aluno repete-os, tentando reproduzir fielmente o que o professor tocou (SCHWALJE, 2008: 8-13).

Relativamente ao fagote, ou mais especificamente, ao fagotino, não há referência de uma adaptação do Método Suzuki. De qualquer forma, contactou-se por *email* a *International Suzuki Association* (ISA) e a ESA, de forma a averiguar se estava a ser desenvolvido um Método Suzuki para Fagote. Ambas responderam, dizendo que não tinham conhecimento de ninguém que estivesse a desenvolver uma adaptação para Fagote. A administradora da ESA, Sue Wimpenny, indicou o contato de uma professora Suzuki de flauta da Grã-Bretanha – Lynda Harrison – que também dava aulas de fagote, que poderia ter alguma informação útil para a pesquisa. Mas, a Professora Lynda já não dava aulas de fagote há algum tempo, dedicando-se exclusivamente às aulas de flauta. Mesmo assim, referiu que pensava haver alguém na

---

<sup>16</sup> Informação consultada no site <http://www.europeansuzuki.org/Instruments.asp> [Consult. 28 Jul. 2014].

<sup>17</sup> Sem mais informação disponível nas fontes consultadas.

<sup>18</sup> Sem mais informação disponível nas fontes consultadas.

<sup>19</sup> Sem mais informação disponível nas fontes consultadas.

<sup>20</sup> Termo criado por Suzuki, similar a “vocalização”, que define a habilidade de os alunos reconhecerem e produzirem um som bonito e com qualidade no instrumento. Suzuki acreditava que os alunos deveriam aprender a tonalização para tocar e performar música de forma correta.

América que tivesse começado a ‘desenhar’ o método para fagote, mas que não tinha passado da música *Twinkle* (ver Anexo II)<sup>21</sup>.

### 3.5. Contra ou a Favor? Críticas e Opiniões

O Método Suzuki ganhou imensos adeptos e é reconhecido mundialmente, sendo usado em muitas escolas, não apenas para ensinar violino, mas também os outros instrumentos para os quais o método já foi adaptado. Apesar do seu sucesso, também está envolto em controvérsia. As opiniões dividem-se, sendo umas abonatórias e outras, críticas.

A primeira questão prende-se com a idade a que se deve iniciar o estudo de um instrumento musical. Num artigo publicado no *American Suzuki Journal*, em 2005, Jane Bradley afirma que “Very young students, such as those aged 3-5, are often not ready for formal instruction, and too much emphasis on practicing hard at this age is counterproductive.” (BRADLEY, 2005). Também David Collins refere que há pessoas que reagem negativamente à ideia de crianças de 3 e 4 anos tocarem um instrumento, dizendo “As crianças dessa idade devem brincar com bonecos, não com violinos” (COLLINS, 2002: 76).

Por outro lado, os adeptos do Método Suzuki defendem que a criança deve começar a aprendizagem musical o quanto antes, pois a Educação do Talento baseia-se na premissa de que nos primeiros anos de vida a criança absorve mais informação e aprende mais do que em idades mais tardias (COFF, 1998).

Relativamente ao envolvimento parental nas aulas, as opiniões também se dividem. No seu método, Suzuki enfatiza a importância da presença dos pais, bem como da relação de parceria entre professor e parente no desenvolvimento da criança. Os pais estão presentes nas aulas e tiram notas das indicações dadas pelo professor, para poderem assumir um papel de “professores” em casa, de forma a ajudarem os seus filhos no estudo. Desta forma, com a ajuda dos pais, os alunos são bem-sucedidos, para além de que é uma oportunidade de realizar uma atividade partilhada (COFF, 1998).

Sobre este assunto, Grunes afirma,

*One of the dangers is that the Suzuki method can appeal to what I call the Pushy Parent. It can appeal to a person who is driven to fulfill his own ambitions vicariously through his child. A too-critical parent can push a child into a sense of failure at an age when it can become an integral part of the child's emerging self-image. When a pushy parent gets involved in his very young child's progress as compared with other children it can have a negative effect (Cit. por WICKES, 1982: 18).*

---

<sup>21</sup> Todos os *emails* podem ser consultados no Anexo II.

Ainda sobre o envolvimento parental, há críticos que defendem que os alunos mais avançados podem ficar dependentes das gravações e da ajuda parental. Felice Swados, professora de piano e harpa, relata a sua objeção ao Método Suzuki: “Tive uma aluna Suzuki que começou por aprender violino. [...] Os pais queriam que trabalhasse com alguém mais tradicional nas competências de leitura. Passei um ano a trabalhar com essa aluna que não parava de perguntar «Porque não toca só para eu ouvir?». Eu recusava fazê-lo e era frustrante para ela e para mim. [...]” (Cit. por CREASE, 2008: 79).

Esta afirmação remete para outro ponto sujeito a crítica – a leitura. Para alguns críticos, o Método Suzuki compromete as capacidades de leitura e remete para uma aprendizagem mecânica. Justificam que se deve evitar o uso de gravações sob o prejuízo de os alunos se tornarem dependentes da aprendizagem através da audição ao invés de desenvolverem as capacidades de leitura, e que a aprendizagem através das gravações leva a uma imitação mecânica (COFF, 1998).

Relativamente à leitura, Stephanie Crease refere,

Ler música e ensinar os pequenos dedos a tocar pode revelar-se frustrante para as crianças até estas estarem prontas a concentrar-se nisso. [...] Há vantagens em não aprender notação musical logo de início. A principal é as crianças não precisarem de se esforçar para aprender notação musical ao mesmo tempo que estão a aprender a mecânica básica de um instrumento. Outra vantagem é permitir utilizar a maneira como as crianças pequenas aprendem a linguagem e as frases e desenvolvem o ouvido. É muito mais fácil para as crianças aprenderem músicas oralmente, que é como adquirimos as aptidões linguísticas (CREASE, 2008: 78).

Ainda relativamente à leitura, Linda Wickes defende, “There is nothing inherent in Suzuki method that makes music reading more difficult to learn. The very fact that it is delayed may whet the child’s appetite” (1982: 26).

Também sujeitas a crítica, estão as aulas de grupo. Estas aulas, segundo a pedagogia de Suzuki, possibilita a interação entre os alunos, que partilham um repertório comum, capacidades musicais e ambições. A oportunidade de tocar em conjunto e a interação social tornam as aulas de grupo produtivas e bastante satisfatórias (COFF, 1998).

Nestas aulas incute-se um espírito de entreajuda, não sendo permitida a competitividade. As crianças mais novas ouvem e observam os alunos mais avançados, ficando mais confortáveis e familiarizados com a performance. Linda Wickes afirma, “Students often take this opportunity to play a work in progress or to try out a finished performance in a setting free of the tension of a recital or audition. These frequent informal performances help develop confidence and poise; the student who has played with others and in front of others from the very beginning is more likely to feel secure than one who is asked to perform alone in a recital a few times a year” (1982: 31).

Por outro lado, Grunes tem alguma relutância relativamente às aulas de grupo:

*Because the method involves group work and because the accomplishment is visible the strong motivational influences can easily become a visible, measurable failure if a child has not progressed at the same rate of speed as his peers. Parents, too because of their involvement in the method, may feel a sense of failure if their child is not progressing as well as another, and may even blame their children for making them look like inferior parents. A parent who feels very competitive may try to push the child too hard and interfere with the child's enjoyment of his work (Cit. por WICKS, 1982: 29).*

## 4. Abordagem Empírica

### 4.1. Objetivo

Tendo em conta a lacuna que existe a nível nacional no que diz respeito ao ensino do fagotino, com o presente estudo pretende-se verificar qual a situação real do ensino da iniciação de fagotino, bem como a opinião dos docentes relativamente aos principais pontos da pedagogia do Método Suzuki. Esta opinião permite inferir se os docentes estão ou não recetivos a uma metodologia de ensino que não se baseia nos moldes tradicionais.

### 4.2. Metodologia

Para a realização do estudo empírico recorreu-se ao inquérito por questionário, como instrumento metodológico de recolha de dados.

O questionário, contendo perguntas abertas, fechadas e mistas, foi escolhido como meio de inquirição porque permite a expressão objetiva de realidades e opiniões, recolhidas de uma amostra, que pode ser extensa. É um instrumento útil na contextualização social das práticas culturais e das representações simbólicas, pois permite averiguar atitudes, opiniões e crenças, e relacioná-las com as variáveis que traduzem relações e condições objetivas no espaço social que um indivíduo integra (CARMO & FERREIRA, 2008: 196).

A população alvo é composta por docentes de fagote do Ensino Artístico Especializado vocacional, a nível nacional, tendo sido os questionários distribuídos via email, sendo mais fácil e célere o contacto com os inquiridos. Realizou-se uma pesquisa para apurar quais as escolas de ensino vocacional que têm fagote como oferta educativa, e quais os professores que lecionam nessas mesmas escolas, verificando-se que a população alvo é composta por 41 docentes. Apesar de o envio dos questionários ter sido pessoal, o envio das respostas foi anónimo, uma vez que o questionário foi preenchido numa plataforma *online* – *Google Forms* – e as respostas submetidas, automaticamente recolhidas para uma base de dados nesta mesma plataforma.

Relativamente à sua estrutura, o questionário é constituído pelo cabeçalho, onde se encontra a apresentação da investigadora e do tema, e pelo corpo, contendo dezassete perguntas (pode ser consultado no Anexo III). A sua elaboração teve em conta os objetivos a atingir, estando dividido em três partes. A primeira parte engloba as primeiras cinco perguntas, onde se procede à caracterização pessoal dos sujeitos. A segunda parte integra cinco perguntas, pretendendo-se averiguar a situação do ensino da iniciação de fagotino em Portugal. A terceira parte, composta por sete perguntas, pretende verificar a opinião dos docentes relativamente aos pontos base do Método Suzuki. É importante notar que, em todo o questionário, não há nenhuma

referência ao Método Suzuki, para que nenhuma resposta fosse influenciada por ideias pré-concebidas relativamente ao método. Apresenta-se de seguida o guião de orientação na elaboração dos questionários. Nele estão as categorias de análise, sob a forma de blocos (que se identificam com grandes objetivos das questões que se formulou), e as questões que orientaram o questionário:

Blocos/Objetivos	Questões
<b>Caracterização pessoal do sujeito</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Género;</li> <li>- Idade;</li> <li>- Habilitação;</li> <li>- Localização geográfica onde leciona;</li> <li>- Experiência profissional do inquirido.</li> </ul>
<b>Situação do ensino da iniciação de fagotino em Portugal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alunos de iniciação;</li> <li>- Quantidade de alunos a frequentar iniciação;</li> <li>- Quantidade de alunos com instrumento próprio;</li> <li>- Escolas que têm fagotinos;</li> <li>- Quantidade de fagotinos que a escola tem.</li> </ul>
<b>Opinião dos docentes relativamente aos pontos base do Método Suzuki</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Idade para iniciar o estudo de fagote;</li> <li>- Repertório para fagotino;</li> <li>- Metodologia mais adequada à iniciação no fagotino (imitação do professor, leitura de pautas, gravações áudio);</li> <li>- Aprendizagem da leitura de música;</li> <li>- Presença dos pais nas aulas de instrumento;</li> <li>- Realização frequente de aulas de grupo;</li> <li>- Realização frequente de audições.</li> </ul>

A realização do inquérito por questionário, permite uma sistematização da recolha de dados, simplificando o processo de análise. No entanto, está sujeito a uma elevada taxa de não respostas (CARMO & FERREIRA, 2008), como se pode verificar pelos 41 questionários enviados, em relação aos apenas 23 preenchidos e submetidos, que representam uma taxa de resposta de 56%.

Tendo em conta o baixo número de questionários preenchidos e submetidos, o tratamento de dados foi realizado recorrendo a uma folha de cálculo do *software Microsoft EXCEL*.

### 4.3. Apresentação e Análise dos Resultados

Devido ao teor das perguntas, a análise dos resultados do inquérito foi feita de duas formas – análise estatística (quantitativa) e análise de conteúdo (qualitativa).

#### 4.3.1. Pergunta 1

A primeira questão do inquérito, permite verificar qual o género (masculino ou feminino) dos inquiridos. Observando o gráfico (Figura 4), pode-se ver que 48% dos inquiridos são do género masculino, e 52% são do género feminino.

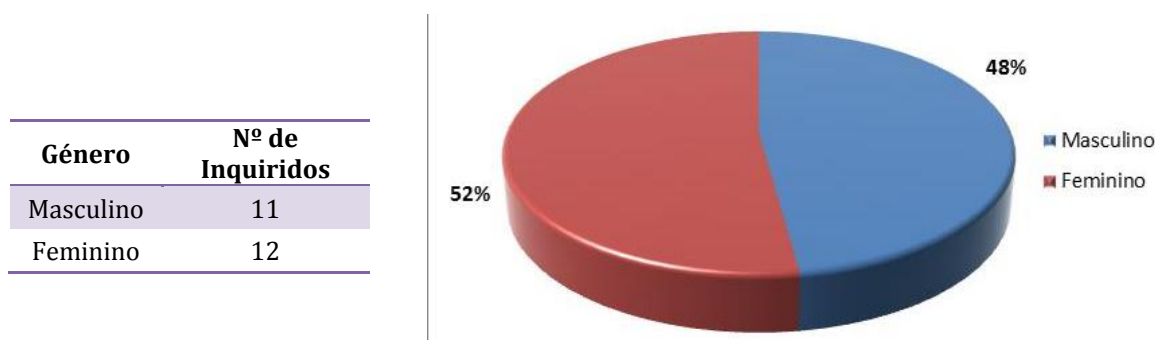


Figura 4 - Tabela e gráfico dos resultados da pergunta 1 - “Género”.

#### 4.3.2. Pergunta 2

A segunda questão do questionário pretende averiguar a idade dos inquiridos. Como existem muitas idades diferentes, estas foram categorizadas: dos vinte aos vinte e quatro anos, dos vinte e cinco aos trinta e quatro anos, dos trinta e cinco aos quarenta e quatro anos, dos quarenta e cinco aos cinquenta e quatro anos, e dos cinquenta e cinco aos sessenta e cinco anos. Analisando o gráfico (Figura 5), verifica-se que a faixa etária que tem mais expressão é a dos vinte e cinco aos trinta e quatro anos, com cerca de metade (52%) dos inquiridos. Segue-se a faixa etária dos trinta e cinco aos quarenta e quatro anos – 31%, dos vinte aos vinte e quatro anos – 13%, e dos cinquenta e cinco aos sessenta e cinco anos – 4%. Nenhum dos inquiridos se encontra na faixa etária dos quarenta e cinco aos cinquenta e quatro anos.

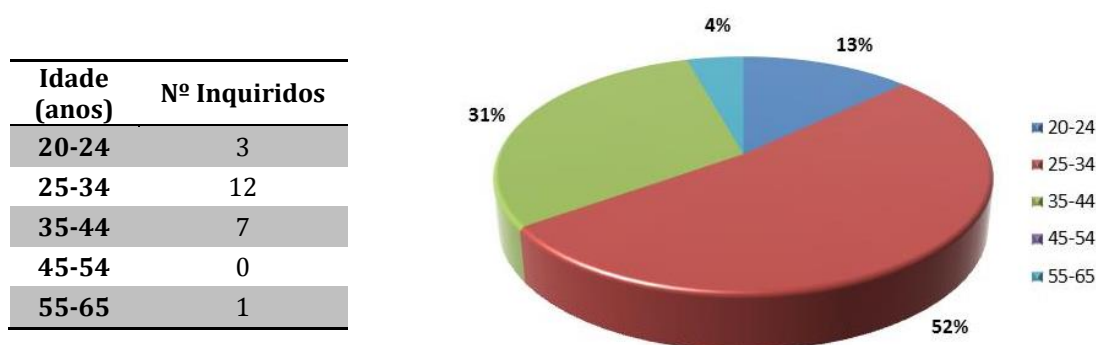


Figura 1 - Tabela e gráfico dos resultados da pergunta 2 - “Idade”.

### 4.3.3. Pergunta 3

A pergunta três permite apurar qual a habilitação literária dos inquiridos – licenciatura, mestrado ou doutoramento. Através da visualização do gráfico (Figura 6) verifica-se que a maioria dos inquiridos – 65% - são detentores de licenciatura, e 35% detêm o grau de mestre. Observa-se, também, que nenhum dos inquiridos é doutorado.

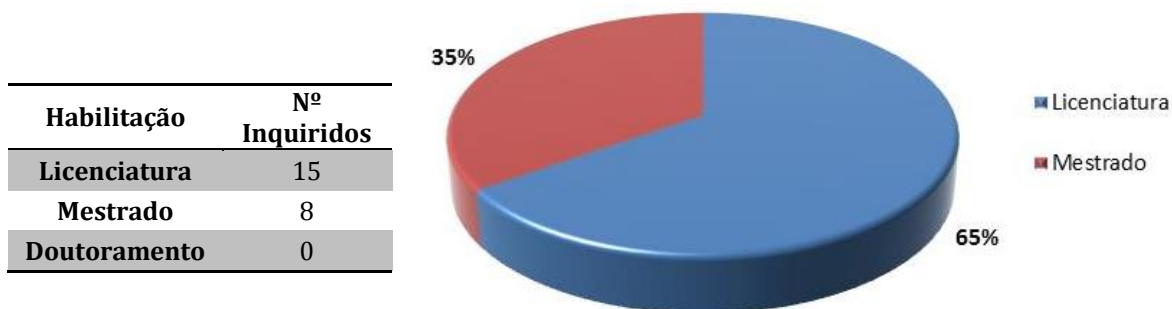


Figura 6 - Tabela e gráfico dos resultados da pergunta 3 - “Habilitação”.

### 4.3.4. Pergunta 4

Com a quarta pergunta do questionário pretende-se inferir qual a localização geográfica das escolas onde os inquiridos lecionam. Desta forma, dividiu-se o país por regiões: Norte (distritos de Viana do Castelo, Braga, Porto, Vila Real e Bragança), Centro – Litoral (distritos de Aveiro e Coimbra), Centro – Interior (distritos de Viseu, Guarda e Castelo Branco), Lisboa e Vale do Tejo (distritos de Leiria, Lisboa, Santarém e Setúbal), Alentejo (distritos de Portalegre, Évora e Beja), Algarve (distrito de Faro), Açores e Madeira. Observando o gráfico (Figura 7), verifica-se que, de entre as escolas nas quais os inquiridos lecionam, a região com mais expressão é a do Norte – 39%, seguindo-se o Centro – Litoral e Lisboa e Vale do Tejo, com a mesma expressão – 22%, o Centro – Interior – 9%, e o Alentejo e o Algarve, também com a mesma expressão – 4%. Nenhum dos inquiridos leciona nas regiões dos Açores ou Madeira.

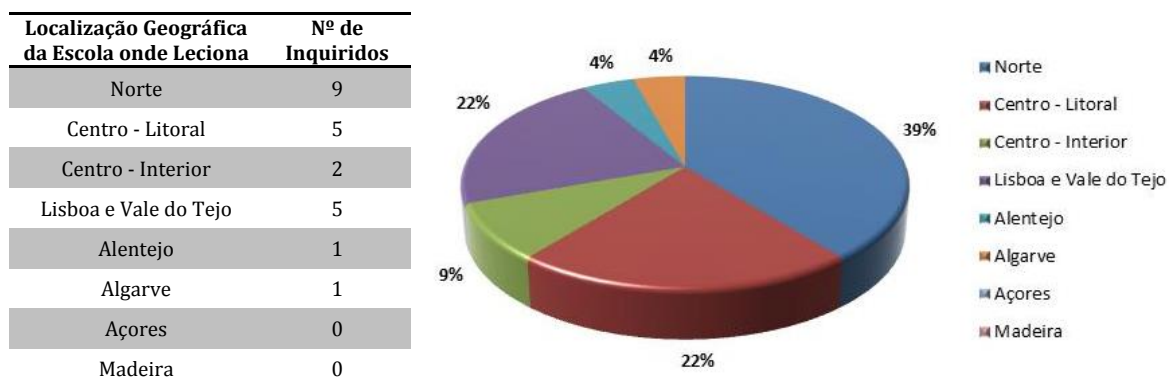


Figura 7 - Tabela e gráfico dos resultados da pergunta 4 - “Qual a localização geográfica da escola onde leciona?”.

#### 4.3.5. Pergunta 5

A questão “Há quantos anos dá aulas?” tem o propósito de apurar a experiência profissional dos inquiridos. Como se pode verificar na Figura 8, cerca de 69% dos inquiridos apresentam uma experiência profissional acima de quatro anos (26% tem uma experiência profissional de quatro a seis anos, 17% de sete a nove anos e 26% de dez ou mais). Desta forma, já têm uma experiência consolidada no ensino de fagote, sendo a sua opinião relevante para o estudo em causa.

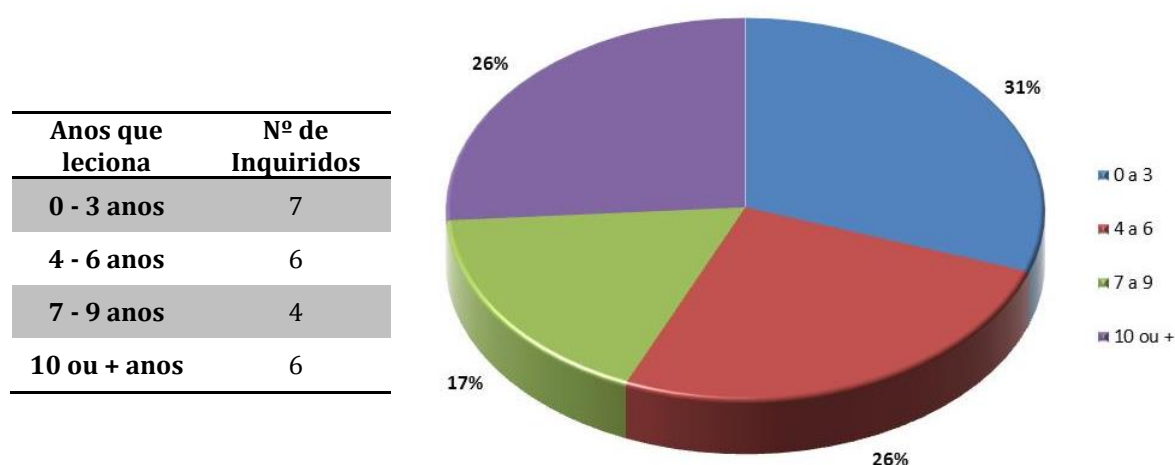


Figura 8 - Tabela e gráfico dos resultados da pergunta 5 - “Há quantos anos dá aulas?”.

#### 4.3.6. Perguntas 6 e 7

Estas duas questões estão relacionadas. Com a pergunta 6, “Tem alunos de iniciação?”, pretende-se verificar quantos dos inquiridos dão aulas de iniciação. Relativamente à pergunta 7, “Se respondeu ‘Sim’ na pergunta anterior, quantos alunos de iniciação tem?”, esta tem como objetivo avaliar a quantidade de alunos de iniciação que cada um dos inquiridos leciona. É importante notar que por iniciação entende-se 1º ciclo do Ensino Básico.

Através da pergunta 6, foi possível verificar que a maioria dos inquiridos – 74%, dá aulas de iniciação, sendo que pouco mais de  $\frac{1}{4}$  dos inquiridos – 26% não tem alunos de iniciação, como se pode observar na Figura 9. Dado o elevado número de respostas positivas nesta questão, a pergunta 7 torna-se bastante relevante, verificando-se que a grande maioria dos inquiridos – 82% – tem até 3 alunos de iniciação, havendo uma maior expressão – 41% – no número de inquiridos que têm 2 alunos de iniciação, tal como se pode observar na Figura 10.

Alunos de Iniciação	Nº de Inquiridos
Sim	17
Não	6

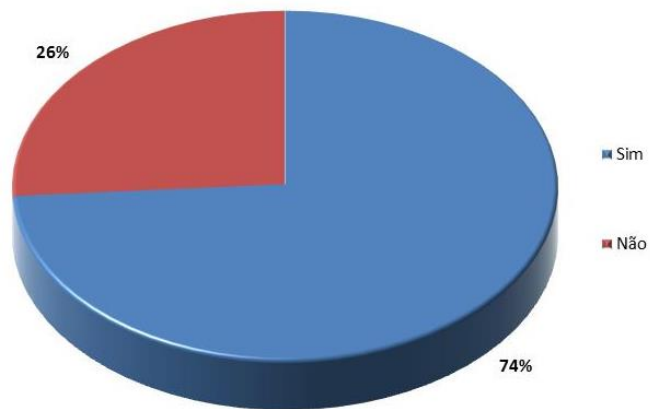


Figura 9 - Tabela e gráfico dos resultados da pergunta 6 - “Tem alunos de iniciação?”.

Nº alunos Iniciação	Nº de Inquiridos
1	3
2	7
3	4
4	2
5 ou +	1

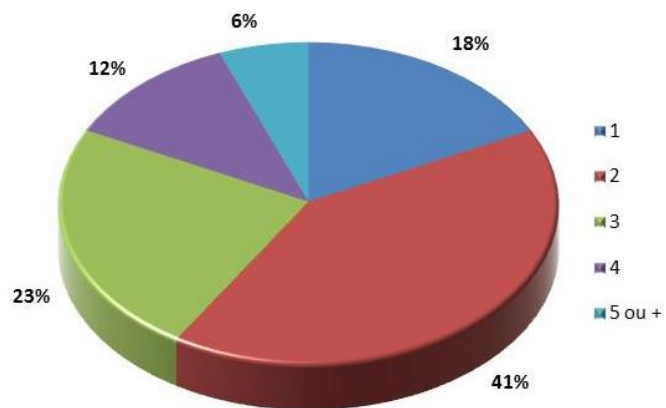


Figura 10 - Tabela e gráfico dos resultados da pergunta 7 - “Se respondeu ‘Sim’ na pergunta anterior, quantos alunos de iniciação tem?”.

Por outra perspetiva, e de forma a visualizar melhor a relação entre as duas perguntas e a análise feita anteriormente, fez-se um gráfico da dispersão dos alunos de iniciação pelo total dos inquiridos (Figura 11).

Nº alunos Iniciação	Nº de Inquiridos
Não tem	6
1	3
2	7
3	4
4	2
5 ou +	1

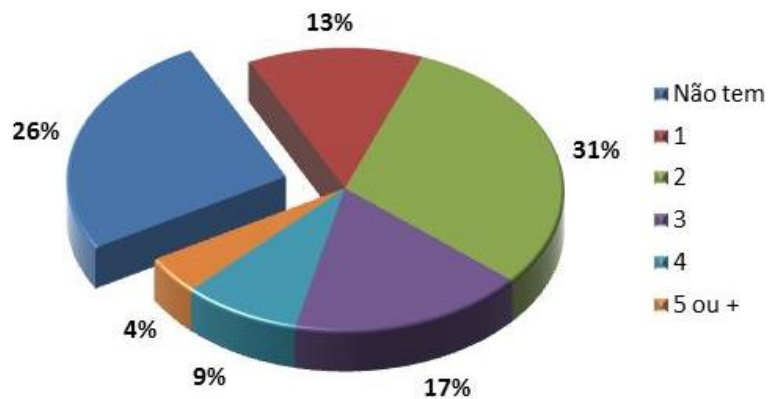


Figura 11 - Tabela e gráfico da dispersão dos alunos de iniciação pelo total dos inquiridos.

#### 4.3.7. Pergunta 8

A pergunta, “Quantos alunos de iniciação têm instrumento próprio?”, tem por objetivo apurar, no universo dos alunos de iniciação dos inquiridos, quantos possuem instrumento próprio. É um ponto importante a observar, pois para a evolução dos alunos, é essencial que estes tenham um instrumento para poderem estudar diariamente. Dos inquiridos que têm alunos de iniciação, 35% têm alunos que não possuem instrumento próprio e 65% têm alunos que possuem instrumento próprio, sendo que 41% têm um aluno com instrumento próprio, e 24% dois alunos com instrumento próprio (ver Figura 12).

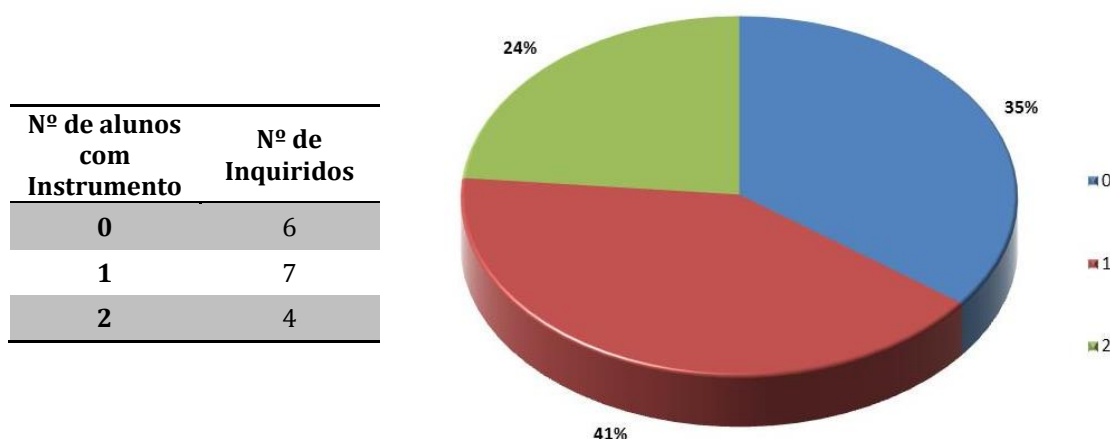


Figura 12 - Tabela e gráfico dos resultados da pergunta 8 - “Quantos alunos de iniciação têm instrumento próprio?”.

#### 4.3.8. Perguntas 9 e 10

As perguntas 9 e 10 complementam-se. A pergunta 9, “A escola onde leciona tem fagotinos?” tem por objetivo aferir se as escolas têm fagotinos disponíveis para que os alunos de iniciação possam estudar. Como nem todas as famílias têm possibilidade de adquirir um fagotino para os filhos, devido ao seu preço (ronda entre os 1400€ e os 3500€)<sup>22</sup>, é importante que as escolas tenham, pelo menos um instrumento, de forma a que os alunos possam ter um estudo minimamente regular. Com a pergunta 10, “Se respondeu ‘Sim’ na pergunta anterior, quantos fagotinos tem?”, pretende-se saber quantos fagotinos possui a escola em que cada um dos inquiridos leciona. Dos resultados da pergunta 9, observa-se que a maioria das escolas – 70% - não possui nenhum fagotino e somente 30% tem fagotinos (vide Figura 13). Quanto aos resultados da pergunta 10, são um tanto peculiares, uma vez que se apresentam nos extremos – 86% das escolas tem um fagotino e 14% tem cinco ou mais fagotinos, como se pode observar na Figura 14.

<sup>22</sup> Informação consultada no site [www.vianamusica.pt](http://www.vianamusica.pt), no dia 06/08/2014

Existência de Fagotinos	Nº de Inquiridos
Sim	7
Não	16

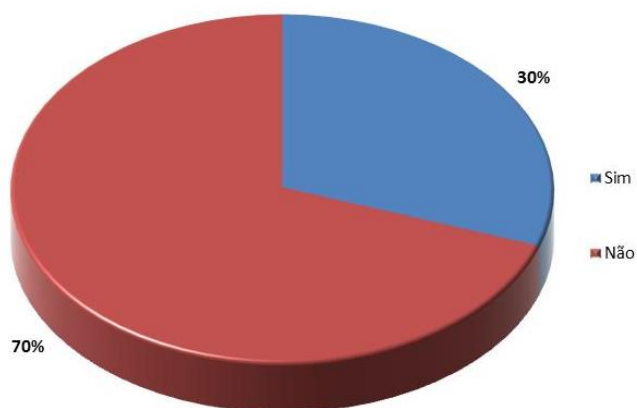


Figura 13 - Tabela e gráfico dos resultados da pergunta 9 - “A escola onde leciona tem fagotinos?”.

Nº de Fagotinos	Nº de Escolas
1	6
2	0
3	0
4	0
5 ou +	1

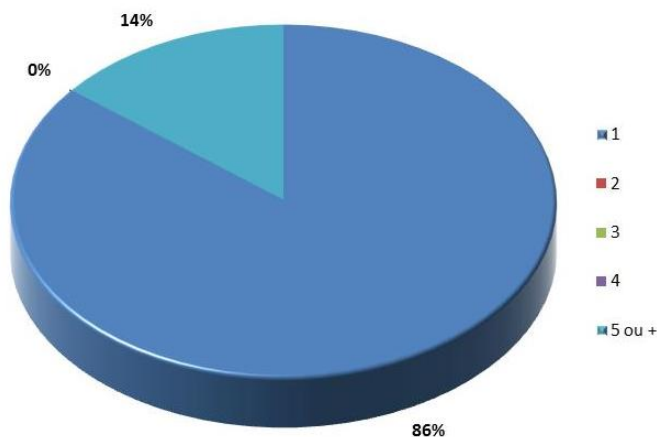


Figura 14 - Tabela e gráfico dos resultados da pergunta 10 - “Se respondeu ‘Sim’ na pergunta anterior, quantos fagotinos tem?”.

De forma a ter uma perceção mais real dos resultados obtidos com as perguntas 5 e 6, fez-se um gráfico onde se pode observar a dispersão do número de fagotinos que possuem as escolas onde os inquiridos lecionam (Figura 15).

Nº de Fagotinos	Nº de Escolas
Não Tem	6
1	6
2	0
3	0
4	0
5 ou +	1

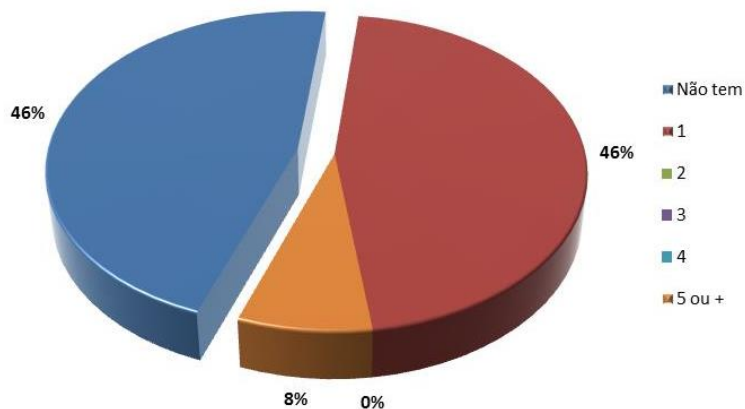


Figura 15 - Tabela e gráfico da dispersão do número de fagotinos existentes nas escolas onde os inquiridos lecionam.

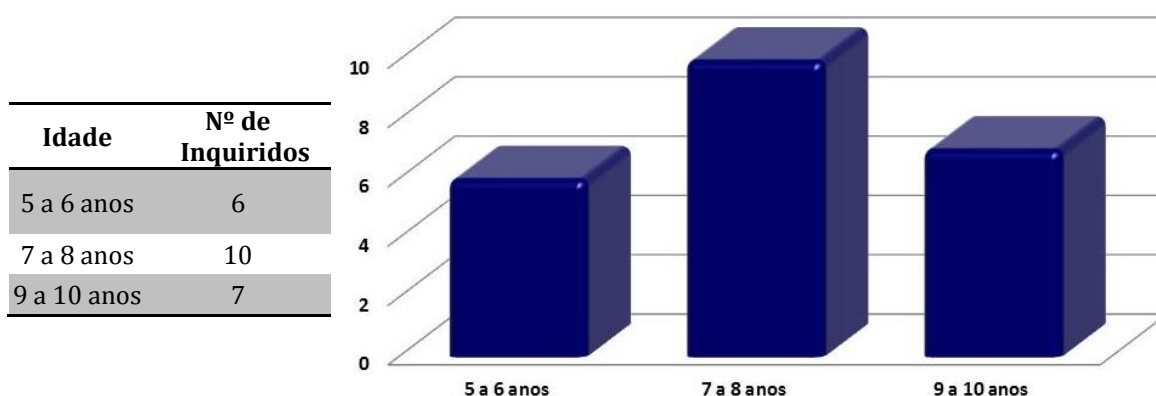
Para se ter uma visão geral das condições e da realidade com que os docentes de iniciação de fagotino têm que lidar no seu dia-a-dia, fez-se uma tabela que engloba os resultados das perguntas 6 a 10:

Número de alunos de iniciação	Número de alunos com instrumento próprio	Número de fagotinos que a escola tem
3	1	0
5 ou +	0	1
2	2	0
4	0	0
4	1	0
0	0	1
3	1	1
1	1	0
2	0	0
2	1	0
1	1	5 ou +
2	1	0
1	0	1
3	0	0
0	0	1
2	2	0
2	2	0
2	0	1
3	2	0

Fazendo uma análise ao cruzamento dos dados, pode-se verificar que há docentes que têm mais que um aluno de iniciação, tendo um dos alunos instrumento próprio, mas a escola onde leciona não tem instrumentos para facultar aos alunos. Desta forma, o aluno com instrumento próprio tem vantagem relativamente aos seus pares, pois pode ter um estudo regular, tendo um desenvolvimento mais rápido no domínio do instrumento. Observa-se a existência de docentes que têm vários alunos de iniciação, nenhum tendo instrumento próprio, mas que a escola onde leciona tem ao dispor dos alunos instrumento/s para poderem estudar, e também se pode observar o oposto, docentes que têm alunos de iniciação com instrumento próprio, cuja escola onde lecionam não possui fagotinos. Também se verificam duas situações opostas, onde o docente tem vários alunos de iniciação que não possuem instrumento próprio e a escola onde leciona não tem fagotinos para disponibilizar aos alunos, ao invés do docente que tem apenas um aluno de iniciação, possuidor de instrumento próprio, mas cuja escola onde leciona tem cinco ou mais fagotinos disponíveis para os alunos. Finalmente, é de notar os dois inquiridos que não têm alunos de iniciação, mas cujas escolas onde lecionam possuem fagotinos.

#### 4.3.9. Pergunta 11

Uma vez que Suzuki defende que se deve iniciar o estudo musical o mais cedo possível, com esta pergunta pretende-se inferir qual a melhor idade para iniciar o estudo de fagote, para os inquiridos. Como era uma pergunta aberta e dado as respostas variadas, optou-se por fazer uma categorização das idades apresentadas. Verifica-se que há um maior número de respostas para a iniciação entre os sete e os oito anos de idade, e o menor número de respostas observa-se entre os cinco e os seis anos, contrariamente ao defendido por Suzuki (Figura 16). Nenhum dos inquiridos propôs como resposta a esta questão, uma faixa etária abaixo dos cinco anos ou acima dos 10 anos de idade.



**Figura 16** - Tabela e gráfico dos resultados da pergunta 11 - “Qual pensa ser a melhor idade para iniciar o estudo de fagote?”.

#### 4.3.10. Pergunta 12

A pergunta 12, “Qual a sua opinião relativamente ao repertório (métodos e peças) existentes para fagotino?” é uma questão aberta, de resposta livre, através da qual se pretende inferir qual o parecer dos inquiridos relativamente ao repertório de fagotino.

Como há inquiridos que não têm alunos de iniciação, responderam não ter conhecimento do repertório e metodologia para fagotino, referindo no entanto que pensam ser uma boa opção para os alunos de iniciação. Mesmo não tendo alunos de iniciação, há um inquirido informado sobre o repertório de fagotino, mencionando que tem tido uma boa evolução nos últimos anos:

“A minha experiencia com alunos da iniciação é muito vaga uma vez que não tenho alunos de momento mas pelo breve conhecimento que tenho a esse nível o repertório para fagotino está ainda numa fase muito precoce infelizmente.”

“Não tenho conhecimento de muito repertório escrito especificamente para o instrumento, no entanto os métodos podem ser os mesmos do fagote e as peças também, mas com trabalho do professor a transpor a parte de piano.”

“Pelo que tenho observado, nos últimos 6/7 anos, o repertório para fagotino tem evoluído num sentido muito positivo. Apesar de nunca ter tido um aluno com fagotino, sou bastante curioso no que toca a repertório e tenho notado que, de ano para ano tem sido feito um trabalho bastante bom no desenvolvimento de, especialmente, métodos para alunos que têm fagotinos.”

“Não tenho conhecimento de nenhum método para fagotino.”

“Eu nunca tive alunos a tocar fagotino, por isso não conheço quase repertório.”

“Não estou muito dentro da metodologia do fagotino mas penso ser algo muito bom para alunos novos iniciantes.”

Quanto aos inquiridos que dão aulas de iniciação, as respostas são variadas, sendo a maioria da opinião que há pouco repertório pedagógico específico para fagotino, que deveriam incluir temas infantis, havendo inquiridos que optam por ensinar através de notas longas, escalas e pequenos trechos musicais para crianças, ou até mesmo por adaptar o repertório de fagote ao fagotino. Apenas dois inquiridos deram respostas abonatórias relativamente ao repertório para fagotino, dizendo ser adequado, bem como haver uma boa seleção de cadernos:

“Penso que o repertório é adequado.”

“Deveriam ter temas infantis ao encontro das preferências das crianças.”

“Há uma boa seleção de cadernos. Às vezes são demasiado infantis para alunos mais velhos.”

“Penso que são muito escassos e deveria existir mais repertório para fagotino.”

“O reportório é escasso comparativamente à iniciação ao estudo de fagote.”

“O Melhor método para mim são notas longas, escalas e pequenas músicas para crianças.”

“São geralmente poucas, o que leva a adaptação do repertório de fagote para fagotino.”

#### **4.3.11. Pergunta 13**

Esta questão é mista, uma vez que tem um campo para seleção de opção e outro que permite uma resposta escrita. Desta forma, será analisada quantitativa e qualitativamente. Com a pergunta, “Na sua opinião, qual a metodologia mais adequada à iniciação no fagotino?” é possível verificar qual a metodologia que os inquiridos pensam ser melhor para a iniciação sendo, em princípio, a que usam nas suas próprias aulas. Suzuki defende que a leitura deve ser adiada, aprendendo a criança através da audição de gravações e por imitação do professor. A maioria dos inquiridos – 52% – respondeu que a melhor metodologia é a aprendizagem através de imitação do professor, 13% respondeu que os alunos devem aprender através da leitura da pauta, e a minoria, neste caso apenas um inquirido (correspondente a 4%),

que disse que a aprendizagem através da audição é mais adequada (Figura 17). Dos 31% que responderam “Outra”, a maioria respondeu que a metodologia ideal para a iniciação no fagotino é uma junção das três metodologias propostas:

“Todas estas metodologias são válidas.”

“Imitação e leitura em conjunto.”

“Imitação e leitura da pauta.”

“Penso que nenhuma das respostas anteriores deve ser seguida à risca, mas sim tentar um pouco destas três linhas, sempre com o objetivo de estimular e sensibilizar o aluno.”

“As duas opções iniciais.”

“Uma junção das três opções.”

Metodologia	Nº de Inquiridos
Aprender através da leitura da pauta (métodos, estudos, etc.).	3
Aprender através de imitação do professor.	12
Aprender através da audição (gravações áudio).	1
Outra	7



**Figura 17** - Tabela e gráfico dos resultados da pergunta 13 - “Na sua opinião, qual a metodologia mais adequada à iniciação no fagotino?”.

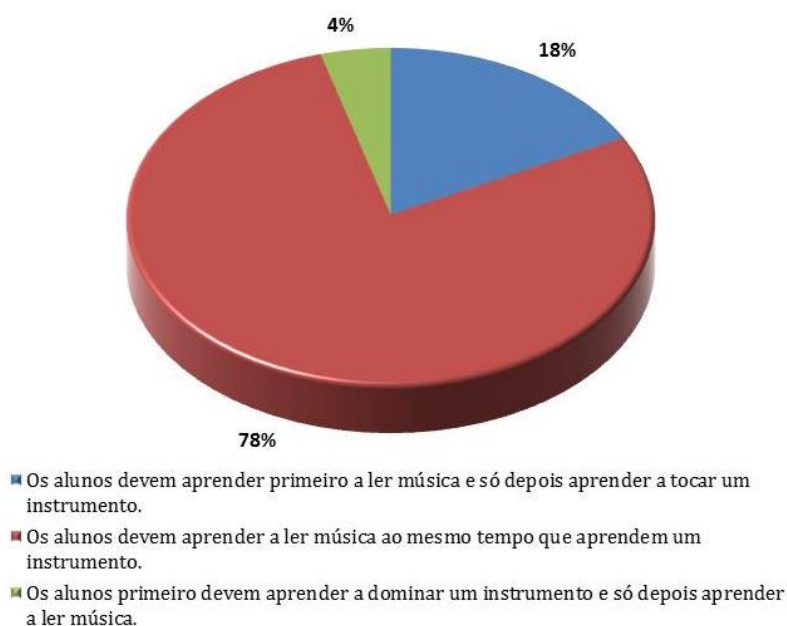
#### 4.3.12. Pergunta 14

Com esta pergunta, “O que pensa sobre a aprendizagem da leitura de música?”, pretende-se deduzir qual a opinião dos inquiridos relativamente à questão da leitura, se esta deve preceder a aprendizagem instrumental, se deve ser feita em simultâneo com a aprendizagem do instrumento, ou se deve ser iniciada quando o aluno já apresenta algum domínio do instrumento. A maioria dos inquiridos – 78% – respondeu que os alunos devem aprender a ler música em simultâneo com a aprendizagem instrumental. Curiosamente, 18% dos inquiridos é da opinião que se deve aprender a ler música antes da aprendizagem instrumental. Esta era a metodologia usada na maioria das escolas de música de bandas filarmónicas mas, as

crianças ao iniciarem o estudo musical aos 5-6 anos, ainda não sabem ler. O facto de aprender a ler música antes de aprender a tocar, pode levar à desmotivação da criança e à sua desistência da aprendizagem musical.

Dos inquiridos, só um (correspondente aos 4%) é da opinião que a criança deve aprender primeiro a dominar o instrumento e posteriormente aprender a ler música, como se pode verificar na Figura 18.

Os alunos devem	Nº de Inquiridos
Aprender primeiro a ler música e só depois aprender a tocar um instrumento.	4
Aprender a ler música ao mesmo tempo que aprendem um instrumento.	18
Primeiro aprender a dominar um instrumento e só depois aprender a ler música.	1



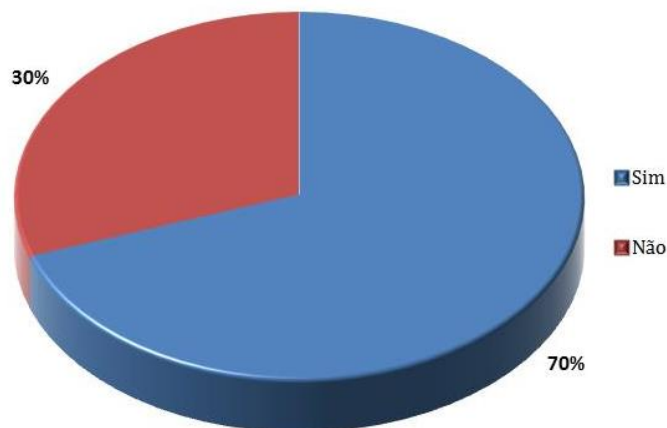
**Figura 18** - Tabela e gráfico dos resultados da pergunta 14 - “O que pensa sobre a aprendizagem da leitura de música?”.

#### 4.3.13. Pergunta 15

A questão 15, “Pensa ser benéfico os pais assistirem às aulas de instrumento dos filhos?”, tem por objetivo averiguar qual a opinião dos inquiridos relativamente ao envolvimento parental nas aulas de instrumento, sendo complementada com a justificação da opção, de resposta aberta.

Analisando as respostas da Pergunta 15, a maioria dos inquiridos – 70% – é a favor de os pais estarem presentes nas aulas de instrumento, em relação aos 30% que são contra, como se pode observar na Figura 19.

Presença dos pais nas aulas	Nº de Inquiridos
Sim	16
Não	7



**Figura 19** - Tabela e gráfico dos resultados da pergunta 15 - “Pensa ser benéfico os pais assistirem às aulas de instrumento dos filhos?”.

Quanto às justificações dadas para a opção escolhida, a maioria dos inquiridos que responderam positivamente à questão da presença dos pais na aula referiu o apoio no estudo em casa, registando o que o professor aconselha durante a aula, acompanhando o estudo individual do aluno:

“Para os poder ajudar no seu estudo em casa.”

“Podem ajudar em pequenas coisas em casa tais como: postura, embocadura e até na forma de soprar. Ao assistirem à aula percebem o que é realmente tocar um instrumento e a importância de estudar todos os dias. As crianças não têm de ser responsáveis, os pais sim. Com este contacto semanal o professor pode “responsabilizar” os pais pelo estudo diário dos seus filhos.”

“Especialmente em alunos mais jovens, estes distraem-se com muita facilidade, negligenciando por vezes, informação preciosa. Neste sentido pode ser muitas vezes importante que os pais assistindo às aulas dos filhos, possam em casa relembrar algumas das coisas que o professor chamou a atenção. Creio também que ao final de algumas semanas de trabalho, os próprios pais sentem a evolução ou não dos filhos, ajudando-os a trabalhar em casa num sentido mais adequado. É importante também para sensibilizar os pais para a área artística e para toda a sua importância. Fator que pode às vezes mostrar-se problemático, quando os pais não são sensíveis ao mundo artístico.”

“Dependendo do contexto, a cooperação dos pais pode ser adequada e uma mais-valia pelo acompanhamento presente e importância dada ao estudo e atividade musical do filho, mas desde que não intervenham nas aulas do professor.”

“Penso que seja benéfico que os pais assistam às aulas de instrumento numa fase inicial, porque estamos a falar de alunos com média de idades entre os 7 e 10 anos e há cuidados e responsabilidades a ter com o instrumento e que os alunos destas

idades não conseguem de todo ter e também para perceberem e incentivar o estudo em casa mesmo não sendo pais músicos ou que percebam minimamente de música.”

“Se os alunos forem crianças ainda pequenas, os pais ao assistirem podem depois em casa "controlar" se o aluno faz as coisas da forma que o professor ensinou. Principalmente nas primeiras aulas, acho importante que pelo menos um dos pais também "aprenda" como se deve tratar o instrumento, como o aluno se deve sentar, colocar a embocadura, as mãos, etc. Depois desta fase talvez já não seja tão importante que o pai ou mãe esteja sempre presente.”

“Depende da maturidade do aluno. Com um aluno mais imaturo torna-se mais difícil, mas se os pais assistirem à aula uma vez por outra, penso que os podemos sensibilizar relativamente à importância do ensino da música nestas idades.”

“É sempre benéfico quando os pais assistem às aulas de instrumento dos filhos porque assim quando os alunos estudam em casa sozinhos têm sempre orientação dada pelos pais. O professor pode utilizar os pais para ajudar os alunos no estudo diário e assim controlar melhor o que se passa depois da sala de aula. Além de conseguir criar uma envolvimento maior à volta do estudo do instrumento. O apoio dos pais é fundamental no acompanhamento do estudo individual de um instrumento.”

Os inquiridos que não concordam com a presença dos pais nas aulas de instrumento, justificam a sua opinião, sobretudo com a distração e mudança de atitude do aluno, bem como a interrupção da aula por parte dos pais:

“Distraem a criança e fazem interrupções raramente importantes para a aula em questão, pondo em causa o profissionalismo do professor.”

“A presença dos pais só se justifica ocasionalmente, normalmente o aluno sente-se mais à vontade sem a presença do pai/mãe.”

“Condiciona o docente e o aluno.”

“Porque deve haver uma confiança entre aluno e professor que não deve ser afetada pela presença dos pais.”

“Os Pais não devem afetar as decisões dos filhos dentro de uma sala de aula. A presença de um encarregado de educação, por experiência própria, pode criar um clima de tensão ao aluno.”

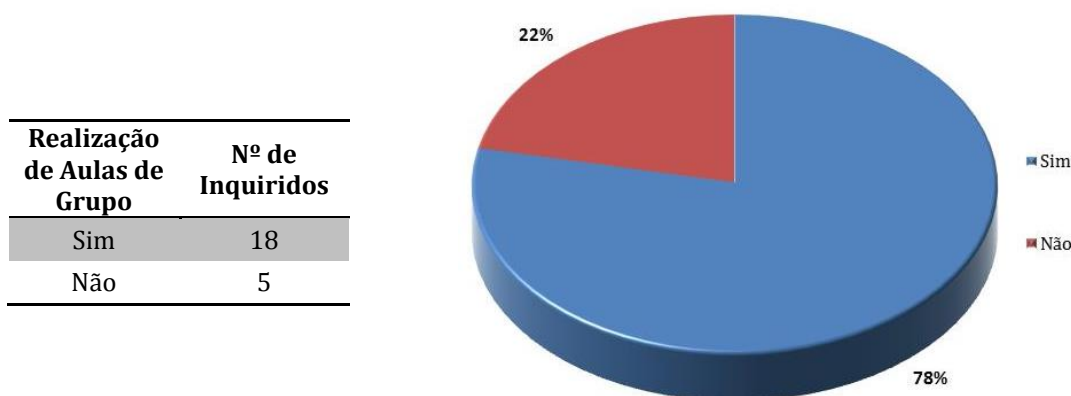
“Depende muito da situação de cada aluno. Mas no meu ver, a não presença dos pais faz com que o aluno já aprenda a organizar-se por si só, criando assim, uma independência pessoal. Isto é importante para a maturidade do aluno.”

“Por experiência própria, os alunos reagem de maneira diferente quando os pais estão presentes e o rendimento acaba por não ser o mesmo. Já para não falar nos pais que interrompem as aulas com perguntas e observações. O aluno deve ter uma certa autonomia, mesmo na iniciação.”

#### 4.3.14. Pergunta 17

Com a pergunta 17, “Concorda que se realizem aulas de grupo (com a presença de todos os alunos de iniciação) frequentemente?”, pretende-se saber qual a opinião dos inquiridos relativamente à questão das aulas de grupo, complementando-se com a justificação da escolha.

Segundo o Método Suzuki, as aulas de grupo têm a função de motivar as crianças, bem como contribuir para a sua socialização e educação de carácter, uma vez que é estimulada a cooperação entre os pares, ao invés da competição. Desta forma, e analisando os resultados da pergunta 12 (Figura 20), pode-se verificar que a maioria dos inquiridos – 78% – concorda com a realização frequente de aulas de grupo, discordando sobre este assunto apenas 22% dos inquiridos.



**Figura 20** - Tabela e gráfico dos resultados da pergunta 17 - “Concorda que se realizem aulas de grupo (com a presença de todos os alunos de iniciação) frequentemente?”.

Relativamente às justificações, os inquiridos que responderam positivamente à questão da realização frequente de aulas de grupo referiu, maioritariamente que estas são uma vantagem pois os alunos aprendem uns com os outros, bem como contribuem para a sua socialização, aprendem e divertem-se ao mesmo tempo, consolidam conhecimentos, são motivantes e reforçam as relações de amizade entre os pares:

“Para aprenderem uns com os outros e começarem desde novos a tocarem com mais pessoas.”

“Para todos poderem desde cedo aprender a noção de companheirismo, ajuda e partilha de experiências musicais.”

“Em conjunto, ouvindo e vendo outras pessoas conseguimos absorver e amadurecer vários pontos de aprendizagem das aulas individuais.”

“As aulas de grupo podem ser divertidas e ajuda com o aspeto social da música. Também cria um ambiente de participação e apoio.”

“O aluno beneficia ao ver como os colegas resolvem problemas, que ele próprio pode ter. Como se, de repente, todos pudessem aprender de todos.”

“Assim como qualquer forma de arte, esta deve ser partilhada. Creio ser extremamente importante em todas as idades, alunos de música lidarem com outros colegas. Na minha experiência, estas atividades são extremamente importantes para melhorar as capacidades comunicativas assim como para fortalecer laços de amizade. Ainda que, penso que estas atividades não devem ser feitas em demasia. É importante na área instrumental que o aluno tenha tempo com o professor para trabalhar todo um número enorme de atributos necessários para poder tocar um instrumento com qualidade. Depois de um certo domínio do instrumento, esporadicamente, atividades de grupo são excepcionais.”

“Porque é bom analisar os erros dos outros alunos e assim aprender elementos que para si mesmos podem ser importantes.”

“São motivantes para os alunos.”

“As aulas de grupo são muito importantes não só nas idades da iniciação mas em todo o ciclo percorrido pelo aluno, porque para além de serem mais interativas e as crianças se divertirem mais, aprendem muito ao ouvir o colega, por isso é que quando estudávamos ouvíamos os nossos professores a dizerem que quando estávamos numa Masterclass com outro professor e na presença dos colegas tínhamos em atenção muita mais informação.”

“Concordo, porque acho que aprendemos melhor através da visualização e da experiência em conjunto. Ouvir os outros a tocar e tocarmos ao mesmo tempo faz com que melhoremos valências e aspetos importantes para um músico/pessoa: tal como, audição, afinação, socialização, contato visual, aprendizagem da música em conjunto, etc.”

Quanto aos inquiridos que não concordam com a realização frequente das aulas de grupo, alegam, sobretudo, a dificuldade de manter as crianças concentradas na aula, bem como o facto de os alunos terem ritmos de aprendizagem diferentes, tornando o processo de aprendizagem mais moroso, podendo até ser desmotivante. Um dos inquiridos refere que a aula de conjunto deve ser como uma audição entre os colegas, mensalmente, com a apresentação de trechos de orquestra:

“Cada aluno tem o seu ritmo e as aulas em grupo para funcionarem têm de "andar" todos ao mesmo ritmo. Isto pode criar desmotivação aos alunos que desenvolvam mais lentamente.”

“Penso que todos os alunos frequentemente numa sala de aula, com crianças com idades entre os 6 e os 9, se torna muito difícil de gerir os conteúdos bem como manter a concentração dos alunos.”

“Não gosto muito de aulas em grupo de forma permanente, pois os alunos demoram mais para aprender assim. A não ser que seja uma aula ao mês com trechos de orquestra onde todos tocam mais como uma audição entre os alunos.”

#### 4.3.15. Pergunta 19

Através da pergunta 19, “Concorda com a realização frequente de audições por parte dos alunos de iniciação?” pretende-se inferir qual a opinião dos inquiridos em relação às audições públicas, sendo o porquê da opção escolhida justificado.

Não é necessário apresentar uma análise estatística da pergunta, uma vez que as respostas foram todas positivas, ou seja, a totalidade dos inquiridos concorda com a realização frequente de audições por parte dos alunos de iniciação. Sobre a realização de audições, Evelyn Hermann refere no seu livro *Shinichi Suzuki: The Man and his Philosophy*: “About every two months, teachers should organize a concert at which all the children who have lessons on the same day are invited to perform” (1981: 187).

Relativamente às justificações das respostas, a maioria dos inquiridos refere que as audições são importantes para que a criança aprenda a estar à vontade em frente ao público e para perder o medo do palco. Também referem que é uma forma de motivar a criança para o estudo do instrumento, bem como a importância de demonstrar ao público o que aprendeu e estudou:

“Penso que seja importante habituarem-se a tocar em audições uma vez que grande parte dos músicos "sofre" de ansiedade na performance!”

“Concordo, por parte de todos os alunos, de todos os graus. É importante manter o à vontade, o equilíbrio emocional e a concentração desde o início da aprendizagem. Se assim for, raramente um aluno terá problemas considerados graves durante uma prova ou audição.”

“A audição é o momento em que a criança vai "brilhar" perante os pais, amigos, etc. Sendo bem orientada pelo professor, este será um momento de prazer para a criança e, ao mesmo tempo, o criar o hábito de enfrentar o público de forma descontraída.”

“As audições deixam os alunos com uma capacidade de reagir melhor à pressão do palco, quantas mais audições mais à vontade se vão sentindo, melhor e mais livre criatividade e música chega até nós!”

“Os alunos precisam de oportunidades de lutar com o *stress* de performance.”

“É muito bom para eles aplicarem, numa situação de concerto, todo o aprendido. Ajuda a decorar os conceitos, e a consolidar recursos técnicos aprendidos. Além disso, é bom confrontarem um público desde cedo para assumir o palco com naturalidade.”

“Como em qualquer arte performativa é importante apresentar o trabalho desenvolvido, e no caso de alunos de música, é importante que estes percebam que é para estes momentos que eles trabalham e que fazem algo especial - música.”

“Os alunos sentem-se motivados pela performance que constitui para eles uma experiência significativa.”

“Um músico vive e aprende da apresentação em público e acho que é muito importante desde pequeno perderem o tal chamado "medo de palco", por esta razão, entre outras, acho muito importantes as audições, nem que estas sejam só para os colegas da classe de fagote.”

“Se os alunos não têm a oportunidade de mostrarem o que estão a aprender, qual o objetivo de aprenderem um instrumento musical? Se puderem apresentar-se em público regularmente, principalmente a público que eles conhecem, os pais, familiares e amigos, têm mais gosto por aprender e tocar melhor o instrumento.”

“É muito importante fazer audições públicas porque primariamente o aluno demonstra aos seus familiares e público em geral o que trabalhou durante um certo período de tempo. É importante que o aluno sinta que esse trabalho foi valorizado e que o que faz é importante. Ao fazer uma audição, está a demonstrar a ele e aos outros que aprendeu algo, que a sua aprendizagem tem objetivos e que demonstra os resultados obtidos através das audições.”

“A demonstração pública faz parte da prática de um instrumento, não há nenhuma razão para que esta seja incitada na iniciação. Quanto mais velho for o aluno maior é o risco de este ficar traumatizado com uma má experiência em público.”

#### **4.3.16. Síntese Geral**

Fazendo uma análise geral das respostas dos questionários, os inquiridos estão em igualdade relativamente ao género, sendo 48% masculinos e 52% femininos. Observando a faixa etária e a habilitação, a maior parte dos inquiridos situa-se entre os vinte e cinco e os trinta e quatro anos de idade e são detentores de licenciatura. Quanto à localização geográfica da escola onde lecionam, a região que teve mais expressão foi o Norte, com 39% de respostas. As restantes respostas têm uma expressão de 61%, distribuindo-se da seguinte forma: Centro – Litoral – 22%, Centro – Interior – 9%, Lisboa e Vale do Tejo – 22%, Alentejo – 4%, Algarve – 4%, não havendo nenhum inquirido que leccione nos Açores ou na Madeira.

Relativamente à experiência profissional dos inquiridos, 31% dá aulas à menos de três anos, e 69% à mais de quatro anos: 26% tem uma experiência profissional de quatro a seis anos, 17% de sete a nove anos, e 26% de dez ou mais anos.

Analisando a situação do ensino da iniciação de fagotino em Portugal, 26% dos inquiridos não tem alunos de iniciação. Dos 74% que dão aulas de iniciação, 13% têm um aluno de iniciação, 31% têm dois alunos, 17% têm três alunos, 9% têm quatro alunos e 4% têm cinco ou mais alunos. Dos inquiridos que possuem alunos de iniciação, 35% têm alunos que não possuem instrumento próprio, 41% têm um aluno com instrumento próprio e 24% têm dois alunos com instrumento próprio. Já as escolas, 46% não têm fagotinos e 54% têm fagotinos, mais especificamente, 46% têm um fagotino e 8% têm cinco ou mais fagotinos.

Tendo em conta a opinião dos inquiridos relativamente aos pontos base do Método Suzuki, todos são da opinião que a iniciação do estudo de fagote se deve iniciar entre os cinco e os dez anos, sendo mais inquiridos de acordo com a iniciação entre os sete e os oito anos de idade. Quanto ao repertório para fagotino, a maioria dos inquiridos está de acordo que este é escasso, mas tem havido alguma evolução nos últimos tempos. Há inquiridos que adotam os métodos de fagote para fagotino, sugerindo também que o repertório deve conter músicas infantis, do agrado das crianças. Em relação à metodologia mais adequada para a iniciação no fagotino, os inquiridos estão mais de acordo com a aprendizagem através da imitação do professor. Já relativamente à aprendizagem da leitura de música, a maior parte dos inquiridos é da opinião que os alunos devem aprender a ler música ao mesmo tempo que aprendem o instrumento.

Um dos pontos essenciais para Suzuki, é o apoio dos pais e a sua presença nas aulas de instrumento. Quanto a este assunto, a maioria dos inquiridos apoia a presença dos pais nas aulas de instrumento, referindo que desta forma, podem auxiliar os filhos em casa no estudo, pois na aula apontam as indicações que o professor vai dando. Os inquiridos que não são a favor de os pais estarem presentes nas aulas de instrumento, argumentam que a sua presença prejudica os alunos, distraíndo-os e interrompendo as aulas. Também referem que os alunos apresentam uma atitude diferente na presença dos pais.

As aulas de grupo são importantes, quer para a socialização, quer para a consolidação dos conteúdos aprendidos nas aulas individuais, sendo também uma forma de motivação. Quanto a este ponto, a maior parte dos inquiridos está de acordo com a realização frequente de aulas de grupo, alegando que são vantajosas, pois os alunos têm a possibilidade de aprender uns com os outros, reforçando as relações de amizade entre os pares, bem como contribuem para a sua socialização, divertem-se e aprendem ao mesmo tempo e consolidam os conhecimentos. Os inquiridos que não concordam com a realização frequente de aulas de grupo, mencionam que é difícil manter as crianças concentradas na aula, e a possível desmotivação devido à morosidade da aprendizagem, fruto dos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.

Quanto à realização frequente de audições, todos os inquiridos são de acordo, referindo que são importantes para fomentar a confiança e o à vontade em frente ao público, bem como para perder o medo do palco. Expõem também que as audições são motivantes para a criança, dando-lhes a possibilidade de mostrar ao público o que aprendeu nas aulas, incentivando-a a estudar.

## 5. Estudo de Caso

### 5.1. Problema e Objetivos

O estudo desenvolvido neste projeto procura encontrar uma resposta para a pergunta de partida – será que o Método Suzuki tem aplicabilidade no ensino da iniciação de fagote?

Após estar delineada a pergunta de partida, definem-se os objetivos principais do estudo:

- Adotar um método de aprendizagem progressiva para a iniciação de fagote;
- Procurar soluções pedagogicamente viáveis para uma evolução gradual do aluno;
- Criar meios de motivação intrínseca para o estudo de fagote;
- Avaliar o desenvolvimento da aptidão musical da criança ao longo do estudo.

### 5.2. Tipo de Estudo

Tendo em conta a questão de partida do projeto, optou-se pelo estudo de caso, uma vez que se trata de uma abordagem metodológica de investigação, apropriada para a compreensão, exploração e descrição de acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão envolvidos diversos fatores. Por “caso” pode-se entender um indivíduo, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou até mesmo uma nação (ARAÚJO *et al*, 2008).

Para Robert Yin (2002), o estudo de caso é uma abordagem que se adapta à investigação em educação, uma vez que o investigador é confrontado com situações complexas que dificultam a identificação das variáveis consideradas importantes, quando procura encontrar a interação entre fatores relevantes.

O estudo de caso que se realizou neste projeto enquadra-se na modalidade qualitativa. Segundo Coutinho & Chaves, “(...) o facto de o investigador estar pessoalmente implicado na investigação confere aos planos qualitativos um forte cariz descritivo, daí que a grande maioria dos investigadores considere o estudo de caso como uma modalidade de plano qualitativo.” (Cit. por ARAÚJO *et al*, 2008: 5)

Benbasat *et al* (cit. por ARAÚJO *et al*, 2008: 7) apresentam um resumo das características que um estudo de caso deve possuir:

- Fenómeno observado no seu ambiente natural;
- Dados recolhidos utilizando diversos meios (Observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, registos de áudio e vídeo, diários, cartas, entre outros);
- Uma ou mais entidades (pessoa, grupo, organização) são analisadas;
- A complexidade da unidade é estudada aprofundadamente;
- Pesquisa dirigida aos estágios de exploração, classificação e desenvolvimento de

- hipóteses do processo de construção do conhecimento;
- Não são utilizadas formas experimentais de controlo ou manipulação;
  - Os resultados dependem fortemente do poder de integração do investigador;
  - Podem ser feitas mudanças na seleção do caso ou dos métodos de recolha de dados à medida que o investigador desenvolve novas hipóteses;
  - Pesquisa envolvida com as questões “Como?” e “Porquê?”, ao contrário de “O quê?” e “Quantos?”.

### 5.3. Constituição e Caracterização da Amostra

A seleção da amostra do estudo é fundamental, uma vez que constitui o foco da investigação. Para tal, e tendo em conta a problemática do estudo, a amostra é uma amostra extrema (caso único), pois dos alunos de fagote das escolas onde o autor deste estudo lecionava, a aluna selecionada era a única que se encontrava a frequentar a iniciação (1º Ciclo do Ensino Básico).

A aluna ingressou no 1º ano de iniciação em fagote no ano letivo em que se desenvolveu o estudo (2013/2014), tendo seis anos de idade aquando o início das aulas. Nunca teve qualquer tipo de educação formal ou informal de música, sendo este o seu primeiro contacto com o ensino de música.

Os pais decidiram adquirir um instrumento logo no início do ano letivo, para que a filha não perdesse o interesse e a motivação no estudo. Compraram um fagotino em Sol, uma vez que a aluna é de estatura e compleição física pequena, sendo este o instrumento indicado para ela, pois é o fagotino mais pequeno e mais leve.

Uma vez que o estudo de caso se pôs em prática apenas a partir do 2º período, pode-se fazer uma caracterização da aluna anterior ao início do estudo. No início do 1º período, a aluna apresentava-se bastante motivada para a aprendizagem, mas rapidamente perdeu a motivação, mesmo recorrendo a estratégias pedagógicas diferentes. Começou-se por usar o método *Quintfagottschule – Band I*, de Ralf Müller<sup>23</sup>, que depressa se tornou enfadonho uma vez que não tem músicas conhecidas (é composto por músicas alemãs) e, como a aluna ainda não sabia ler nem escrever, também tinha dificuldade em identificar e memorizar a escrita musical. Optou-se então por abandonar o método, e por fazer duos com a aluna, com frases, ritmos e intervalos simples, para desenvolver a motricidade fina dos dedos, a postura, respiração, embocadura e memorização. Na aula, ensinava-se à aluna as frases que tinha que tocar, tendo esta que imitar a professora. A aluna começou por estar entusiasmada por tocar com a professora, mas como só ouvia o que tinha que tocar na aula, ao chegar a casa esquecia-se, não sendo capaz de memorizar o que era necessário praticar, levando à sua desmotivação.

---

<sup>23</sup> Este método está referido no Anexo I (recolha de repertório para fagotino).

No início do estudo de caso, a realidade era uma aluna desmotivada, sem vontade de estudar, sendo uma “amostra” ótima para verificar a aplicabilidade do Método Suzuki à iniciação do fagote.

#### 5.4. Recolha de Dados

Como já foi referido, o estudo de caso pode recorrer a várias técnicas de investigação qualitativa para se proceder à recolha de dados, designadamente o diário de bordo, o relatório, a entrevista e a observação. Apesar de os métodos de recolha de dados mais comuns num estudo de caso serem a observação e a entrevista, qualquer combinação das diferentes técnicas constitui uma forma de obtenção de dados de diferentes tipos, proporcionando a possibilidade de cruzamento de informação, sendo escolhidos de acordo com a tarefa a ser cumprida (ARAÚJO *et al*, 2008).

Neste estudo de caso recorreu-se à observação direta na sala de aula, registando-se a informação num diário de bordo, e à reunião de documentos, nomeadamente testes de aptidão musical, registos de estudo e de audição de gravações.

No estudo de caso, o diário de bordo constitui um dos principais instrumentos de recolha de dados. Segundo Bogdan e Biklen, “O diário de bordo tem como objetivo ser um instrumento em que o investigador vai registando as notas retiradas das suas observações no campo. [...] essas notas são o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha [...]” (Cit. por ARAÚJO *et al*, 2008: 14). Para o investigador que é um observador participante, o diário de bordo não representa apenas uma fonte importante de dados, mas também um apoio para acompanhar o desenvolvimento do estudo (ARAÚJO *et al*, 2008).

Tendo em conta estes factos, efetuou-se um registo das aulas, baseado fundamentalmente na observação direta da aluna na sala de aula (ver Anexo IV).

Relativamente à reunião de documentos, engloba os testes de aptidão musical e os registos de estudo e de audição de gravações. Uma vez que a aluna ainda não sabia ler nem escrever, nenhum dos documentos foi preenchido por ela.

A aptidão musical é a medida do potencial que um aluno tem para aprender música. Está em constante mudança, evidenciando altos e baixos devido à influência do meio ambiente sobre a criança, até estabilizar aos nove anos (GORDON, 2000b). Segundo Edwin Gordon,

É da maior importância que as crianças recebam a melhor qualidade de orientação musical e informal e de educação musical formal, enquanto se encontram na fase de desenvolvimento da aptidão musical, porque não só o seu nível imediato de desempenho aumentará, como aumentará também o seu nível global de aptidão musical, isto é, o seu potencial de desempenho musical para toda a vida. Além disso, quanto mais pequenas forem as crianças, mais rapidamente aproveitarão deste tipo de enquadramento musical (GORDON, 2000a: 66).

Desta forma, para orientar as crianças no seu percurso musical, os pais e professores devem estar conscientes dos níveis das várias aptidões musicais da criança (melodia, harmonia, tempo, métrica e fraseado), sendo necessário realizar um teste de aptidão musical para se proceder a uma avaliação objetiva e integral. Existem vários testes de aptidão musical, desenhados por Gordon, mas neste estudo de caso usou-se apenas o *Primary Measures of Music Audiation (PMMA)*, para alunos do jardim-de-infância até ao terceiro ano de escolaridade (GORDON, 2000a). Este é um teste estandardizado, que consiste em quatro questões principais, com cinco alíneas cada. As perguntas estão gravadas numa faixa áudio, que a criança vai ouvindo e respondendo numa folha de resposta. Uma vez que a gravação é em Inglês e a aluna desconhece a língua, transcreveu-se a parte de piano e fez-se o teste pessoalmente, quer a explicação das perguntas, quer a sua execução. Como a aluna não sabia escrever, a investigadora anotava na folha as respostas dadas pela aluna.

De modo a verificar a evolução da aptidão musical da aluna resultante do estudo de caso, fez-se um teste de aptidão musical no início do estudo (a seis de Janeiro de 2014) e um teste, exatamente igual ao primeiro, no final do estudo (a nove de Junho de 2014). Todos os componentes do teste (parte de piano, folha de resposta em branco e folhas de resposta dos testes) podem ser consultados no Anexo V.

Como já foi referido anteriormente, para Suzuki a aprendizagem musical passa por um processo de imersão musical, memorização, repetição e modelação. Tal como a criança necessita de ouvir as palavras para aprender a sua própria linguagem, também precisa de um modelo de som do seu instrumento. Para tal, é necessário que a criança ouça diariamente as gravações das músicas que está a aprender, bem como as que já aprendeu.

Nos registos de estudo e de audição das gravações consta o tempo despendido pela aluna, diariamente, para a realização de cada uma destas tarefas, durante o tempo em que decorreu o estudo (ver Anexo VI). Como a aluna não sabia escrever, e a mãe auxiliava a aluna no estudo em casa, elaborava também os registos diários de estudo e de audição das gravações.

## 5.5. Orientações Metodológicas

As orientações metodológicas que se adotaram neste projeto foram baseadas nos pilares em que assenta o Método Suzuki, referindo-se de seguida a forma como se abordaram no estudo.

### **- Começar o mais cedo possível**

Relativamente à idade, Suzuki defendia que se deve começar a estudar música o mais cedo possível. Como já foi referido anteriormente no ponto 2.2. Ensino Artístico Especializado, a legislação que regulamenta o regime de organização das iniciações

em Música e Dança nas escolas do ensino artístico especializado define que este ensino se destina a alunos que frequentam o 1º ciclo do ensino básico. Ou seja, os alunos podem usufruir deste ensino a partir dos cinco ou seis anos de idade.

### **- Envolvimento parental e a proporção de um ambiente estimulante**

Uma vez que a aluna é muito nova, é essencial o envolvimento parental nas aulas, neste caso particular, da mãe. Aprendeu a montar, desmontar e limpar o instrumento, a postura, respiração e embocadura corretas, bem como outros aspetos técnicos e específicos para o fagotino. Tirava apontamentos nas aulas e registava as indicações dadas, para poder ajudar a filha em casa no estudo, motivando-a e tornando a prática do fagotino uma atividade prazerosa e de partilha entre mãe e filha. Para além do apoio dado, a mãe proporcionava um ambiente estimulante para o seu desenvolvimento musical, através da audição de música erudita, quer no rádio, quer na televisão, levando também a filha a assistir a concertos frequentemente.

### **- Aprender a tocar antes de aprender a ler**

O facto de a aluna ainda não saber ler nem escrever, foi determinante para que a sua aprendizagem fosse através da memória e por imitação da professora, adiando a aprendizagem da leitura musical para quando se sentisse preparada para tal, como apoia Suzuki. A própria aluna sentia curiosidade em aprender a dominar o instrumento, bem como a descobrir as notas das músicas, como se de um “jogo” se tratasse, nunca referindo que queria aprender a ler música.

### **- O incentivo**

Todas as crianças são curiosas por natureza, sendo também inerente a vontade de aprender. Suzuki defendia que uma das formas de manter a criança motivada para a aprendizagem era elogiando cada pequeno passo, cada conquista atingida. Não se deve ralhar ou ficar zangado com o facto de a criança tocar notas desafinadas, por falhar uma passagem, ou por se enganar, pois pode levar à desmotivação e à perda de interesse na aprendizagem.

Desta forma, no decorrer do estudo aplicou-se sempre o reforço positivo, quer pela professora na aula, quer pela mãe em casa, mantendo a aluna motivada para a aprendizagem do fagotino.

### **- Aulas de grupo**

A realização frequente de aulas de grupo é essencial para manter as crianças motivadas para a aprendizagem, tendo também a função de socialização e reforço de

laços entre os pares. As crianças aprendem umas com as outras e divertem-se a tocar em conjunto.

Uma vez que só existia uma aluna de iniciação na escola, a única forma de proporcionar aulas de grupo, foi a realização de aula em conjunto com uma aluna do 2º grau de fagote. O repertório estudado pela aluna de iniciação foi transposto para fagote, de modo a que as duas pudessem tocar o mesmo, entreajudando-se.

No decorrer do estudo realizaram-se três aulas de grupo – a 10 de Fevereiro de 2014, a 10 de Março de 2014, e a 12 de Maio de 2014 (Ver Anexo IV – Registo das Aulas).

### **- Audições**

Para Suzuki, as audições, em conjunto com as aulas de grupo, são formas de motivar as crianças para a aprendizagem. Ao realizarem audições para um público geral, ou de uma forma mais intimista, para familiares, as crianças têm oportunidade de mostrar a sua evolução no domínio do instrumento, levando-as também a perder medo do palco e a ganhar confiança. Os aplausos e elogios do público motivam-nas a praticar mais e a adquirir mais capacidades.

No decurso do estudo foi possível realizar duas audições, a 17 de Março de 2014 e a 26 de Maio de 2014, bem como uma simulação de audição, com público mais reduzido, a 19 de Maio de 2014. O motivo de não se terem realizado mais audições prende-se com o facto de, segundo o regulamento da escola, ser necessário juntar várias classes para ser possível realizar uma audição, visto a classe de fagote ser pequena.

### **- Um bom padrão de ensino e a importância da repetição e memorização**

O professor é o responsável pela qualidade da aprendizagem do aluno, uma vez que é um modelo que o aluno segue e imita. Não existem duas crianças iguais, portanto, cada criança tem as suas dificuldades e o seu ritmo de aprendizagem. O professor tem que ser perspicaz e estar preparado para saber identificar os pontos fortes e fracos do aluno, orientando-o na sua aprendizagem e mantendo-o motivado.

Durante o estudo, a professora realizou exercícios de tonalização com a aluna, de forma a ter uma perceção do som e afinação corretos; exercícios com ritmos diferentes para uma boa perceção de pulsação e para a memorização física das dedilhações; indicou a forma como devia estudar em casa; incentivou a mãe e a aluna a ouvir música erudita em casa, como música ambiente para a realização das tarefas diárias em casa.

A aprendizagem da aluna baseou-se na repetição e memorização. Com a ausência de partitura, a professora e as gravações foram o modelo para a aluna aprender. Nas aulas, as pequenas falhas eram corrigidas, repetindo-se os exemplos corretos, de

forma a estimular a memorização. Inicialmente, a aluna demorou algum tempo a aprender a música, mas com o decorrer do tempo, memorizava as músicas mais rapidamente e com maior facilidade. Para não esquecer as músicas já aprendidas, fez-se uma revisão frequente das mesmas, quer nas aulas, quer no estudo individual em casa.

### **- Repertório base igual para todos e a importância de ouvir música**

Como já foi referido no ponto 3.3.7, Suzuki compilou partituras de músicas para violino ao longo de dez anos, organizando-as por ordem crescente de dificuldade, para que a aprendizagem fosse progressiva e por etapas. Para além da compilação de músicas, fez também gravações áudio das mesmas músicas, para que os alunos tivessem uma melhor perceção sonora do som do instrumento, memorizassem mais facilmente as peças e pudessem tocar com acompanhamento no seu estudo individual, sendo necessário ouvir as gravações diariamente.

Segundo o disposto no Artigo 3º da Lei n.º 47/2006 de 28 de Agosto, a compilação de músicas pode ser entendido como “manual escolar”, e as gravações como “outros recursos didático-pedagógicos”:

(...) *b)* «Manual Escolar» o recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de atividades didáticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor;

*c)* «Outros recursos didático-pedagógicos» os recursos de apoio à ação do professor e à realização de aprendizagens dos alunos, independentemente da forma de que se revistam, do suporte em que são disponibilizados e dos fins para que são concebidos, apresentados de forma inequivocamente autónoma em relação aos manuais escolares; (...) (D.R. n.º 165: 6213).

Uma vez que não existe nenhum método para fagotino baseado no Método Suzuki, fez-se um protótipo de método, consistindo numa compilação de seis músicas infantis, arranjadas para fagotino, fagote e piano. É um protótipo porque, para a compilação e composição do método, dispôs-se de apenas alguns meses, ao contrário de Suzuki que levou anos a compilar e organizar as partituras para violino.

Tendo em conta que o livro é direcionado para crianças entre os cinco e os dez anos de idade, optou-se por usar inicialmente canções infantis, com melodias curtas, com graus conjuntos e de âmbito relativamente pequeno, de modo a facilitar a memorização das peças. Os arranjos foram feitos num âmbito melódico confortável, em tonalidades com poucas alterações, arranjadas numa sequência de aprendizagem de dificuldade crescente.

Relativamente à instrumentação do método, a parte de piano tem o objetivo de proporcionar o acompanhamento e a parte de fagote dobra a parte de fagotino, de modo a ser possível a realização de aulas de grupo. A parte de piano foi escrita de forma a poder ser tocada por um pianista, ou por um aluno de piano, sendo que a mão direita dobra a melodia do fagotino, e a mão esquerda está escrita ou na forma de baixo de Alberti (nas três primeiras músicas), ou em acordes simples (nas últimas três músicas). Desta forma, há várias possibilidades de combinações – duo de fagotino e piano, duo de fagotino e fagote, trio de fagotino, fagote e piano, ou trio de fagotino e dois fagotes, sendo que um dos fagotes pode tocar a parte da mão esquerda do piano.

Suzuki defendia também que as crianças aprendem música mais facilmente através da audição, uma vez que é dessa forma que adquirimos as nossas capacidades linguísticas. Para que tal aconteça, a criança necessita de um modelo de som do seu instrumento, para aprender e memorizar qual o som e afinação corretos. Desta forma, gravou-se um CD, com recurso aos sons da base de dados do programa de edição de partituras *Sibelius 7*, em que cada música tem duas faixas – a primeira com o fagotino acompanhado por piano e a segunda apenas com o acompanhamento de piano. O CD foi entregue à aluna, para que ouvisse todos os dias a gravação da música que estava a aprender. As gravações são uma ferramenta pedagógica muito útil, pois permitem que a aluna tenha a base melódica para consolidar o aprendido na aula, bem como o suporte do acompanhamento, de forma a poder tocar a música com a parte de piano em casa.

### 5.5.1. Validação do Método e das Gravações

Uma vez que o método de fagotino e as gravações elaboradas são um protótipo, é necessário proceder à sua validação, para verificar a sua aplicabilidade e adequação ao propósito para que foram feitos. Para este efeito, elaborou-se uma tabela (Figura 21) com critérios para avaliação, baseando-se alguns destes critérios nas normas do Ministério da Educação<sup>24</sup> para a apreciação, seleção e adoção de manuais escolares. O preenchimento da tabela faz-se com uma escala de Likert com cinco níveis de classificação: Discordo Totalmente; Discordo; Nem concordo, nem discordo; Concordo e Concordo Totalmente, havendo também um espaço de resposta aberta, para sugestões.

O método, as gravações e a tabela de avaliação, juntamente com as instruções de preenchimento, foram enviados por *email* a três professores do ensino artístico especializado vocacional, com experiência na docência da iniciação em fagotino, e a um professor do ensino superior.

---

<sup>24</sup> Consultados no site <http://www.dgidc.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=355> [Consult. 4 Out. 2014]

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1. Apresentam uma organização coerente e funcional, estruturada na perspetiva do aluno.					
2. Desenvolvem uma metodologia facilitadora e enriquecedora das aprendizagens.					
3. Estimulam a autonomia e a criatividade.					
4. Motivam para a aprendizagem.					
5. Adequam-se ao desenvolvimento das competências definidas no currículo do respetivo grau.					
6. Respondem aos objetivos e conteúdos do programa/orientações curriculares.					
7. Fornecem informação correta, relevante e adequada aos alunos a que se destinam.					
8. Explicitam as aprendizagens essenciais.					
9. A conceção e a organização gráfica do método facilitam a sua utilização e motivam o aluno para a aprendizagem.					
10. Os diferentes tipos de ilustrações do método são corretos, pertinentes e relacionam-se adequadamente com o texto musical.					
11. Os arranjos estão bem compostos, sendo acessíveis para os alunos e para os professores.					
12. As músicas que integram o método são adequadas para a idade dos alunos a que se destinam.					
13. As gravações são nítidas.					
14. Nas gravações, o equilíbrio entre as vozes é o correto.					
15. A pulsação das gravações é confortável e adequado para que o aluno aprenda e possa estudar com o acompanhamento.					
16. Sugestões					

Figura 21 - Tabela para avaliação do método e das gravações.

Dos professores contactados, só os três do ensino artístico especializado vocacional responderam e apresentaram sugestões (Figuras 22, 23 e 24).

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1. Apresentam uma organização coerente e funcional, estruturada na perspetiva do aluno.					X
2. Desenvolvem uma metodologia facilitadora e enriquecedora das aprendizagens.					X
3. Estimulam a autonomia e a criatividade.					X
4. Motivam para a aprendizagem.					X
5. Adequam-se ao desenvolvimento das competências definidas no currículo do respetivo grau.					X
6. Respondem aos objetivos e conteúdos do programa/orientações curriculares.					X
7. Fornecem informação correta, relevante e adequada aos alunos a que se destinam.					X
8. Explicitam as aprendizagens essenciais.					X
9. A conceção e a organização gráfica do método facilitam a sua utilização e motivam o aluno para a aprendizagem.					X
10. Os diferentes tipos de ilustrações do método são corretos, pertinentes e relacionam-se adequadamente com o texto musical.					X
11. Os arranjos estão bem compostos, sendo acessíveis para os alunos e para os professores.					X
12. As músicas que integram o método são adequadas para a idade dos alunos a que se destinam.					X
13. As gravações são nítidas.					X
14. Nas gravações, o equilíbrio entre as vozes é o correto.					X
15. A pulsação das gravações é confortável e adequado para que o aluno aprenda e possa estudar com o acompanhamento.					X
16. Sugestões	Ter mais músicas.				

Figura 22 - Tabela de avaliação preenchida pelo Professor A.

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1. Apresentam uma organização coerente e funcional, estruturada na perspetiva do aluno.					X
2. Desenvolvem uma metodologia facilitadora e enriquecedora das aprendizagens.					X
3. Estimulam a autonomia e a criatividade.				X	
4. Motivam para a aprendizagem.					X
5. Adequam-se ao desenvolvimento das competências definidas no currículo do respetivo grau.					X
6. Respondem aos objetivos e conteúdos do programa/orientações curriculares.					X
7. Fornecem informação correta, relevante e adequada aos alunos a que se destinam.					X
8. Explicitam as aprendizagens essenciais.					X
9. A conceção e a organização gráfica do método facilitam a sua utilização e motivam o aluno para a aprendizagem.					X
10. Os diferentes tipos de ilustrações do método são corretos, pertinentes e relacionam-se adequadamente com o texto musical.					X
11. Os arranjos estão bem compostos, sendo acessíveis para os alunos e para os professores.					X
12. As músicas que integram o método são adequadas para a idade dos alunos a que se destinam.					X
13. As gravações são nítidas.					X
14. Nas gravações, o equilíbrio entre as vozes é o correto.					X
15. A pulsação das gravações é confortável e adequado para que o aluno aprenda e possa estudar com o acompanhamento.					X
16. Sugestões	3 – estimulam sim, a autonomia. Quanto à criatividade, sugeria talvez uma improvisação simples. Por exemplo, uns acordes tocados no piano I-IV-V numa determinada tonalidade acessível e o aluno fazia uma improvisação com 3 ou mais notas no instrumento.				

Figura 23 - Tabela de avaliação preenchida pelo Professor B.

	Discordo Totalmente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1. Apresentam uma organização coerente e funcional, estruturada na perspectiva do aluno.					X
2. Desenvolvem uma metodologia facilitadora e enriquecedora das aprendizagens.					X
3. Estimulam a autonomia e a criatividade.					X
4. Motivam para a aprendizagem.					X
5. Adequam-se ao desenvolvimento das competências definidas no currículo do respetivo grau.					X
6. Respondem aos objetivos e conteúdos do programa/orientações curriculares.					X
7. Fornecem informação correta, relevante e adequada aos alunos a que se destinam.					X
8. Explicitam as aprendizagens essenciais.					X
9. A conceção e a organização gráfica do método facilitam a sua utilização e motivam o aluno para a aprendizagem.					X
10. Os diferentes tipos de ilustrações do método são corretos, pertinentes e relacionam-se adequadamente com o texto musical.					X
11. Os arranjos estão bem compostos, sendo acessíveis para os alunos e para os professores.				X	
12. As músicas que integram o método são adequadas para a idade dos alunos a que se destinam.					X
13. As gravações são nítidas.					X
14. Nas gravações, o equilíbrio entre as vozes é o correto.					X
15. A pulsação das gravações é confortável e adequado para que o aluno aprenda e possa estudar com o acompanhamento.					X
16. Sugestões	Ter mais peças, apesar de totalmente adequadas, apresenta poucas opções. Poderia ter também uma segunda voz para acompanhar no fagote.				

Figura 24 - Tabela de avaliação preenchida pelo Professor C.

Fazendo uma análise da avaliação do método e das tabelas, de modo geral, as respostas foram bastante positivas, havendo uma percentagem de quase 100% em que concordavam totalmente, evidenciando-se uma concordância das opiniões dos avaliadores.

Relativamente aos pontos onde se verificou variação nas respostas, no ponto 3 “Estimulam a autonomia e a criatividade”, o Professor B respondeu “Concordo”, referindo que apesar de o método e as gravações estimularem a autonomia, poderiam estimular a criatividade, ao introduzir elementos e momentos de improvisação. No ponto 11 “Os arranjos estão bem compostos, sendo acessíveis para os alunos e para os professores”, o Professor C respondeu “Concordo”, mencionando que, apesar de os arranjos serem adequados, em vez de o fagote dobrar a voz do fagotino, poderia ter uma segunda voz.

Quanto às sugestões, para além das já referidas, os Professores A e C referem que o método deveria ter mais músicas.

As avaliações realizadas pelos Professores e as sugestões propostas, vieram consolidar e validar o trabalho realizado, possibilitando uma reflexão, para que num futuro próximo se proceda à reformulação de alguns aspetos e à finalização do método e das gravações.

## **5.6. Análise de Resultados**

Neste ponto apresenta-se a análise dos resultados obtidos no estudo de caso, tendo em conta os registos efetuados ao longo do mesmo, nomeadamente no diário de bordo e na reunião de documentos (testes de aptidão musical, registos de estudo e de audição de gravações).

Focando-nos nos testes de aptidão musical, este é composto por quatro questões, divididas em cinco alíneas. A primeira questão permite averiguar qual a facilidade da aluna distinguir a altura das notas, identificando se a segunda nota ouvida é mais aguda, mais grave ou igual à primeira nota ouvida. A segunda questão permite ver a perceção melódica da aluna, ao identificar a igualdade ou diferença de duas sequências melódicas ouvidas, que se podem diferenciar apenas por uma ou mais notas. A terceira questão permite verificar a destreza auditiva na identificação de harmonia, uma vez que em cada acorde ouvido tem que referir se este é composto por duas ou por três notas. A quarta questão assemelha-se à segunda, mas as sequências melódicas podem ter variação de notas, ritmos ou velocidade de execução, o que permite averiguar a perceção de ritmo, pulsação e melodia da aluna.

No primeiro teste, realizado no início do estudo de caso a seis de Janeiro de 2014, a aluna acertou treze questões em vinte, distribuindo-se da seguinte forma: na questão dois acertou quatro de cinco alíneas, e nas questões um, três e quatro,

acertou três de cinco alíneas. Neste teste a aluna demonstrou uma maior facilidade na percepção melódica, revelando também capacidade de memorização, uma vez que é necessário memorizar brevemente uma das sequências melódicas, ainda que curta, para perceber se é igual ou diferente à segunda sequência ouvida. Quanto às outras capacidades testadas, encontram-se ao mesmo nível.

No segundo teste, realizado no final do estudo de caso a nove de Junho de 2014, notou-se uma melhoria das capacidades da aluna, pensa-se, decorrente da aplicação prática do estudo, acertando dezoito questões em vinte. Nas questões um, dois e quatro acertou nas cinco alíneas, e na questão três acertou três em cinco alíneas. A destreza auditiva na identificação de harmonias compostas por duas ou três notas necessita de um trabalho mais específico no âmbito da formação musical, até porque o fagote é um instrumento melódico e não harmónico, ou mesmo de um trabalho em grupo com um instrumento a tocar uma segunda voz, tal como sugerido pelo Professor C no ponto anterior. Mesmo assim, decorrente da aplicação prática do estudo de caso, a aluna melhorou a noção de altura das notas, a percepção de melodia, e a noção de ritmo e pulsação.

Para Suzuki, a repetição é essencial para a memorização, e para que isso aconteça é necessário ouvir as gravações e prática instrumental diária. Analisando os registos de estudo e de audição das gravações, no período em que decorreu o estudo de caso, a aluna praticou diariamente, exceto nos dias vinte e cinco e vinte e seis de Janeiro, por estar constipada, e nos dias sete e oito de Maio por ter que estudar para os testes da escola regular. Mesmo não sendo possível praticar nesses dias, a aluna ouviu as gravações.

Observa-se também alteração no tempo dedicado à prática e à audição das gravações ao longo do estudo de caso. Quanto ao tempo de estudo, inicialmente a aluna dedicava dez minutos diários à prática do instrumento, passando a dedicar quinze minutos a partir de vinte e sete de Janeiro, ou seja, a partir da quarta semana, mantendo esse tempo até ao final do ano letivo. Este acréscimo de tempo de estudo diário, por pouco que seja, demonstra que a aluna se encontrava motivada para a prática e para a aquisição de capacidades no domínio do fagotino. Em relação ao tempo de audição das gravações, inicialmente a aluna dedicava cinco minutos diários à audição das gravações, passando para dez minutos diários a partir da penúltima semana do terceiro mês (Março). Este acréscimo de tempo de audição deve-se ao facto de as músicas aprendidas serem de dificuldade crescente, tendo também maior duração, e ao facto de se rever diariamente as músicas já aprendidas.

Em relação ao diário de bordo, neste consta o registo das aulas, as notas retiradas por observação direta, no decorrer da investigação. Enquanto observadora participante, o registo das aulas foi de grande importância pois permitiu verificar o desenvolvimento da aplicação do estudo, bem como o desenvolvimento das capacidades da aluna. No início do estudo, a aluna estava desmotivada, sem empenho e interesse, mas, aos poucos observou-se uma mudança de atitude da aluna,

mostrando-se curiosa, com vontade de aprender, passando a estar bastante motivada para a aprendizagem do domínio do fagotino. A presença da mãe nas aulas, os exercícios de tonalização com a aluna, a aprendizagem progressiva, o incentivo, a prática e audição de gravações diária, as aulas de grupo e a realização de audições, foram os fatores que promoveram a mudança de atitude da aluna, havendo um incremento na motivação, no empenho, na vontade de praticar e na vontade de aprender.

Tendo em conta que se tratava de uma criança de seis anos, foi necessário ter em conta que as aulas para além de terem um carácter didático, teriam de ter também um carácter lúdico, de modo a mantê-la interessada e participativa. Os exercícios de tonalização, de solfejo e solfejo em conjunto com dedilhação, foram encarados como um jogo, em que a aluna teria que imitar o que a professora fazia. O mesmo jogo do solfejo era também aplicado sempre que a aluna se enganava nalguma passagem, como se pode verificar, por exemplo, na aula de vinte e sete de Janeiro: “Como a frase é muito parecida com a primeira, a aluna confunde-se nos três últimos compassos. Fez-se então o exercício de dizer as notas só da segunda frase, seguido de dizer as notas e dedilhar ao mesmo tempo. Após fazer várias vezes bem, tocou a segunda frase.”<sup>25</sup> Outro aspeto lúdico das aulas prende-se com o acompanhamento da aluna ao piano, aquando das músicas completamente memorizadas, como por exemplo, na aula de três de Fevereiro: “Fizeram-se os exercícios de tonalização, e a aluna referiu que já conseguia tocar as duas frases seguidas. (...) Como conseguia tocar a música completa, acompanhei-a ao piano, facto que não a atrapalhou, ficando a aluna muito contente.”<sup>26</sup>

No decorrer do estudo realizaram-se três aulas de grupo, com uma aluna do 2º ano de fagote. Estas aulas para além de serem motivantes, ajudaram a consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo das aulas individuais. Em vez de haver uma segunda voz, a parte de fagotino foi transcrita para fagote, de modo a que ambas tocassem o mesmo, para que a aluna de iniciação sentisse apoio e cooperação por parte da colega. Foram aulas bastante enriquecedoras, tanto no ponto de vista educativo, como no relacional, reforçando os conceitos de interajuda e cooperação com os pares.

A realização de audições pode revelar-se um assunto delicado, consoante a abordagem e a preparação que o professor efetua em conjunto com o aluno. Não deve ser um acontecimento traumático, mas sim um ato em que o aluno demonstra em público o que aprendeu e trabalhou nas aulas e no estudo individual, divertindo-se a tocar música, reforçando a sua confiança e segurança em palco. Fizeram-se duas audições, sendo que em ambas a aluna teve uma postura exemplar, demonstrando confiança e segurança, não apresentando nervosismo, nem mesmo com a sala cheia de público. A primeira audição realizou-se a dezassete de Março, tendo a aluna tocado

---

<sup>25</sup> Ver Anexo IV (Registo das Aulas).

<sup>26</sup> Ver Anexo IV (Registo das Aulas).

as músicas “A Maria Tinha um Cordeirinho” e “A Estrelinha” de memória, com bom som e afinada, acompanhada pela Professora ao piano, sem falhar nenhuma vez, recebendo uma grande ovação. Como anotado, “A aluna, no final da audição estava bastante contente, não sendo a sua primeira audição uma experiência traumática, mas pelo contrário, gratificante.”<sup>27</sup> A segunda audição realizou-se a vinte e seis de Maio, sendo uma audição conjunta com as classes de clarinete, flauta e saxofone. Como registado, “A aluna, mais uma vez apresentou-se bastante segura e descontraída, executando as músicas «O Balão do João» e «Atirei o Pau ao Gato», com uma postura ótima, um som bonito e cheio, e afinada. Quando acabou de tocar, fez uma vénia e estava a sorrir, dizendo-me depois de sair do palco que gostou muito de tocar na audição e que estava contente por ter corrido tudo bem.”<sup>28</sup>

O facto de a aprendizagem se basear na repetição e memorização auditiva, levou a uma grande evolução da aluna, quer no domínio técnico, quer sonoro, quer postural. Ao memorizar as músicas aprendidas, ao invés de ler através das partituras, fez com que a aluna se pudesse focar na música em si, proporcionando-lhe confiança no trabalho desenvolvido, que se pôde verificar nos momentos de audição, onde a aluna se encontrava descontraída e à vontade perante o público.

No final da investigação, mesmo na última aula, fez-se em conjunto com a aluna uma retrospectiva do ano letivo, tendo a aluna referido que não gostou muito do primeiro período, porque os estudos eram aborrecidos perdendo a vontade de estudar, mas que a partir do segundo período, as aulas e o estudo eram muito mais divertidos.

---

<sup>27</sup> Ver Anexo IV (Registo das Aulas).

<sup>28</sup> Ver Anexo IV (Registo das Aulas).

## 6. Conclusões

O facto de haver uma lacuna de repertório e de estratégias pedagógicas para a iniciação de fagote com recurso ao fagotino, levou à necessidade da procura de soluções viáveis passíveis de adaptação a este tipo de ensino específico. A opção do Método Suzuki como proposta para estudo provém não só do seu conhecido sucesso no ensino do violino e das suas adaptações para outros instrumentos, mas também por ser um “diamante em bruto” relativamente ao fagote, não havendo nenhum trabalho desenvolvido ainda para este instrumento. Outra razão apontada prende-se com o facto de este método englobar as duas frentes que se pretendiam explorar: pedagogia e repertório.

Uma vez que se está a tratar da iniciação no ensino artístico especializado da música, ministrada em conservatórios e academias, a alunos do 1º ciclo do ensino básico, e como não há um currículo uniforme a nível nacional, foi possível vislumbrar a situação real do ensino da iniciação em fagotino em Portugal, bem como inferir a opinião dos docentes sobre os pilares em que assenta a pedagogia do Método Suzuki, através da realização de inquéritos direcionados aos docentes de fagote das escolas nacionais.

Pode-se verificar que, relativamente à distribuição geográfica das escolas, a região do Norte tem uma grande expressão relativamente ao resto do país e ilhas e que mais de metade das escolas (74%) tem alunos a frequentar a iniciação em fagotino, tendo uma delas, inclusive, cinco ou mais alunos desta classe. Para que se desenvolvam e se adquiram capacidades no fagote/fagotino, é necessário que, ou o aluno, ou a escola sejam detentores de instrumento, para poder haver uma prática e estudo regulares. Mas, dos alunos de iniciação, cerca de um terço (35%) não possui instrumento, e quanto às escolas, pouco mais de metade (54%) possuem pelo menos um fagotino para disponibilizar aos alunos.

Observando a análise relativa à opinião dos docentes sobre os pontos base do Método Suzuki, pode-se inferir que, na maioria deles, os pareceres são concordantes. Todos acordam que se devem iniciar os estudos musicais a partir de tenra idade, apontando a maioria para idades entre os sete e os oito anos, e que a realização de audições deve ser feita com frequência, referindo que estas são importantes para fomentar a confiança e à vontade em frente ao público, para que percam o medo do palco e que são um fator de motivação, uma vez que lhes dá a oportunidade de mostrar publicamente o que aprendem nas aulas, levando a um incremento do incentivo para estudar.

A maioria dos docentes é de opinião que o repertório existente para fagotino é escasso, mesmo com alguma evolução que houve neste campo nos últimos tempos, enquanto poucos docentes referem que o repertório é adequado e ajustado para o propósito da iniciação neste instrumento. Como escasseiam os livros de métodos adequados para iniciação em fagotino, os docentes têm que encontrar estratégias

para manter os alunos motivados e interessados no instrumento, de modo que alguns adotam os métodos de fagote para ensinar fagotino.

Suzuki defendia que se devia aprender a fazer música, a ter um bom som e dominar tecnicamente o instrumento, antes de se aprender a ler música, deixando este passo para mais tarde, quando o aluno se sentisse preparado. Tendo em conta que em Portugal, só há poucos anos se legislou o ensino da iniciação, onde se estabelece a sua organização que integra as disciplinas de Classe de Conjunto, Formação Musical e Instrumento, foi expectável a opinião da maioria dos docentes relativamente à aprendizagem da leitura musical – os alunos devem aprender a ler música ao mesmo tempo que aprendem a tocar um instrumento. O facto de alguns docentes referirem que os alunos devem primeiro aprender a ler música, e só depois aprender um instrumento, tem uma justificação lógica. Uma vez que o fagote é um instrumento de sopro, e tendo em conta que na geração dos docentes muito poucos, ou mesmo nenhuns iniciaram os seus estudos musicais em fagote, é necessário notar que, muito provavelmente, tenham começado a estudar música numa escola de filarmónica. Com conhecimento de causa, pode-se afirmar que o ensino nestas escolas, passa por dominar primeiro a leitura musical, sendo posterior a aprendizagem instrumental.

Relembrando que a iniciação se destina a crianças pequenas, Suzuki dizia ser essencial a presença dos pais nas aulas de instrumento, pois os pais são uma “extensão” do professor em casa, dando motivação, apoio e incentivo aos filhos, recolhendo informações e tirando apontamentos nas aulas de modo a poder corrigir e ajudar os educandos no estudo individual. A maioria dos docentes concorda com esta prática de Suzuki, mas alguns discordam, referindo que os alunos exibem um comportamento diferente na presença dos pais, e que estes interrompem as aulas, distraíndo os alunos. É importante referir que cada caso é diferente, tendo o professor que se adaptar e ser o mais cordial possível, mas tem que manter a autoridade na aula, cultivando uma atitude respeitosa quer por parte dos pais, quer por parte dos alunos.

Suzuki não pretendia formar apenas músicos, mas sim pessoas com bom carácter, através da disciplina, sensibilidade e perseverança que o estudo da música exige. Uma das formas usadas pelo pedagogo para este fim, de instrução musical e educação social, eram as aulas de grupo. A maioria dos docentes concorda com Suzuki, pois nestas aulas há partilha e consolidação de conhecimentos, reforço de relações de amizade, que contribuem para o processo de socialização das crianças, enquanto se divertem e ao mesmo tempo, aprendem. Os docentes que apresentam uma opinião discordante, referem que este tipo de aulas pode levar à desmotivação e frustração de algumas crianças devido aos diferentes ritmos de aprendizagem, e a dificuldade de manter os alunos concentrados. Este tipo de situação poderá acontecer nestas aulas, quando o seu conceito não é bem entendido, tendo o professor que incutir na turma um espírito de partilha e entreatajuda, e nunca um ambiente de competição, para evitar este tipo de situações.

Tendo em conta os resultados obtidos na abordagem empírica, e as metodologias adotadas por Suzuki para o ensino de violino, pretendeu-se estudar se o Método Suzuki seria aplicável ao ensino da iniciação de fagote.

Após pesquisa bibliográfica, as orientações metodológicas foram definidas com base nos pilares que sustentam o Método Suzuki, tendo em vista o cumprimento dos principais objetivos: a adoção de um método de aprendizagem progressiva para a iniciação de fagote e a procura de soluções pedagogicamente viáveis para uma evolução gradual do aluno. Passando da teoria à prática, foi elaborado um método de fagotino para iniciação, composto por músicas infantis cuidadosamente selecionadas e organizadas para que a aprendizagem fosse progressiva, procedendo à gravação de um CD contendo as músicas a aprender acompanhadas por piano, e também só a parte de acompanhamento de piano. Para comprovar a sua validade, o método e as gravações foram avaliados por três professores com experiência comprovada na docência de iniciação em fagotino. As avaliações foram concordantes, concedendo consolidação e validade ao trabalho realizado.

O estudo de caso foi efetuado apenas com uma aluna de iniciação, na qual foi visível uma mudança de atitude perante a aprendizagem e a prática instrumental, após este ser posto em prática, através da implementação do Método Suzuki nas aulas, e na sua rotina de estudo. De uma aluna desinteressada, desmotivada e sem vontade de aprender, transformou-se numa aluna empenhada, curiosa e com vontade de aprender cada vez mais.

O facto de as músicas englobadas no método serem conhecidas e de cariz infantil, levou a uma motivação para o estudo. Por também serem músicas conhecidas pelos pais, e uma vez que a mãe também estava presente nas aulas, contribuiu para uma maior envolvimento e proximidade no processo de aprendizagem musical da filha, permitindo a partilha de atividades. Para além do repertório criado, a aluna teve ao longo do estudo ao seu dispor vários fatores que promoveram a sua motivação e incrementaram o seu empenho e vontade de estudar, tais como o incentivo por parte da professora na aula, e dos pais em casa; a aprendizagem com base na imitação da professora e na memorização auditiva; a imersão num ambiente musicalmente estimulante; a realização de aulas de grupo e de audições. A aplicação das metodologias usadas por Suzuki neste caso em particular, revelaram uma grande evolução da aluna, quer a nível técnico, quer sonoro, quer postural, levando a uma mudança de atitude e da forma de abordar o estudo do fagotino, surtindo efeitos bastante positivos, fornecendo estratégias que podem contribuir para a pedagogia da iniciação no fagotino.

Deduzidas as conclusões decorrentes do estudo, é possível agora responder à pergunta de partida – será que o Método Suzuki tem aplicabilidade no ensino da iniciação de fagote? Tendo em conta os resultados obtidos, sim, tem aplicabilidade na iniciação de fagote. No entanto, é necessário reforçar que, o estudo de caso por si só

carece de base para proceder a uma generalização, cabendo a cada docente explorar as possibilidades deste trabalho e potencializa-lo em favor dos alunos.

Para que num futuro se chegue à criação de um currículo uniforme para a iniciação de fagote, será necessário desenvolver ainda mais estudos nesta área, pelo que se espera que este estudo não seja um ponto final, mas sim um ponto de partida para novas investigações na pedagogia e na criação de suportes pedagógicos.

## 7. Bibliografia

AFONSO, Ludovic do Nascimento (2010). *A Implementação do Método Suzuki para Violino em Portugal: Três Estudos de Caso* (Dissertação de Mestrado não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

ARAÚJO, Cidália *et al* (2008). Estudo de Caso (Trabalho Académico não publicado) [Em linha]. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. [Consult. 22 Ago. 2014] Disponível em [http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo\\_caso.pdf](http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf)

BORGES, Maria José (s.d.). Escola de Música do “Conservatório Nacional de Lisboa” [Em linha]. Lisboa: EMCN. [Consult. 13 Jun. 2014] Disponível em <http://www.emcn.edu.pt/index.php/instituicao/apresentacao/historia/>.

BRADLEY, Jane (2005). *When to Twinkle – Are Children Ever Too Young?*. EUA: American Suzuki Journal 33.3

BRANCO, João de Freitas (1997). *História da Música Portuguesa*. Lisboa: Publicações Europa América.

BRITO, Manuel Carlos e CYMBRON, Luísa (1994). *História da Música Portuguesa*. 2ª Ed. Lisboa: Universidade Aberta.

BRITO, Manuel Carlos (1989). *Estudos de História da Música em Portugal*. Lisboa: Editorial Estampa.

BRUNSON, Theodore Roland (1969). *An Adaptation of the Suzuki – Kendall Violin Method for Heterogeneous Stringed Instrument Classes* (Dissertação de Doutoramento não publicada). EUA: Universidade de Arizona.

CARMO, Hermano & FERREIRA, Manuela (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem* (2ª Edição). Lisboa: Universidade Aberta.

COFF, Richard (1998). Suzuki Violin VS Traditional Violin, A Suzuki Violin Teacher’s View [Em linha]. EUA: MusicStaff.com. [Consult. 8 Jul. 2014] Disponível em [http://www.suzuki-violin.com/suzuki\\_violin\\_vstraditionalviolin2.htm](http://www.suzuki-violin.com/suzuki_violin_vstraditionalviolin2.htm).

COLLINS, David (2002). *Dr. Shinichi Suzuki – Teaching Music From the Heart*. EUA: Morgan Reynolds Publishers, Inc.

CREASE, Stephanie Stein (2008). *Lições de Música: Oriente o Seu Filho Para Tocar um Instrumento Musical (E Divirta-se com Isso!)*. Lisboa: Editorial Bizâncio.

GORDON, Edwin (2000a). *Teoria de Aprendizagem Musical - Competências, Conteúdos e Padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GORDON, Edwin (2000b). *Teoria de Aprendizagem Musical Para Recém-nascidos e Crianças em Idade Pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

HERMANN, Evelyn (1981). *Shinichi Suzuki: The Man and His Philosophy*. EUA: Summy – Birchard Inc.

HOULAHAN, Mícheál & TACKA, Philip (2008). *Kodály Today – A Cognitive Approach to Elementary Music Education*. Nova Iorque: Oxford University Press.

LAMEIRO, Ricardo (2010). *Peças tradicionais portuguesas para fagotino com acompanhamento de piano* (Dissertação de Mestrado não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

MILLS, Elizabeth & MURPHY, Therese (1973). *The Suzuki Concept: An Introduction to a Successful Method for Early Music Education*. California: Diablo Press.

ME (2010). Ministério da Educação - Boletim dos Professores, nº18, Abril.

PINTO, Rogério da Silva (2009). *A Música no Processo de Desenvolvimento Infantil* (Monografia de final de curso de Licenciatura não publicado). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro – Centro de Letras e Artes do Instituto Villa-Lobos

PORTUGAL, Gabriela (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Brofenbrenner*. Aveiro: CIDINE.

SCHWALJE, Adam Tobias (2008). *Beginning Bassoon Instruction: A Curriculum Based in Part on the Teachings of Shinichi Suzuki* (Dissertação de Doutoramento não publicada). EUA: Universidade de Cincinnati.

SILVA, Pedro Miguel (2010). *Da Criação Musical à Prática Interpretativa: Um Diálogo ao Encontro da Inovação Estética e Artística do Fagote em Portugal* (Dissertação de Mestrado não publicada). Porto: Escola Superior de Música e das Artes do Espetáculo do Instituto Politécnico do Porto.

SOUSA, Alberto (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação, 3º Volume – Música e Artes Plásticas*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

SOUSA, Maria do Rosário (1999). *Metodologias do Ensino da Música para Crianças*. Gaia: Edições Gailivro.

SPERTI, John. «*Adaptation of Certain Aspects of the Suzuki Method to the Teaching of the Clarinet: An Experimental Investigation Testing the Comparative Effectiveness of Two Different Pedagogical Methodologies*», Bulletin of the Council for Research in Music Education, No. 37, 1974, pp. 46-48.

STARR, William & STARR, Constance (1983). *To Learn With Love: A Companion for Suzuki Parents*. EUA: Summy – Birchard Inc.

SUZUKI, Shinichi (1981). *Ability Development from Age Zero*. EUA: Summy – Birchard Inc.

SUZUKI, Shinichi (1998). *Shinichi Suzuki: His Speeches and Essays*. EUA: Summy – Birchard Inc.

SUZUKI, Shinichi (2008). *Educação é Amor – O Método Clássico da Educação do Talento*. Brasil: Gráfica Editora Pallotti.

TRINDADE, Alexandra (2010). *A Iniciação em Violino e a Introdução do Método Suzuki em Portugal* (Dissertação de Mestrado não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

VASCONCELOS, António Ângelo & ARTIAGA, Maria José (2010) «Ensino da Música», in Salwa Castelo-Branco (orgs.) *Enciclopédia da Música em Portugal no séc. XX*. Lisboa: Círculo de Leitores, Temas e debates de autores, Vol. 3, pp. 401-414.

WICKES, Linda (1982). *The Genius of Simplicity*. EUA: Summy – Birchard Inc.

## Sites Consultados

<http://bassoon.com/bassoons-for-children/makers-of-bassoons-for-children/guntram-wolf-2/>

<http://blog-do-pinhas.blogspot.pt/2010/12/neve-chegou-serra-da-estrela-mas-teima.html>

<http://clientes.netvisao.pt/afomemto/escola/page8/afea.html>

<http://internationalsuzuki.org/method.htm>

<http://pnepbragaoeste.blogspot.pt/>

<http://professorfazdiferenca.wordpress.com/>

<http://www.anselmamusic.com/>

[http://www.bandasfilarmonicas.com/cpt\\_entrevistas/hugues-kesteman/](http://www.bandasfilarmonicas.com/cpt_entrevistas/hugues-kesteman/)

<http://www.dgidc.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=355>

<http://www.europeansuzuki.org>

<http://www.europeansuzuki.org/Instruments.asp>

[http://www.fagottino.de/instrumente\\_e.html](http://www.fagottino.de/instrumente_e.html)

<http://www.maggiemccallie.com>

<http://www.minster.notts.sch.uk/admissions/junior-department-how-to-apply/test-of-musical-aptitude-files-page/>

[http://www.wolbertsweb.com/student\\_files/wd\\_2013-14\\_hof/austin\\_sliter/music/index.html](http://www.wolbertsweb.com/student_files/wd_2013-14_hof/austin_sliter/music/index.html)

[www.vianamusica.pt](http://www.vianamusica.pt)

## **Anexo I - Estudos e Peças Para Fagotino**

## - Estudos Publicados para Fagotino -

Nome da Obra	Compositor	Editora
The Little Bassoon Adventure Book 1 e Book 2	Anselma Veit	Anselma Music
Lehr – Uns Spielbuch für Fagottino und Fagott Band 1 e Band 2	Christoph Peter	Musica Practica Theilingen / Schweiz
Das Zauberbündel Band I e Band II	Beate Von Rüdiger	Eigenverlag Remscheid
Quintfagottschule Band I e Band II	Ralf Müller	Edition Molinari Regensburg
Fagottino Schule Band 1 e Band 2	Dagmar Holland	k.o.m. bühnen - und musikverlag München
Meister Lampes Fagottinoschule Band 1 e Band 2	Oliver Hasenzahl	Accolade Musikverlag
99 Stücke Band 1, Band 2 e Band 3	Andreas Schultze-Florey	
Futter für den kleinen Tiger	Ortwin Köster	
Kraftfutter für den Tiger		

## - Peças Publicadas para Fagotino -

Nome da Obra	Compositor	Editora
Tiger Tones	Anselma Veit	Anselma Music
Peanut Latin		
Hobgoblin's Jazz for Bassoon-Minis		
Spooky Suite for Bassoon-Minis		
Baroque and Classic for Bassoon-Minis		
Sérénade classique	Karin Holzschuster	
Von Zwergen, Eulen und Glockenblumen		
Sonate	Benedetto Marcello	Befoco Music
Wasserspiele op.5,3	Ted Baer	-
Little Dino's Dreamworld	Luc Grethen	
7 Dwarfs on Tour		
Lieder und Vortragsstücke	Jörg Möhler	
Musik aus der Barockzeit		
Schweriner Schlossgeschichten		
Lisa und Jan im Zirkus	Helga Warner-Buhlmann	Accolade Musikverlag
Cool Coco		
Das Wüstenschiff	Felix Holler	
Fagottinade	Vários autores	
Sonate C-Dur Op. 99	James Hook	
6 Sonaten Band 1	Thaddäus Duernitz	



## **Anexo II - Emails ESA e ISA**

27/8/2014

Gmail - Suzuki method



Diana Dias <caraculitus@gmail.com>

---

## Suzuki method

2 mensagens

---

**Diana Dias** <caraculitus@gmail.com>  
Para: info@internationalsuzuki.org

31 de Outubro de 2013 às 01:23

Hello,

My name is Diana Dias and I'm a bassoonist from Portugal. I'm a Master student in Music Education. As I know the success of the Suzuki method with the teaching of violin, my dissertation will be about the possible adaptation of the suzuki method to the teaching of the young bassoonists. I want to know if it's being developed anywhere in the world a method for bassoon. In Portugal is very popular the suzuki method for violin, cello and bass, but isn't very common for the other instruments.

Thank you.

Sincerely,  
Diana Dias

---

**Gilda Barston** <isa.ceo.barston@gmail.com>  
Para: Diana Dias <caraculitus@gmail.com>  
Cc: esa@europeansuzuki.org

31 de Outubro de 2013 às 02:34

Hello Diane,  
To my knowledge, there is no current adaptation of the Suzuki method for bassoon. There is a trial plan for a clarinet adaptation. I suggest that you contact the European Suzuki Association (ESA) for information about this.

Gilda Barston  
CEO - International Suzuki Association

c/o Music Institute of Chicago  
300 Green Bay Road  
Winnetka, IL 60093  
(847) 999-0553  
[isa.ceo.barston@gmail.com](mailto:isa.ceo.barston@gmail.com)

On Wed, Oct 30, 2013 at 8:23 PM, Diana Dias <caraculitus@gmail.com> wrote:

Hello,

My name is Diana Dias and I'm a bassoonist from Portugal. I'm a Master student in Music Education. As I know the success of the Suzuki method with the teaching of violin, my dissertation will be about the possible adaptation of the suzuki method to the teaching of the young bassoonists. I want to know if it's being developed anywhere in the world a method for bassoon. In Portugal is very popular the suzuki method for violin, cello and bass, but isn't very common for the other instruments.

Thank you.

Sincerely,  
Diana Dias

27/8/2014

Gmail - Suzuki Method for the Bassoon PORTUGAL



Diana Dias <caraculitus@gmail.com>

---

## Suzuki Method for the Bassoon PORTUGAL

3 mensagens

---

**Sue Wimpenny (ESA)** <esa@europeansuzuki.org>

12 de Novembro de 2013 às 21:03

Para: caraculitus@gmail.com

Cc: "Harrison, Lynda" <lyndasmusic@hotmail.com>, "Bijl, Anke van der" <flautissimo@endoria.net>, "Ruttimann, Martin" <martin\_ruettimann@hotmail.com>

Dear Diana

Thank you for your email and interest in the Suzuki Method.

Please can I put you in touch with [Lynda Harrison](#) who is a Suzuki Flute Teacher living in Great Britain who also teaches Bassoon.

Perhaps Lynda will be able to help you.

Kindest regards

Sue

Sue Wimpenny

ADMINISTRATOR

### European Suzuki Association

45 Main Street  
Upper Benefield  
Peterborough PE8 5AN  
ENGLAND

+44 1832 205200

+44 7771 656468

[esa@europeansuzuki.org](mailto:esa@europeansuzuki.org)

---

On Wed, Oct 30, 2013 at 8:23 PM, Diana Dias <caraculitus@gmail.com> wrote:

Hello,

My name is Diana Dias and I'm a bassoonist from Portugal, I'm a Master student in Music Education, As I know the success of the Suzuki method with the teaching of violin, my dissertation will be about the possible adaptation of the suzuki method to the teaching of the young bassoonists.

I want to know if it's being developed anywhere in the world a method for bassoon,

In Portugal is very popular the suzuki method for violin, cello and bass, but isn't very common for the other

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=2&ik=7892f515fc&view=pt&q=suzuki&qs=true&search=query&th=1424e20808a17f44&dsqt=1&siml=1424e20...> 1/2

27/8/2014

Gmail - Suzuki Method for the Bassoon PORTUGAL

instruments.

Thank you.

Sincerely,  
Diana Dias

---

**Diana Dias** <caraculitus@gmail.com>  
Para: "Sue Wimpenev (ESA)" <esa@europeansuzuki.org>

12 de Novembro de 2013 às 21:31

Dear Sue,

Thank you so much for the information. I'll be in touch with Lynda.

Best regards,

Diana Dias

---

**Sue Wimpenev (ESA)** <esa@europeansuzuki.org>  
Para: Diana Dias <caraculitus@gmail.com>

12 de Novembro de 2013 às 22:20

You are welcome 😊

Sue Wimpenev

ADMINISTRATOR

**European Suzuki Association**

---

**From:** Diana Dias [mailto:caraculitus@gmail.com]  
**Sent:** 12 November 2013 21:31  
**To:** Sue Wimpenev (ESA)  
**Subject:** Re: Suzuki Method for the Bassoon PORTUGAL

Dear Sue,

Thank you so much for the information. I'll be in touch with Lynda.

Best regards,

Diana Dias

27/8/2014

Gmail - Suzuki Method for Bassoon



Diana Dias <caraculitus@gmail.com>

---

## Suzuki Method for Bassoon

2 mensagens

---

**Diana Dias** <caraculitus@gmail.com>  
Para: lyndasmusic@hotmail.com

12 de Novembro de 2013 às 21:40

Hello Lynda,

My name is Diana Dias and I'm a bassoonist from Portugal. I'm a Master student in Music Education. As I know the success of the Suzuki method with the teaching of violin, my dissertation will be about the possible adaptation of the suzuki method to the teaching of the young bassoonists.

I've sent a mail to the European Suzuki Association and Mrs. Sue Wimpeney gave me your email so that you could perhaps help me.

She said that you are a Suzuki Flute Teacher that also teach bassoon.

I want to know if you use also the Suzuki method with the little bassoonists or some other method. Can you kindly give me some feedback about your experience and the method to teach bassoon? I'll be very grateful.

Best regards,  
Diana Dias

---

**Lynda Harrison** <lyndasmusic@hotmail.com>  
Para: Diana Dias <caraculitus@gmail.com>

20 de Novembro de 2013 às 14:20

Hi Diana,

I'm not going to be much use to you I'm afraid. I have just given up teaching and playing the bassoon. I believe somebody in America started drafting a bassoon method but I think only got up to Twinkle.

I have taught mini bassoon and tenoroon as well as short reach bassoon. Unfortunately as these are all in different keys I can't ever see the possibility of all abilities playing together.

Suzuki was a brilliant educationalist as well as Curwen, Kodaly, Montessori, Piaget and Bernstein. I love the way the post war period gave way to some really intelligent and creative thinking. My training was originally as a class teacher and when I wanted to expand my home woodwind teaching practice I looked for a similarly sympathetic teaching strategy. As Suzuki and I were already using the same kind of thinking I decided to train as a flute teacher.

This is probably a very roundabout way of saying I use all strategies for teaching. If I think something isn't working I'll try something else alongside Suzuki. I don't exclusively follow his teachings.

It might be worth trying the double reed specialist that have a society over here, the British Double Reed society. They have a website and may know of more connections.

Good luck,

Lynda

---

Date: Tue, 12 Nov 2013 21:40:53 +0000  
Subject: Suzuki Method for Bassoon  
From: [caraculitus@gmail.com](mailto:caraculitus@gmail.com)  
To: [lyndasmusic@hotmail.com](mailto:lyndasmusic@hotmail.com)

Hello Lynda,

My name is Diana Dias and I'm a bassoonist from Portugal. I'm a Master student in Music Education. As I know the success of the Suzuki method with the teaching of violin, my dissertation will be about the possible adaptation of the suzuki method to the teaching of the young bassoonists.

27/8/2014

Gmail - Suzuki Method for Bassoon

I've sent a mail to the European Suzuki Association and Mrs. Sue Wimpeney gave me your email so that you could perhaps help me.

She said that you are a Suzuki Flute Teacher that also teach bassoon.

I want to know if you use also the Suzuki method with the little bassoonists or some other method. Can you kindly give me some feedback about your experience and the method to teach bassoon? I'll be very grateful.

Best regards,  
Diana Dias

## **Anexo III - Inquérito por Questionário**

## Questionário sobre o ensino da iniciação de fagote

- Este questionário realiza-se no âmbito da unidade curricular de Projeto do Ensino Artístico, do 2º ano do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

- Tem como finalidade averiguar a perspetiva dos profissionais de ensino em fagote relativamente à prática pedagógica da iniciação no fagote.

- O questionário demora apenas alguns minutos a preencher, sendo os dados confidenciais e anónimos.

- A sua colaboração é essencial para a elaboração deste trabalho, agradecendo desde já a sua disponibilidade.

### 1. Género

Masculino

Feminino

### 2. Idade

20 - 24 anos

25 - 34 anos

35 - 44 anos

45 - 54 anos

55 - 65 anos

### 3. Habilitação

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Questionário sobre o ensino da iniciação de fagote - Google Forms

**4. Qual a localização geográfica da escola onde leciona?**

- Norte
- Centro - Litoral
- Centro - Interior
- Lisboa e Vale do Tejo
- Alentejo
- Algarve
- Açores
- Madeira

**5. Há quantos anos dá aulas?**

- 0 - 3 anos
- 4 - 6 anos
- 7 - 9 anos
- 10 ou mais anos

**6. Tem alunos de iniciação?**

- Sim
- Não

**7. Se respondeu "Sim" na pergunta anterior, quantos alunos de iniciação tem?**

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5 ou mais

**8. Quantos alunos de iniciação têm instrumento próprio?**

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5 ou mais

**9. A escola onde leciona tem fagotinos?**

- Sim
- Não

**10. Se respondeu "Sim" na pergunta anterior, quantos fagotinos tem?**

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5 ou mais

**11. Qual pensa ser a melhor idade para iniciar o estudo de fagote?**

.....

**12. Qual a sua opinião relativamente ao repertório (métodos e peças) existentes para fagotino?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**13. Na sua opinião, qual a metodologia mais adequada à iniciação no fagotino?**

- Aprender através de imitação do professor.
- Aprender através da leitura da pauta (métodos, estudos, etc.).
- Aprender através da audição (gravações audio).
- Other: .....

**14. O que pensa sobre a aprendizagem da leitura de música?**

- Os alunos devem aprender primeiro a ler música e só depois aprender a tocar um instrumento.
- Os alunos devem aprender a ler música ao mesmo tempo que aprendem um instrumento.
- Os alunos primeiro devem aprender a dominar um instrumento e só depois aprender a ler música.

Questionário sobre o ensino da iniciação de fagote - Google Forms

**15. Pensa ser benéfico os pais assistirem às aulas de instrumento dos filhos?**

- Sim  
 Não

**16. Justifique a resposta anterior.**

---

---

---

---

---

**17. Concorda que se realizem aulas de grupo (com a presença de todos os alunos de iniciação) frequentemente?**

- Sim  
 Não

**18. Justifique a resposta anterior.**

---

---

---

---

---

**19. Concorda com a realização frequente de audições por parte dos alunos de iniciação?**

- Sim  
 Não

**20. Justifique a resposta anterior.**

---

---

---

---

---

Powered by





## **Anexo IV - Registo das Aulas**

= 2º PERÍODO =

Aula 6/01/2014

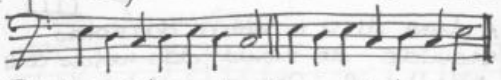
A aluna evoluiu pouco durante o 1º Período, desmotivou e não gostava do método de fagotino, pois não conhecia as músicas e não sentia nenhuma afinidade. Como tal, vou tentar uma nova abordagem, usando a pedagogia do método Suzuki.

Para verificar a evolução da aluna a nível auditivo e perceptivo, vou realizar um teste de aptidão musical (E. Gordon) com espaço de 2 períodos. Nesta aula vai ser realizado o 1º teste, e o 2º no final do 3º Período.

A aluna acertou 13 perguntas em 20.

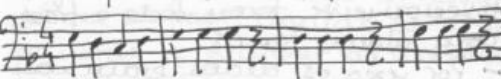
Aula 13/01/2014

Começou a aula com exercícios de tonalização. Como a música que ia aprender é "A Maria Tinha um Cordeirinho", fizemos exercícios entre Mi e Dó, com diferentes ritmos, para trabalhar a sensibilidade, afinação e postura, com metronómio ( $\text{♩} = 50$ ).



Foi necessário corrigir a postura várias vezes, bem como a embocadura.

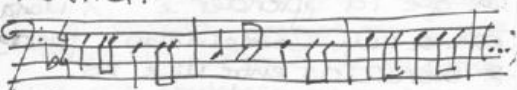
No final dos exercícios, foi ensinada a 1ª frase da música:



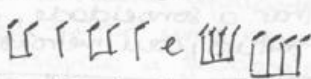
A aluna primeiro memorizou oralmente, posteriormente disse o nome das notas e fez as dedilhações ao mesmo tempo, depois tocou. Foi distribuída a folha de registo de estudo e o cd áudio q'wide.

Aula 20/01/2014

A aula começou com exercícios de tonalização, para a 1ª frase de música:



Depois o mesmo com os ritmos



A aluna disse o nome das notas, seguido do nome das notas com dedilhação. Como a aluna tem uma estatura pequena, foi preciso corrigir postura e algumas posições de dedos (fazia muita força nos dedos, dobrando a falange). Posteriormente tocou toda a frase, com alguns erros:

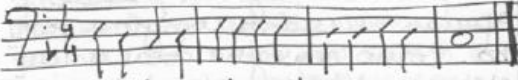
- Por vezes os dedos eram mais lentos que a língua no staccato
- Fazia bochecha nalgumas notas, afetando a afinação.

\* Foi vista a folha de registo de estudo, onde a aluna estudou 10 min. todos os dias, e ouviu 5 min.

Aula 27/01/2014

Após se realizarem os exercícios de tonalização, de "solfejo" e "solfejo" com dedilhação, a aluna executou a 1ª frase da música "Maria Tinha um Cordeirinho" sem erros, com boa postura, um som bonito e afinado.

Posteriormente, aprendeu a 2ª frase da música:



Como a frase é muito parecida com a 1ª, a aluna confundiu-se nos 3 últimos compassos. Reg-se então o exercício de dizer as notas Dó da 2ª frase, seguido de dizer as notas e dedilhar ao mesmo tempo. Após fazer várias vezes, bem, tocou a 2ª frase.

TCC - estudar a 2ª frase, com bom som, postura e afinação.

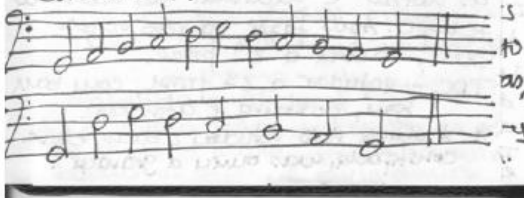
\* A aluna não estudou 2 dias, esteve constipada, mas ouviu a gravação.

Aula 03/02/2014

A aluna estudou todos os dias 15 min., ouvindo 5 min. de gravações, também diariamente.

Fizeram-se os exercícios de tonalidade, e a aluna referiu que já conseguia tocar as duas frases seguidas. Cantou-as, cantou e dedilhou e tocou a música completa de seguida, sendo apenas necessário corrigir a primeira. Como conseguia tocar a música completa, a acompanhei-a ao piano, facto que não a atrapalhava ficando a aluna muito contente.

Fizeram-se exercícios de tonalidade no âmbito da música da "Estrelinha".



Aula 10/02/2014

Realizou-se uma aula de grupo. Como a aluna é a única de iniciação, fez-se a aula de grupo com uma aluna de fagote do 2º grau. A parte de fagotino foi transcrita para fagote, de modo a que a aluna de iniciação sinta apoio, suporte e ajuda da colega mais velha.

Fez-se os exercícios de tonalidade da música "A Maria Tinha um Cordeirinho", de seguida cantaram a música (com nomes das notas) e posteriormente cantaram com as dedilhações. Por fim, tocaram a música completa, acompanhadas por mim ao piano.

As alunas gostaram imenso da aula e bastante entusiasmadas com a próxima aula de conjunto.

A aluna de iniciação referiu que já sabia a 1ª frase da "Estrelinha".

Aula 17/02/2014

A aluna estudou 15 min e ouviu 5 min. por dia.

Como disse que já sabia a 1ª e a 2ª frase da música "A Estrelinha", fez-se exercícios de tonalidade com as duas 1ªs frases:



Com os seguintes ritmos:

- d d | d d |
- d d | d d |
- d d | d d |
- d d | d d |

De seguida, a aluna executou as duas frases seguidas, com um som bonito, cheio, afinado e com postura correta.

Ensinei-lhe a 3ª frase da música.



Fez-se a revisão da música "A Maria Tinha um Cordeirinho", com a companhia de piano.

Aula 24/02/2014

A aluna estudou 15 min. por dia e ouviu as gravações 5 min. por dia. Estudou também a música "A Maria Tinha um Cordeirinho" com a faixa de acompanhamento.

Fez-se exercícios de tonalidade com as 3 frases já aprendidas da música "A Estrelinha", com os mesmos ritmos da aula passada.

Ensinei-lhe a última frase da música:



A aluna sentiu algumas dificuldades com o penúltimo compasso, pelo que se fizeram exercícios com diferentes ritmos, desse mesmo compasso.

De seguida, fez-se uma revisão da música "A Maria Tinha um Cordeirinho".

Aula 10/03/2014

Realizou-se uma aula de grupo, com a aluna do 2º ano de fagote.

Estudaram-se as músicas aprendidas: "A clava tinha um cordeirinho" e "A Estrelinha". Conviço a acompanhar ao piano.

A aluna já não teve dificuldades no penúltimo compasso, uma vez que estudou em casa, com os ritmos que tinha indicado (e que a mãe apontou, para a ajudar no estudo).

Uma vez que a próxima aula será audição, fez-se uma simulação de audição.

A aluna estava descontraindo-se, segura, e tinha as músicas bem memorizadas.

Aula 17/03/2014

Nesta aula realizou-se uma audição pública.

A sala estava bem composta e a aluna não apresentava nervosismo.

Executou as músicas "A clava tinha um cordeirinho" e "A Estrelinha" de memória, bastante segura, com bom som e afinação, acompanhada por mim ao piano. Não falhou nenhuma vez e recebeu uma grande ovacão.

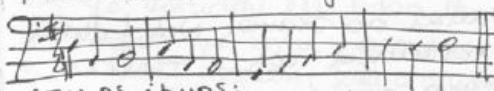
A aluna, no final da audição estava bastante contente, não sendo a sua 1ª audição uma experiência traumática, mas pelo contrário, gratificante.

Aula 24/03/2014

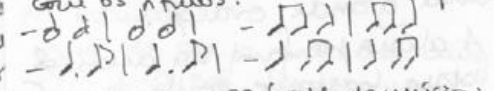
A aluna ficou tão entusiasmada com a audição que, ao chegar a casa, passou a ouvir as gravações no win. por dois e tentou descobrir sozinho as notas da 12ª frase da próxima música a aprender: "O Balão do João".

A aluna já começa a ter uma percepção auditiva de altura, reconhecendo as notas.


Fizem-se exercícios com a 12ª frase do "Balão do João":



com os ritmos:



Ensinei-lhe a 2ª frase da música:

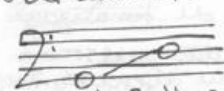


Desafiei a aluna para, em casa, descobrir as 2 últimas frases e que a última frase era muito parecida com a que aprendeu na aula.

Aula 31/03/2014

A aluna estava muito contente, pois em casa, conseguiu sozinho descobrir as 2 últimas frases de música "O Balão do João".

Começou-se a aula com exercícios de tonalização dentro do âmbito da música:



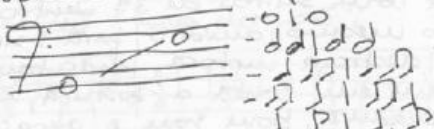
e com saltos de 3ª dentro do mesmo âmbito, para treinar a destreza motora, tendo tido bem em conta a postura, em bocadura, bom som e afinação.

De seguida, a aluna executou toda a música do "Balão do João". Como falhou algumas vezes, pedi que dissesse as notas da música (com entoação). Como executou o exercício corretamente, pedi-lhe que entoasse a música e ao mesmo tempo dedilhasse no fagote. De seguida, executou no fagote a música corretamente, e a acompanhei ao piano.

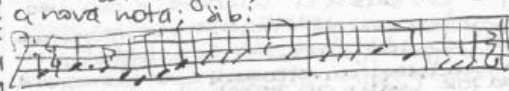
3º Período = 18 aulas

Aula 28/04/2014

Os primeiros 5 min. da aula foram dispendidos a falar com a aluna sobre os progressos do período anterior, que reconheceu, serem muitos e de se mostrar mais motivada e interessada. Fez-se exercícios de tonalização entre o âmbito das músicas já aprendidas; com diferentes ritmos.

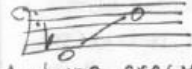


De seguida, fez-se uma revisão das músicas já aprendidas, com acompanhamento de piano. A aluna estudou pouco durante as férias, refletindo-se no seu nível e na resistência. Ensinei a 1ª frase da música "Atrei o Pau ao Gato"; ensinando também a nova nota; "si".

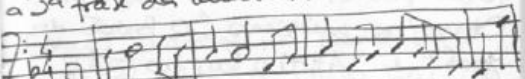


Aula 5/05/2014

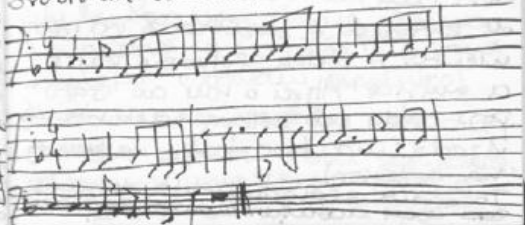
A aluna estudou 15 min. diariamente e outra 10 min. as gravações, estudando as músicas já aprendidas com a faixa de acompanhamento de piano. Fez-se exercícios de tonalização, introduzindo mais uma nota grave → "fa", que vai ser necessária para a próxima frase da música "Atrei o Pau ao Gato".



A aluna executou corretamente a 1ª frase da música, com bom som, afinação e postura. De seguida, ensinei-lhe a 2ª frase da música:



A aluna memorizou a frase com bastante facilidade e pediu-lhe que lhe ensinasse o resto da música:



Aula 12/05/2014

Fez-se uma aula de grupo com a aluna de fagote do 2º ano. Primeiro, fizeram-se exercícios de tonalização, dentro do âmbito das músicas aprendidas, com ritmos diferentes e saltos de 3ª para a destreza de dedos. De seguida, tocou-se a música "Maná Timba um Cordeirinho" e "A Estrelinha" com acompanhamento de piano. Como as músicas "O Balão do João" e "Atrei o Pau ao Gato" foram mais recentemente aprendidas, primeiro entoaram as músicas (com nome de notas), seguida de entoação e dedicação no instrumento. A aluna estudou pouco a música "Atrei o Pau ao Gato", pois ainda não estava bem memorizada (mas teve testes na semana anterior). Tocaram seguidamente as músicas com acompanhamento de piano.

Aula 19/05/2014

A aluna aplicou-se na semana passada, estudando 15 min. diariamente, com as faixas de acompanhamento, após ouvir as gravações. Já apresentou a música "Atrei o Pau ao Gato" toda memorizada e com bom som e afinação. Fez-se também uma revisão das músicas anteriormente aprendidas, acompanhadas por mim ao piano. Como a próxima aula será audição, fez-se uma simulação, tendo chamado para a sala alguns alunos que estavam em tempo livre, bem como a funcionária (a mãe e a irmã também estavam presentes). A aluna demonstrou estar à vontade e tocou com segurança. Enganou-se uma vez no "Atrei o Pau ao Gato", mas não se atrapalhou.

Aula 26/05/2014

Esta aula realizou-se em contexto performativo (Audição pública). Como era uma audição de várias classes (fóste, clarinete, flauta e saxofone), a sala estava cheia.

A aluna, mais uma vez apresentou-se bastante segura e descontraída, executando as músicas "O Balão do João" e "Atirei o pau no gato", com uma postura ótima, um som bonito e cheio e afinada.

Quando acabou de tocar, fez uma vénia e estava a sorrir, dizendo-me depois de sair do palco que gostou muito de tocar na audição e que estava contente por ter corrido tudo bem.

Aula 02/06/2014

Como a aluna teve um desempenho exemplar na audição, decidi nesta aula, não fazer revisão das músicas já aprendidas, mas ensinar-lhe o máximo possível da nova música: "O Meu Chapéu Tem Três Bicos". Esta nova música é em compasso ternário e começa em anacrusa - expliquei à aluna o que é anacrusa e como se faz. Também tem uma nota nova - si grave, que aprendeu sem dificuldade (realizámos alguns exercícios para memorizar a dedilhação).

A aluna consegue memorizar as músicas mais rapidamente, aprendendo as 3 primeiras frases da música - Primeiro ouvimos a gravação, depois entoar, entoar e dedilhar e, finalmente, tocar.

Aula 09/06/2014

Nesta aula fez-se o 2º teste de aptidão musical, para verificar o progresso auditivo da aluna.

O teste foi igual ao 1º realizado no início do 2º período.

Desta vez a aluna acertou 18 perguntas em 20.

Tendo em conta os resultados do 1º teste (13 perguntas em 20), verifica-se que a aluna progrediu bastante a nível auditivo. Já no decorrer das aulas se notou que cada vez tinha mais facilidade em identificar as notas só de ouvir, bem como de identificar frases musicais.

Aula 16/06/2014

Apesar de ser a última aula, a aluna demonstrou bastante vontade de trabalhar e aprender o resto da música "O Meu Chapéu Tem 3 Bicos". Como tal, ensinei as restantes frases à aluna, que as memorizou facilmente.

Após ter aprendido as últimas frases, tocou a música completa, seguida da execução de música com acompanhamento por mim ao piano.

No final da aula conversei com a aluna, e pedi-lhe para dizer o que achou do ano letivo. A aluna referiu que não gostou muito do 1º período, que achava o estudo um pouco "seco" e por isso não tinha vontade de estudar. Mas, a partir do 2º período, com a mudança da maneira das aulas, que era tudo muito mais divertido.

## **Anexo V - Teste de Aptidão Musical**



2

The image shows three staves of musical notation for exercise 2. Each staff begins with a circled number indicating the measure number: 3, 4, and 5. The notation is in treble clef. Staff 3 (measure 3) contains a sequence of eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. Staff 4 (measure 4) contains a sequence of eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. Staff 5 (measure 5) contains a sequence of eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. The notes are grouped in pairs of two eighth notes per measure.

## **- Teste de Aptidão Musical -**

**Questão 1** - Vais ouvir duas notas, tocadas separadamente. Identifica se a 2ª nota que ouvés é igual, mais grave, ou mais aguda que a 1ª nota.

- |               |                 |                 |
|---------------|-----------------|-----------------|
| 1. Igual_____ | Mais grave_____ | Mais aguda_____ |
| 2. Igual_____ | Mais grave_____ | Mais aguda_____ |
| 3. Igual_____ | Mais grave_____ | Mais aguda_____ |
| 4. Igual_____ | Mais grave_____ | Mais aguda_____ |
| 5. Igual_____ | Mais grave_____ | Mais aguda_____ |

**Questão 2** - Vais ouvir duas sequências de notas, tocadas separadamente. A 1ª sequência pode ter notas diferentes da 2ª, ou não. Identifica se as duas sequências são iguais ou diferentes.

- |               |                |
|---------------|----------------|
| 1. Igual_____ | Diferente_____ |
| 2. Igual_____ | Diferente_____ |
| 3. Igual_____ | Diferente_____ |
| 4. Igual_____ | Diferente_____ |
| 5. Igual_____ | Diferente_____ |

**Questão 3** - Vais ouvir um acorde, que pode ser composto por 2 ou 3 notas tocadas ao mesmo tempo. Diz se o acorde tem 2 ou se tem 3 notas.

- |            |         |
|------------|---------|
| 1. 2 _____ | 3 _____ |
| 2. 2 _____ | 3 _____ |
| 3. 2 _____ | 3 _____ |
| 4. 2 _____ | 3 _____ |
| 5. 2 _____ | 3 _____ |

**Questão 4** - Vais ouvir duas sequências de notas, tocadas separadamente, tal como na Questão 2. Mas, desta vez, as diferenças entre as duas sequências podem ser de ritmo, velocidade ou notas. Identifica se as duas sequências são iguais ou diferentes.

- |               |                |
|---------------|----------------|
| 1. Igual_____ | Diferente_____ |
| 2. Igual_____ | Diferente_____ |
| 3. Igual_____ | Diferente_____ |
| 4. Igual_____ | Diferente_____ |
| 5. Igual_____ | Diferente_____ |

06/01/2014

**- Teste de Aptidão Musical -**

Acertou 13  
questões em 20

**Questão 1** - Vais ouvir duas notas, tocadas separadamente. Identifica se a 2ª nota que ouves é igual, mais grave, ou mais aguda que a 1ª nota.

3 em 5

- |            |                                     |            |                                     |            |                                     |
|------------|-------------------------------------|------------|-------------------------------------|------------|-------------------------------------|
| ✓ 1. Igual | _____                               | Mais grave | _____                               | Mais aguda | <input checked="" type="checkbox"/> |
| ✓ 2. Igual | <input checked="" type="checkbox"/> | Mais grave | _____                               | Mais aguda | _____                               |
| ✓ 3. Igual | _____                               | Mais grave | <input checked="" type="checkbox"/> | Mais aguda | _____                               |
| ✗ 4. Igual | _____                               | Mais grave | <input checked="" type="checkbox"/> | Mais aguda | _____                               |
| ✗ 5. Igual | _____                               | Mais grave | _____                               | Mais aguda | <input checked="" type="checkbox"/> |

**Questão 2** - Vais ouvir duas sequências de notas, tocadas separadamente. A 1ª sequência pode ter notas diferentes da 2ª, ou não. Identifica se as duas sequências são iguais ou diferentes.

4 em 5

- |            |                                     |           |                                     |
|------------|-------------------------------------|-----------|-------------------------------------|
| ✓ 1. Igual | _____                               | Diferente | <input checked="" type="checkbox"/> |
| ✓ 2. Igual | _____                               | Diferente | <input checked="" type="checkbox"/> |
| ✓ 3. Igual | <input checked="" type="checkbox"/> | Diferente | _____                               |
| ✓ 4. Igual | _____                               | Diferente | <input checked="" type="checkbox"/> |
| ✗ 5. Igual | <input checked="" type="checkbox"/> | Diferente | _____                               |

**Questão 3** - Vais ouvir um acorde, que pode ser composto por 2 ou 3 notas tocadas ao mesmo tempo. Diz se o acorde tem 2 ou se tem 3 notas.

3 em 5

- |        |                                     |   |                                     |
|--------|-------------------------------------|---|-------------------------------------|
| ✓ 1. 2 | <input checked="" type="checkbox"/> | 3 | _____                               |
| ✗ 2. 2 | _____                               | 3 | <input checked="" type="checkbox"/> |
| ✓ 3. 2 | _____                               | 3 | <input checked="" type="checkbox"/> |
| ✓ 4. 2 | <input checked="" type="checkbox"/> | 3 | _____                               |
| ✗ 5. 2 | <input checked="" type="checkbox"/> | 3 | _____                               |

**Questão 4** - Vais ouvir duas sequências de notas, tocadas separadamente, tal como na Questão 2. Mas, desta vez, as diferenças entre as duas sequências podem ser de ritmo, velocidade ou notas. Identifica se as duas sequências são iguais ou diferentes.

3 em 5

- |            |                                     |           |                                     |
|------------|-------------------------------------|-----------|-------------------------------------|
| ✗ 1. Igual | <input checked="" type="checkbox"/> | Diferente | _____                               |
| ✓ 2. Igual | _____                               | Diferente | <input checked="" type="checkbox"/> |
| ✓ 3. Igual | <input checked="" type="checkbox"/> | Diferente | _____                               |
| ✗ 4. Igual | <input checked="" type="checkbox"/> | Diferente | _____                               |
| ✓ 5. Igual | _____                               | Diferente | <input checked="" type="checkbox"/> |

09/06/2014

**- Teste de Aptidão Musical -**

Aceitou 18  
questões em 20

**Questão 1** - Vais ouvir duas notas, tocadas separadamente. Identifica se a 2ª nota que ouves é igual, mais grave, ou mais aguda que a 1ª nota.

- 5 em 5
- |            |          |            |          |            |          |
|------------|----------|------------|----------|------------|----------|
| ✓ 1. Igual | _____    | Mais grave | _____    | Mais aguda | <u>X</u> |
| ✓ 2. Igual | <u>X</u> | Mais grave | _____    | Mais aguda | _____    |
| ✓ 3. Igual | _____    | Mais grave | <u>X</u> | Mais aguda | _____    |
| ✓ 4. Igual | _____    | Mais grave | _____    | Mais aguda | <u>X</u> |
| ✓ 5. Igual | _____    | Mais grave | <u>X</u> | Mais aguda | _____    |

**Questão 2** - Vais ouvir duas sequências de notas, tocadas separadamente. A 1ª sequência pode ter notas diferentes da 2ª, ou não. Identifica se as duas sequências são iguais ou diferentes.

- 5 em 5
- |            |          |           |          |
|------------|----------|-----------|----------|
| ✓ 1. Igual | _____    | Diferente | <u>X</u> |
| ✓ 2. Igual | _____    | Diferente | <u>X</u> |
| ✓ 3. Igual | <u>X</u> | Diferente | _____    |
| ✓ 4. Igual | _____    | Diferente | <u>X</u> |
| ✓ 5. Igual | _____    | Diferente | <u>X</u> |

**Questão 3** - Vais ouvir um acorde, que pode ser composto por 2 ou 3 notas tocadas ao mesmo tempo. Diz se o acorde tem 2 ou se tem 3 notas.

- 3 em 5
- |        |          |   |          |
|--------|----------|---|----------|
| ✓ 1. 2 | <u>X</u> | 3 | _____    |
| X 2. 2 | _____    | 3 | <u>X</u> |
| X 3. 2 | <u>X</u> | 3 | _____    |
| ✓ 4. 2 | <u>X</u> | 3 | _____    |
| ✓ 5. 2 | _____    | 3 | <u>X</u> |

**Questão 4** - Vais ouvir duas sequências de notas, tocadas separadamente, tal como na Questão 2. Mas, desta vez, as diferenças entre as duas sequências podem ser de ritmo, velocidade ou notas. Identifica se as duas sequências são iguais ou diferentes.

- 5 em 5
- |            |          |           |          |
|------------|----------|-----------|----------|
| ✓ 1. Igual | _____    | Diferente | <u>X</u> |
| ✓ 2. Igual | _____    | Diferente | <u>X</u> |
| ✓ 3. Igual | <u>X</u> | Diferente | _____    |
| ✓ 4. Igual | _____    | Diferente | <u>X</u> |
| ✓ 5. Igual | _____    | Diferente | <u>X</u> |

## **Anexo VI - Registos de Estudo e de Audição das Gravações**

### Registo de Estudo

#### Janeiro

Dom.	Seg.	Ter.	Qua.	Qui.	Sex.	Sáb.
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	10 min <sup>13</sup>	10 min <sup>14</sup>	10 min <sup>15</sup>	10 min <sup>16</sup>	10 min <sup>17</sup>	10 min <sup>18</sup>
10 min <sup>19</sup>	10 min <sup>20</sup>	10 min <sup>21</sup>	10 min <sup>22</sup>	10 min <sup>23</sup>	10 min <sup>24</sup>	— <sup>25</sup>
— <sup>26</sup>	15 min <sup>27</sup>	15 min <sup>28</sup>	15 min <sup>29</sup>	15 min <sup>30</sup>	15 min <sup>31</sup>	

### Registo de Audição das Gravações

#### Janeiro

Dom.	Seg.	Ter.	Qua.	Qui.	Sex.	Sáb.
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	5 min <sup>13</sup>	5 min <sup>14</sup>	5 min <sup>15</sup>	5 min <sup>16</sup>	5 min <sup>17</sup>	5 min <sup>18</sup>
5 min <sup>19</sup>	5 min <sup>20</sup>	5 min <sup>21</sup>	5 min <sup>22</sup>	5 min <sup>23</sup>	5 min <sup>24</sup>	5 min <sup>25</sup>
5 min <sup>26</sup>	5 min <sup>27</sup>	5 min <sup>28</sup>	5 min <sup>29</sup>	5 min <sup>30</sup>	5 min <sup>31</sup>	

### Registo de Estudo

#### Fevereiro

Dom.	Seg.	Ter.	Qua.	Qui.	Sex.	Sáb.
						15 min <sup>1</sup>
15 min <sup>2</sup>	15 min <sup>3</sup>	15 min <sup>4</sup>	15 min <sup>5</sup>	15 min <sup>6</sup>	15 min <sup>7</sup>	15 min <sup>8</sup>
15 min <sup>9</sup>	15 min <sup>10</sup>	15 min <sup>11</sup>	15 min <sup>12</sup>	15 min <sup>13</sup>	15 min <sup>14</sup>	15 min <sup>15</sup>
15 min <sup>16</sup>	15 min <sup>17</sup>	15 min <sup>18</sup>	15 min <sup>19</sup>	15 min <sup>20</sup>	15 min <sup>21</sup>	15 min <sup>22</sup>
15 min <sup>23</sup>	15 min <sup>24</sup>	15 min <sup>25</sup>	15 min <sup>26</sup>	15 min <sup>27</sup>	15 min <sup>28</sup>	

### Registo de Audição das Gravações

#### Fevereiro

Dom.	Seg.	Ter.	Qua.	Qui.	Sex.	Sáb.
						5 min <sup>1</sup>
5 min <sup>2</sup>	5 min <sup>3</sup>	5 min <sup>4</sup>	5 min <sup>5</sup>	5 min <sup>6</sup>	5 min <sup>7</sup>	5 min <sup>8</sup>
5 min <sup>9</sup>	5 min <sup>10</sup>	5 min <sup>11</sup>	5 min <sup>12</sup>	5 min <sup>13</sup>	5 min <sup>14</sup>	5 min <sup>15</sup>
5 min <sup>16</sup>	5 min <sup>17</sup>	5 min <sup>18</sup>	5 min <sup>19</sup>	5 min <sup>20</sup>	5 min <sup>21</sup>	5 min <sup>22</sup>
5 min <sup>23</sup>	5 min <sup>24</sup>	5 min <sup>25</sup>	5 min <sup>26</sup>	5 min <sup>27</sup>	5 min <sup>28</sup>	

**Registo de Estudo**

**Março**

Dom.	Seg.	Ter.	Qua.	Qui.	Sex.	Sáb.
						15 min <sup>1</sup>
15 min <sup>2</sup>	15 min <sup>3</sup>	15 min <sup>4</sup>	15 min <sup>5</sup>	15 min <sup>6</sup>	15 min <sup>7</sup>	15 min <sup>8</sup>
15 min <sup>9</sup>	15 min <sup>10</sup>	15 min <sup>11</sup>	15 min <sup>12</sup>	15 min <sup>13</sup>	15 min <sup>14</sup>	15 min <sup>15</sup>
15 min <sup>16</sup>	15 min <sup>17</sup>	15 min <sup>18</sup>	15 min <sup>19</sup>	15 min <sup>20</sup>	15 min <sup>21</sup>	15 min <sup>22</sup>
15 min <sup>23</sup>	15 min <sup>24</sup>	15 min <sup>25</sup>	15 min <sup>26</sup>	15 min <sup>27</sup>	15 min <sup>28</sup>	15 min <sup>29</sup>
15 min <sup>30</sup>	15 min <sup>31</sup>					

**Registo de Audição das Gravações**

**Março**

Dom.	Seg.	Ter.	Qua.	Qui.	Sex.	Sáb.
						5 min <sup>1</sup>
5 min <sup>2</sup>	5 min <sup>3</sup>	5 min <sup>4</sup>	5 min <sup>5</sup>	5 min <sup>6</sup>	5 min <sup>7</sup>	5 min <sup>8</sup>
5 min <sup>9</sup>	5 min <sup>10</sup>	5 min <sup>11</sup>	5 min <sup>12</sup>	5 min <sup>13</sup>	5 min <sup>14</sup>	5 min <sup>15</sup>
5 min <sup>16</sup>	5 min <sup>17</sup>	5 min <sup>18</sup>	5 min <sup>19</sup>	5 min <sup>20</sup>	5 min <sup>21</sup>	5 min <sup>22</sup>
5 min <sup>23</sup>	10 min <sup>24</sup>	10 min <sup>25</sup>	10 min <sup>26</sup>	10 min <sup>27</sup>	10 min <sup>28</sup>	10 min <sup>29</sup>
10 min <sup>30</sup>	10 min <sup>31</sup>					

**Registo de Estudo**

**Abril**

Dom.	Seg.	Ter.	Qua.	Qui.	Sex.	Sáb.
		15 min <sup>1</sup>	15 min <sup>2</sup>	15 min <sup>3</sup>	15 min <sup>4</sup>	15 min <sup>5</sup>
15 min <sup>6</sup>	15 min <sup>7</sup>	15 min <sup>8</sup>	15 min <sup>9</sup>	15 min <sup>10</sup>	15 min <sup>11</sup>	15 min <sup>12</sup>
15 min <sup>13</sup>	15 min <sup>14</sup>	15 min <sup>15</sup>	15 min <sup>16</sup>	15 min <sup>17</sup>	15 min <sup>18</sup>	15 min <sup>19</sup>
15 min <sup>20</sup>	15 min <sup>21</sup>	15 min <sup>22</sup>	15 min <sup>23</sup>	15 min <sup>24</sup>	15 min <sup>25</sup>	15 min <sup>26</sup>
15 min <sup>27</sup>	15 min <sup>28</sup>	15 min <sup>29</sup>	15 min <sup>30</sup>			

**Registo de Audição das Gravações**

**Abril**

Dom.	Seg.	Ter.	Qua.	Qui.	Sex.	Sáb.
		10 min <sup>1</sup>	10 min <sup>2</sup>	10 min <sup>3</sup>	10 min <sup>4</sup>	10 min <sup>5</sup>
10 min <sup>6</sup>	10 min <sup>7</sup>	10 min <sup>8</sup>	10 min <sup>9</sup>	10 min <sup>10</sup>	10 min <sup>11</sup>	10 min <sup>12</sup>
10 min <sup>13</sup>	10 min <sup>14</sup>	10 min <sup>15</sup>	10 min <sup>16</sup>	10 min <sup>17</sup>	10 min <sup>18</sup>	10 min <sup>19</sup>
10 min <sup>20</sup>	10 min <sup>21</sup>	10 min <sup>22</sup>	10 min <sup>23</sup>	10 min <sup>24</sup>	10 min <sup>25</sup>	10 min <sup>26</sup>
10 min <sup>27</sup>	10 min <sup>28</sup>	10 min <sup>29</sup>	10 min <sup>30</sup>			

### Registo de Estudo

#### Maio

Dom.	Seg.	Ter.	Qua.	Qui.	Sex.	Sáb.
				15m <sup>1</sup>	15m <sup>2</sup>	15m <sup>3</sup>
15m <sup>4</sup>	15m <sup>5</sup>	10m <sup>6</sup>	— <sup>7</sup>	— <sup>8</sup>	15m <sup>9</sup>	15m <sup>10</sup>
15m <sup>11</sup>	15m <sup>12</sup>	15m <sup>13</sup>	15m <sup>14</sup>	15m <sup>15</sup>	15m <sup>16</sup>	15m <sup>17</sup>
15m <sup>18</sup>	15m <sup>19</sup>	15m <sup>20</sup>	15m <sup>21</sup>	15m <sup>22</sup>	15m <sup>23</sup>	15m <sup>24</sup>
15m <sup>25</sup>	15m <sup>26</sup>	15m <sup>27</sup>	15m <sup>28</sup>	15m <sup>29</sup>	15m <sup>30</sup>	15m <sup>31</sup>

### Registo de Audição das Gravações

#### Maio

Dom.	Seg.	Ter.	Qua.	Qui.	Sex.	Sáb.
				10m <sup>1</sup>	10m <sup>2</sup>	10m <sup>3</sup>
10m <sup>4</sup>	10m <sup>5</sup>	10m <sup>6</sup>	10m <sup>7</sup>	10m <sup>8</sup>	10m <sup>9</sup>	10m <sup>10</sup>
10m <sup>11</sup>	10m <sup>12</sup>	10m <sup>13</sup>	10m <sup>14</sup>	10m <sup>15</sup>	10m <sup>16</sup>	10m <sup>17</sup>
10m <sup>18</sup>	10m <sup>19</sup>	10m <sup>20</sup>	10m <sup>21</sup>	10m <sup>22</sup>	10m <sup>23</sup>	10m <sup>24</sup>
10m <sup>25</sup>	10m <sup>26</sup>	10m <sup>27</sup>	10m <sup>28</sup>	10m <sup>29</sup>	10m <sup>30</sup>	10m <sup>31</sup>

**Registo de Estudo**

**Junho**

Dom.	Seg.	Ter.	Qua.	Qui.	Sex.	Sáb.
15 m <sup>1</sup>	15 m <sup>2</sup>	15 m <sup>3</sup>	15 m <sup>4</sup>	15 m <sup>5</sup>	15 m <sup>6</sup>	15 m <sup>7</sup>
15 m <sup>8</sup>	15 m <sup>9</sup>	15 m <sup>10</sup>	15 m <sup>11</sup>	15 m <sup>12</sup>	15 m <sup>13</sup>	15 m <sup>14</sup>
15 m <sup>15</sup>						
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

**Registo de Audição das Gravações**

**Junho**

Dom.	Seg.	Ter.	Qua.	Qui.	Sex.	Sáb.
10 m <sup>1</sup>	10 m <sup>2</sup>	10 m <sup>3</sup>	10 m <sup>4</sup>	10 m <sup>5</sup>	10 m <sup>6</sup>	10 m <sup>7</sup>
10 m <sup>8</sup>	10 m <sup>9</sup>	10 m <sup>10</sup>	10 m <sup>11</sup>	10 m <sup>12</sup>	10 m <sup>13</sup>	10 m <sup>14</sup>
10 m <sup>15</sup>						
22	23	24	25	26	27	28
29	30					



## **Anexo VII - Método de Iniciação para Fagotino**

# **TOCA A APRENDER FAGOTINO!**

**MÉTODO DE INICIAÇÃO**



Ilustração de Diana Dias

**Diana Dias**

## **Introdução**

Este método é formado, na sua maioria, por uma seleção de músicas infantis conhecidas, de pequena duração, transcritas para fagotino em Sol, que permitem uma aprendizagem progressiva aos alunos de iniciação, sendo os arranjos todos compostos por mim.

O método vem acompanhado de CD, que inclui duas faixas por música, uma com fagotino e piano, e outra só com o acompanhamento. É essencial que o aluno ouça diariamente a primeira faixa da música que está a aprender, de modo a estimular a memória auditiva. Uma vez memorizada a música e trabalhada na aula, o aluno pode estudar a música com a faixa do acompanhamento de piano. Na aula, a criança deve primeiro entoar a canção e só depois reproduzi-la.

É essencial que, de cada música nova que aprender, as outras já aprendidas não devem ser esquecidas, relembrando-as regularmente.

Como as aulas de grupo são de grande importância, seja com vários alunos de iniciação, seja com outras formações, o método contém parte de fagote e parte de piano. Desta forma, podem-se fazer várias formações de aula de grupo, só com fagotinos, fagotino e piano ou fagotino, fagote e piano. A vantagem deste tipo de aulas deve-se à oportunidade de os alunos se ouvirem uns aos outros, tocarem em conjunto e de se entreajudarem.

Os aspetos técnicos a desenvolver, desde dedilhação, emissão sonora, respiração, embocadura e postura, devem ser trabalhados na aula com o professor.

Essencialmente, devem ser dados pequenos passos de cada vez, para se poder chegar longe, felicitando cada etapa conseguida, para motivar a criança a querer aprender mais.

***Diana Dias***



## Maria Tinha Um Cordeirinho

**Fagotino em Sol**

**Arr: Diana Dias**

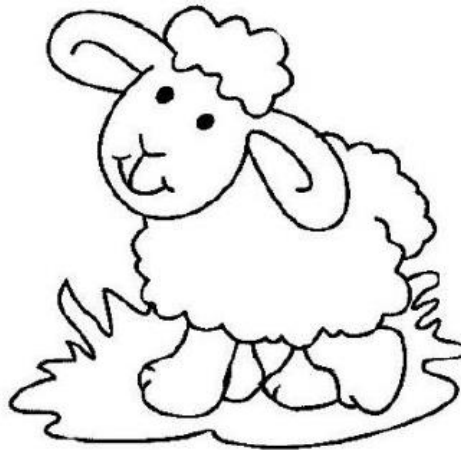


Ilustração retirada do site <http://www.painelcriativo.com.br>

## A Estrelinha

**Fagotino em Sol**

**Arr: Diana Dias**

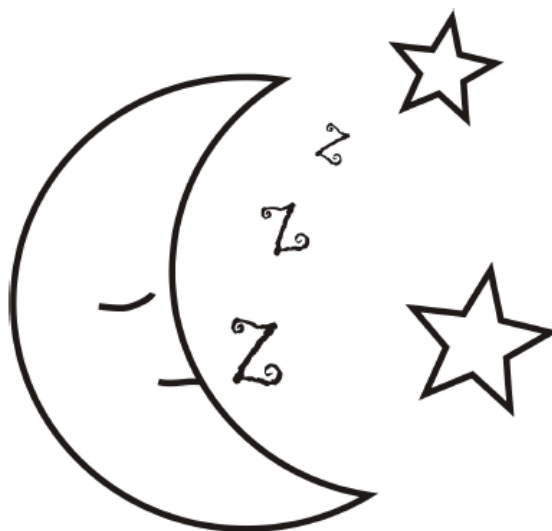


Ilustração retirada do site <http://customizando.net>

© Diana Dias 2014

## O Balão do João

**Fagotino em Sol**

**Arr: Diana Dias**

The musical score is written for Soprano Bassoon in G major (one sharp) and 4/4 time. It consists of three staves of music. The first staff contains the first six measures. The second staff starts at measure 7 and contains measures 7 through 11. The third staff starts at measure 12 and contains measures 12 through 16, ending with a double bar line. The melody is simple and suitable for a young child.



Ilustração retirada do site <http://caixinhamagicaideias.blogspot.pt>

© Diana Dias 2014

## Atirei o Pau ao Gato

**Fagotino em Sol**

**Arr: Diana Dias**



6



11



Ilustração retirada do site <http://www.dicafatal.com>

© Diana Dias 2014

## ● Meu Chapéu tem Três Bicos

**Fagotino em Sol**

**Arr: Diana Dias**

10

19

27

35

43



Ilustração retirada do site <http://www.yoand.biz>

© Diana Dias 2014

# Amanhecer

**Fagotino em Sol**

**Arr: Diana Dias**

Musical score for Fagotino em Sol, arranged by Diana Dias. The score is in 3/4 time and B-flat major. It consists of three staves of music. The first staff starts with a piano (*p*) dynamic and a measure rest. The second staff starts with a forte (*f*) dynamic. The third staff starts with a mezzo-forte (*mf*) dynamic and ends with a piano (*p*) dynamic. The music features a melodic line with various dynamics and articulation marks.

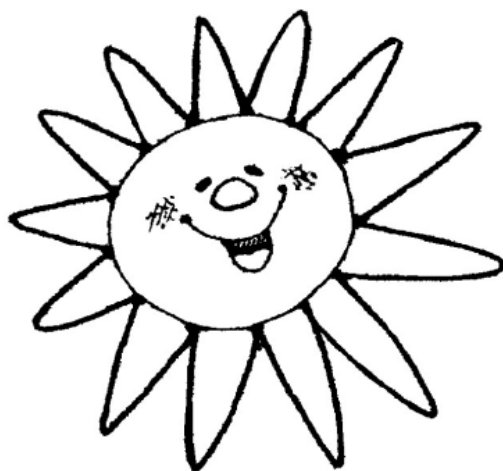


Ilustração retirada do site <http://nature.coloringcrew.com>



**PARTE**

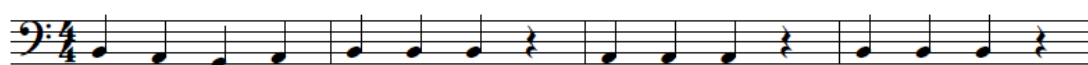
**DE**

**FAGOTE**

## Maria Tinha Um Cordeirinho

**Fagote**

**Arr: Diana Dias**



5



8

## A Estrelinha

**Fagote**

**Arr: Diana Dias**



## ● Balão do João

**Fagote**

**Arr: Diana Dias**



7



12



10

## Atirei o Pau ao Gato

**Fagote**

**Arr: Diana Dias**



© Diana Dias 2014

## ● Meu Chapéu tem Três Bicos

**Fagote**

**Arr: Diana Dias**



12

## Amanhecer

**Fagote**

**Arr: Diana Dias**

9

15

*p*

*f*

*mf*

*p*

© Diana Dias 2014



## Maria Tinha Um Cordeirinho

**Arr: Diana Dias**

**Piano**

The first system of musical notation is for piano. It consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The time signature is 4/4. The treble staff contains a melody of quarter notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The bass staff contains a rhythmic accompaniment of eighth notes: G3, A3, B3, C4, G3, A3, B3, C4, G3, A3, B3, C4, G3, A3, B3, C4. The key signature has one sharp (F#).

5

The second system of musical notation continues the piece. It also consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The time signature is 4/4. The treble staff contains a melody of quarter notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The bass staff contains a rhythmic accompaniment of eighth notes: G3, A3, B3, C4, G3, A3, B3, C4, G3, A3, B3, C4, G3, A3, B3, C4. The key signature has one sharp (F#).

14

## A Estrelinha

Arr: Diana Dias

**Piano**

The first system of music is in 4/4 time with a key signature of one sharp (F#). The right hand (treble clef) plays a melody of quarter notes: D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4. The left hand (bass clef) plays a steady eighth-note accompaniment: D3, E3, F#3, G3, A3, B3, C4, D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4.

5

The second system continues the melody and accompaniment. The right hand melody is: D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4. The left hand accompaniment continues with the same eighth-note pattern.

9

The third system concludes the piece. The right hand melody is: D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4. The left hand accompaniment continues with the same eighth-note pattern, ending with a final chord in the bass clef.

## ● Balão do João

**Arr: Diana Dias**

**Piano**

The first system of music is in 4/4 time with a key signature of one sharp (F#). The piano part consists of two staves. The right hand plays a melody of quarter notes: F#4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4. The left hand plays a bass line of quarter notes: C3, D3, E3, F#3, G3, A3, B3, C4, D4, E4, F#4, G4.

6

The second system of music starts at measure 6. The right hand plays a melody of quarter notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4. The left hand plays a bass line of quarter notes: C3, D3, E3, F#3, G3, A3, B3, C4, D4, E4, F#4, G4.

12

The third system of music starts at measure 12. The right hand plays a melody of quarter notes: G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4. The left hand plays a bass line of quarter notes: C3, D3, E3, F#3, G3, A3, B3, C4, D4, E4, F#4, G4. The system ends with a double bar line.

# Atirei o Pau ao Gato

Arr: Diana Dias

**Piano**

The first system of music is in 4/4 time. The right hand (treble clef) plays a melody of eighth and quarter notes. The left hand (bass clef) plays a bass line of quarter notes, primarily using block chords.

6

The second system of music continues the piece. The right hand has a melodic line with some rests. The left hand continues with a steady bass line of quarter notes.

11

The third system of music concludes the piece. The right hand has a melodic line that ends with a final chord. The left hand has a bass line that also concludes with a final chord.

# ● Meu Chapéu tem Três Bicos

17

**Arr: Diana Dias**

**Piano**

Measures 1-8 of the piano score. The piece is in 3/4 time and begins with a piano (*p*) dynamic. The right hand plays a simple melody, and the left hand provides a steady accompaniment of chords.

Measures 9-17. The melody continues with a slight variation in the right hand, while the left hand accompaniment remains consistent.

Measures 18-24. The right hand melody features a sequence of eighth notes, and the left hand accompaniment continues with chords.

Measures 25-31. The right hand melody consists of eighth notes, and the left hand accompaniment continues with chords.

Measures 32-40. The right hand melody includes a quarter rest followed by eighth notes, and the left hand accompaniment continues with chords.

Measures 41-48. The right hand melody concludes with a half note and a quarter note, and the left hand accompaniment continues with chords.

© Diana Dias 2014

# Amanhecer

Arr: Diana Dias

**Piano**

Measures 1-5 of the piano score. The piece is in 3/4 time with a key signature of one flat (B-flat). The right hand features a continuous eighth-note melody with a slur over each measure. The left hand provides a harmonic accompaniment with chords and single notes. The dynamic marking *p* (piano) is indicated at the beginning of both staves.

Measures 6-11 of the piano score. The right hand continues with the eighth-note melody. The left hand accompaniment changes in measure 10, featuring a more active bass line. The dynamic marking *mf* (mezzo-forte) is introduced in measure 10.

Measures 12-16 of the piano score. The right hand continues with the eighth-note melody. The left hand accompaniment remains consistent with the previous section.

Measures 17-20 of the piano score. The right hand continues with the eighth-note melody. The left hand accompaniment changes in measure 17, featuring a more active bass line. The dynamic marking *p* (piano) is indicated at the beginning of the final section.