



Instituto Politécnico de Castelo Branco  
Escola Superior de Artes Aplicadas

# A Utilização de canções infantis portuguesas como recurso didático no ensino do violoncelo no 1º e 2º ciclos

Mestrado em ensino de Música - Instrumento e Música de Conjunto

Ana Catarina Santos Claro Castro

Orientadora

Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia  
Castilho Coorientadora

Novembro de 2018





Instituto Politécnico de Castelo Branco  
Escola Superior de Artes Aplicadas

# **A utilização de canções infantis portuguesas como recurso didático no ensino do violoncelo no 1º e 2º ciclos**

Ana Catarina Santos Claro Castro

## **Orientadora**

Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

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 (violoncelo), e Música de Conjunto, realizado sob a orientação científica da Professora Adjunta Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Novembro de 2018



## Composição do júri

Presidente do júri

Doutora Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão

Professora coordenadora na Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco

*Vogais*

Doutor David Manuel Machado de Oliveira Cruz

Instrutor de Instrumento na Universidade de Aveiro

Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

Professora Adjunta na Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco



## **Agradecimentos**

Ao meu marido Jorge Castro, que incondicionalmente me apoiou em todas as importantes etapas da minha vida.

À Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho, por toda a ajuda, carinho, e disponibilidade que teve para comigo nestes anos que em que estudei na ESART. Obrigada por me ter ajudado a trilhar este meu caminho.



## Resumo

O Relatório de Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Música foi realizado no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada e do Projeto do Ensino de Música sendo constituído de duas partes. A primeira parte refere-se ao estágio profissional realizado na Fundação Conservatório de Música da Maia onde são descritas e analisadas aulas através de planificações, avaliações e reflexões, realizadas enquanto docente na disciplina de violoncelo e de música de câmara.

Na segunda parte, apresento o Estudo de Investigação com o seguinte tema: A utilização de canções infantis portuguesas como recurso didático no ensino do violoncelo no 1º e 2º ciclos, que pretende responder aos seguintes objetivos: identificar quais as competências a desenvolver no estudo do violoncelo para alunos do 1º e 2º ciclo; identificar quais as canções infantis a utilizar como recurso para adquirir e desenvolver competências no estudo do violoncelo; analisar os resultados que os alunos obtiveram na execução instrumental das canções escolhidas. A investigação que resulta na procura de respostas para os referidos objetivos teve por base um enquadramento legal do sistema de ensino da música em Portugal. Para o projeto de investigação, foram selecionadas 42 canções, e adaptadas para o ensino do violoncelo através de uma pesquisa dos conteúdos programáticos da disciplina de violoncelo referente à Escola Artística Calouste Gulbenkian de Aveiro, onde trabalhei com 4 alunos do 1º ciclo e 6 alunos do 2º ciclo. Os resultados da minha intervenção indicam valores bastante positivos em relação à introdução da canção popular portuguesa como potenciadora de capacidades como a afinação e memorização. Desta forma a utilização da canção popular portuguesa pode ser considerada como uma importante ferramenta pedagógica para o ensino e estudo do violoncelo no 1º e 2º ciclo.

## Palavras chave

Violoncelo; Prática de ensino supervisionada; Ensino do violoncelo; Canção popular portuguesa; Investigação-ação



## **Abstract**

The Professional Internship Report of the Master's Degree in Music Teaching was carried out within the scope of the Supervised Teaching Practice and Music Teaching Projects, which consists of two parts. The first part refers to the professional stage realized in the Foundation Conservatório de Música da Maia, where classes are described and analyzed through planning, evaluations and reflections, as a teacher in the discipline of cello and chamber music.

In the second part, I present the Research Study with the following theme: The use of Portuguese children's songs as a didactic resource in the teaching of the cello in the 1st and 2nd cycle, which aims to answer the following objectives: Identify which competencies to develop in the study of the cello for 1st and 2nd cycle students; Identify which children's songs to use as a resource to acquire and develop skills in the study of the cello; To analyze the results that the students obtained in the instrumental execution of the chosen songs. The research that results in the search for answers to these objectives was based on a legal framework of the music teaching system in Portugal. For the research project, 42 songs were selected and adapted for the teaching of the cello through a research of the programmatic contents of the cello discipline related to the Calouste Gulbenkian Art School of Aveiro, where I worked with 4 students of the first cycle, and 6 of the 2nd cycle. The results of my intervention indicate quite positive values in relation to the introduction of the Portuguese popular song as a way to improve capacities such as tuning and memorization. In this way the use of the Portuguese popular song can be considered as an important pedagogical tool for the teaching and study of the cello in the 1st and 2nd cycle.

## **Keywords**

Cello, Supervised Teaching Practice, Cello teaching, Popular Portuguese Songs, Action research.



# Índice Geral

Composição do Juri	III
Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract	IX
Índice Geral	XI
Índice de Gráficos	XV
Lista de Tabelas	XVII
Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos	XIX
Introdução	1

## Parte I – Prática de ensino supervisionada

<b>1. Contextualização escolar</b>	5
1.1 Descrição do meio socioeconómico	5
1.2 Identificação dos alunos	6
1.3 Identificação dos alunos	6
1.3.1 Aulas individuais	6
1.3.2 Aulas de classe de conjunto	7
<b>2 Repertório Abordado: competências e objetivos</b>	9
2.1 Aulas individuais	9
2.1.1 Planificação trimestral	11
2.2 Aulas de classe de conjunto	12
2.2.1 Planificação trimestral	12
<b>3 Planificação Anual</b>	15
3.1 Aulas individuais	15
3.1.1 Aulas selecionadas	19
3.2 Aulas de classe de conjunto	24
3.3 Aulas selecionadas	26
<b>4 Avaliações</b>	31
4.1 Critérios de avaliação	31
4.1.1 Aulas individuais	31
4.1.2 Aulas de classe de conjunto	32
<b>5 Reflexão crítica sobre a prática de ensino supervisionada</b>	33
5.1 Aulas individuais	33
5.2 Aulas de classe de conjunto	34

## **Parte II – Estudo de investigação: A utilização de canções infantis portuguesas como recurso didático no ensino do violoncelo no 1º e 2º ciclo.**

<b>1.</b>	<b>Introdução</b>	37
<b>2.</b>	<b>Problemática e objetivos de estudo</b>	39
<b>3.</b>	<b>Contextualização legislativa e curricular do ensino da música no 1º e 2º ciclo em Portugal</b>	41
3.1	Lei de Bases	41
3.2	Quadro legal do ensino artístico da música em Portugal	42
3.3	Programa curricular para alunos do 1º e 2º ciclo da Escola Artística do Conservatório Calouste Gulbenkian de Aveiro	47
3.3.1	CrITÉrios de avaliação	47
<b>4</b>	<b>Fundamentação Teórica</b>	51
4.1	O ensino da música infantil segundo alguns pedagogos:	51
4.1.1	Sinichi Suzuki	51
4.1.2	Zoltan kodály	54
4.1.3	Edgar Willems	56
4.2	O uso da canção como recurso didático	59
<b>5</b>	<b>Metodologia</b>	61
5.1	Problemática e justificação da relevância do estudo	61
5.2	Plano de investigação	61
5.2.1	A escolha das canções	62
5.2.2	Recolha de dados	68
5.2.3	Guia de observação	69
<b>6</b>	<b>Resultados obtidos</b>	73
6.1	Conhece a canção?	73
6.2	Consegue cantar?	74
6.3	Consegue ter a noção de pulsação?	74
6.4	Consegue afinar os intervalos em estudo?	75
6.4.1	Primeiro ciclo	75
6.4.2	Segundo ciclo	76
6.5	Consegue durante o tempo de aula memorizar a peça?	80
6.6	Dificuldades sentidas na execução da canção	83
6.6.1	Primeiro ciclo	83
6.6.2	Segundo ciclo	84

<b>7</b>	<b>Conclusões</b>	<b>87</b>
<b>8</b>	<b>Referências Bibliográficas</b>	<b>91</b>
<b>9</b>	<b>Anexo I</b>	<b>95</b>
<b>10</b>	<b>Anexo II</b>	<b>97</b>



## Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Representação geral do sistema educativo português (Farrajota, 2014)..	42
Gráfico 2 – Percentagem de alunos que conhece as canções estudadas .....	74
Gráfico 3 – Percentagem de canções corretamente cantadas. ....	74
Gráfico 4 – Percentagem de canções em que os alunos reproduziram corretamente a pulsação.....	75
Gráfico 5 – Percentagem de afinação executada com nível de Muito Bom, Bom, Satisfaz, e não consegue para os alunos do 1º ciclo, para o padrão 0-1-3-4.....	76
Gráfico 6 - Percentagem de afinação executada com nível de Muito Bom, Bom, Satisfaz, e não consegue para os alunos do 1º ciclo, para o padrão 0-1-2-4.....	76
Gráfico 7 - Gráfico referente ao aluno E, e as suas percentagens relativamente a cada item de avaliação.....	77
Gráfico 8 - Gráfico referente ao aluno F, e as suas percentagens relativamente a cada item de avaliação.....	78
Gráfico 9 - Gráfico referente ao aluno G, e as suas percentagens relativamente a cada item de avaliação.....	78
Gráfico 10 - Gráfico referente ao aluno H, e as suas percentagens relativamente a cada item de avaliação.....	79
Gráfico 11 - Gráfico referente ao aluno I, e as suas percentagens relativamente a cada item de avaliação.....	79
Gráfico 12 – Gráfico referente ao aluno J, e as suas percentagens relativamente a cada item de avaliação.....	80
Gráfico 13 – Percentagem de canções que os alunos conseguiram memorizar no padrão 0-1-3-4 e 0-1-2-4. ....	81
Gráfico 14 - Percentagem de canções que os alunos conseguiram memorizar no padrão 0-1-3-4 e 0-1-2-4, extensão trás, extensão frente, 2ª, 3ª e 4ª posição. ....	82



## Lista de tabelas

Tabela nº 1 – Planificação didática para o 7º Grau da Fundação conservatório de Música da Maia	9
Tabela nº 2 – Objetivos e conteúdos a adquirir pela aluna durante o ano letivo de 2013-2014	9
Tabela nº 3 – Planificação trimestral: objetivos e conteúdos a desenvolver nas aulas individuais	11
Tabela nº 4 – Planificação trimestral: objetivos e conteúdos a desenvolver nas aulas de classe de conjunto	13
Tabela nº 5 – Síntese das aulas de violoncelo no ano letivo 2013-2014, com a descrição dos sumários e conteúdos trabalhados em cada aula	15
Tabela nº 6 – Plano e reflexão de aula individual de violoncelo referente ao dia 19/10/2013	20
Tabela nº 7 – Plano e reflexão de aula individual de violoncelo referente ao dia 25/01/2014	21
Tabela nº 8 – Plano e reflexão de aula individual de violoncelo referente ao dia 23/05/2014	22
Tabela nº 9 – Síntese das aulas de classe de conjunto no ano letivo 2013-2014, com a descrição dos sumários, objetivos e conteúdos trabalhados em cada aula.	24
Tabela nº 10 – Plano e reflexão de aula da classe de conjunto referente ao dia 07/12/2013	27
Tabela nº 11 – Plano e reflexão de aula da classe de conjunto referente ao dia 22/02/2013	28
Tabela nº 12 – Plano e reflexão de aula da classe de conjunto referente ao dia 28/06/2013	29
Tabela nº 13 – Avaliação contínua da aluna durante o ano letivo de 2013/2014	31
Tabela nº 14 – Somatório das avaliações contínuas com as provas trimestrais da aluna durante o ano letivo de 2013/2014	31
Tabela nº 15 – Critérios de avaliação referente à disciplina de violoncelo do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro	48
Tabela nº 16 – Objetivos educacionais organizadas em duas áreas não mutuamente exclusivas	49
Tabela nº 17 – Objetivos gerais e específicos do 1º e 2º ciclo do CMACG	49

Tabela nº 18 – Programa mínimo relativamente ao 1º ciclo do CMACG	50
Tabela nº 19 – Programa mínimo relativamente ao 2º ciclo do CMACG	50
Tabela nº 20 – Classificação das canções escolhidas entre a canção popular portuguesa, de origem estrangeira ou canção tradicional infantil	63
Tabela nº 21 – Organização das canções de acordo com as posições do violoncelo	64
Tabela nº 22 – Organização das canções de acordo com os intervalos	66
Tabela nº 23 – Organização das canções de acordo com a estrutura da frase, figuras musicais e tonalidades	67
Tabela nº 24 – Escolha das canções para trabalhar com os alunos do 1º e 2º Grau	73
Tabela nº 25 – Percentagens e nº de outras dificuldades relativamente à execução técnica das canções sentidas pelo aluno A.	83
Tabela nº 26 – Percentagens e nº de outras dificuldades relativamente à execução técnica das canções sentidas pelo aluno B.	86
Tabela nº 27 – Percentagens e nº de outras dificuldades relativamente à execução técnica das canções sentidas pelo aluno C.	86
Tabela nº 28 – Percentagens e nº de outras dificuldades relativamente à execução técnica das canções sentidas pelo aluno D.	84
Tabela nº 29 – Percentagens e nº de outras dificuldades relativamente à execução técnica das canções sentidas pelo aluno E.	84
Tabela nº 30 – Percentagens e nº de outras dificuldades relativamente à execução técnica das canções sentidas pelo aluno F.	84
Tabela nº 31 – Percentagens e nº de outras dificuldades relativamente à execução técnica das canções sentidas pelo aluno G.	85
Tabela nº 32 – Percentagens e nº de outras dificuldades relativamente à execução técnica das canções sentidas pelo aluno H.	85
Tabela nº 33 – Percentagens e nº de outras dificuldades relativamente à execução técnica das canções sentidas pelo aluno I.	85
Tabela nº 34 – Percentagens e nº de outras dificuldades relativamente à execução técnica das canções sentidas pelo aluno J.	86

## **Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos**

CMACG – Conservatório Calouste Gulbenkian de Aveiro



## Introdução

O relatório de estágio é realizado no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada e Projeto do Ensino Artístico do 2º ano de Mestrado em Ensino de Música da 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.

Este relatório de estágio será dividido em duas partes. A primeira parte resume o desenvolvimento da prática de ensino supervisionada, a qual é constituída por uma breve caracterização da Fundação Conservatório de Música da Maia onde o estágio foi concretizado. Posteriormente são expostos conteúdos relativos ao desenvolvimento da prática pedagógica: caracterização dos alunos, objetivos, conteúdos programáticos e critérios de avaliação, com respetiva apresentação de uma seleção de planificações e reflexões de aulas. Consequentemente para finalizar a primeira parte será apresentada uma reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido na prática de ensino supervisionada.

A segunda parte do relatório apresenta o projeto de investigação desenvolvido de 2016 a 2018 com o tema: “A utilização de canções infantis portuguesas como recurso didático no ensino do violoncelo no 1º e 2º ciclos”. A escolha deste tema está relacionada com a minha prática enquanto professora de violoncelo, e, de constantemente desejar poder ajudar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades de uma forma mais intuitiva para que o processo de aprendizagem seja mais aliciante e menos moroso para o aluno. Assim surgiu a seguinte questão: Serão as canções infantis facilitadoras à aprendizagem do violoncelo?

A partir desta problemática surgiram os seguintes objetivos de investigação:

- Identificar quais as competências a desenvolver no estudo do violoncelo para alunos do 1º e 2º ciclo.
- Identificar quais as canções infantis a utilizar como recurso para adquirir e desenvolver competências no estudo do violoncelo?
- Analisar os resultados que os alunos obtiveram na execução instrumental das canções escolhidas.

Este projeto de investigação tem como objetivo principal compreender se as canções infantis portuguesas podem ser utilizadas como um importante recurso no desenvolvimento e aprendizagem do violoncelo no 1º e 2º ciclos.

Na segunda parte do relatório apresento um enquadramento teórico sobre o ensino da música em Portugal, dividida em três partes: Lei de Bases do sistema educativo português; Quadro legal do ensino artístico de música em Portugal, e uma descrição dos conteúdos programáticos da disciplina de Violoncelo da Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro, correspondentes ao 1º e 2º ciclo de estudos. Posteriormente, resumo e descrevo três correntes pedagógicas de métodos ativos, nomeadamente Sinichi Suzuki, Zoltan Kodally e Edgar Williems sobre a qual me baseio para construir um compêndio de peças para o ensino do violoncelo no primeiro e segundo ciclo.

Para concluir o projeto de investigação é apresentada a metodologia inerente ao processo de construção do compêndio que teve por base a fundamentação teórica anteriormente exposta, a caracterização do tipo de investigação, descrição do plano de investigação, análise dos dados e conclusões sobre o trabalho de investigação.

Em anexo são apresentadas as partituras das canções infantis usadas nesta investigação, as grelhas de observação, e os gráficos resultantes das grelhas de observação.

## **Parte I - A Prática de Ensino Supervisionada**



# 1. Contextualização escolar

## 1.1 Descrição do meio social e económico

Segundo a Associação de Municípios do Porto a cidade da Maia pertencente ao distrito do Porto, possui 83 km<sup>2</sup> de superfície e cerca de 135.306 habitantes. O município possui o maior parque industrial/empresarial do país e uma das maiores concentrações de empresas por m<sup>2</sup>, representando hoje 3% do PIB Nacional (INE)<sup>1</sup>, destacando-se na área das infraestruturas tecnológicas, o TECMAIA-PARQUE de Ciência e Tecnologia da Maia. Devido à sua localização e às suas acessibilidades, na qual se destaca o Aeroporto Francisco Sá Carneiro, o concelho da Maia é uma plataforma para todo o Norte de Portugal, assim como um dos mais importantes destinos de negócios. Desde 2000 a cidade da Maia revelou um aumento demográfico e de densidade populacional, em que o poder de compra também se revelou maior desde os censos de 1998. Segundo os resultados dos censos de 2011 apresentados no endereço eletrónico da AMP, os sectores com mais ganhos a nível económico foram os de serviços; indústrias transformadoras; indústria, construção, energia e água. Os mais remunerados relativamente ao nível de escolaridade foram pessoas com nível superior, na qual 19% da população (com idades iguais ou acima dos quinze anos) possuía habilitação académica corresponde ao ensino superior, 18% ao secundário e 20% ao terceiro ciclo.

O concelho da Maia tem apresentado uma dinâmica assinalável de crescimento económico, para o qual têm contribuído as boas acessibilidades, um aeroporto internacional, um aeródromo, um parque de ciência e tecnologia, a proximidade de um porto marítimo, um instituto de ensino superior, e claro a sua proximidade à cidade do Porto. Devido às características da cidade, a Maia tornou-se densamente urbanizada e com forte implantação industrial, que levou a empregar e mobilizar muitas pessoas para esta cidade nas últimas décadas.<sup>2</sup>

A Fundação do Conservatório de Música da Maia acolhe alunos maioritariamente com condições socioeconómicas estáveis espelhando o resultado do crescimento económico da cidade. É uma cidade limpa, calma, com espaços verdes, culturalmente ativa e direcionada para o crescimento industrial.

---

<sup>1</sup> Dados: INE – Anuário Estatístico da Região Norte, acedido em <https://maiaemprimeiro.pt/site/wp-content/uploads/2017/09/CAMARA.pdf>

<sup>2</sup> [Portal.amp.pt/pt/4/municípios/maia](http://Portal.amp.pt/pt/4/municípios/maia)

## 1.2 Identificação da Escola

A Fundação Conservatório de Música da Maia é uma escola de Ensino Artístico especializado na área da Música que pertence ao concelho da Maia do distrito do Porto, localizada no Castelo da Maia. Obteve autorização definitiva de funcionamento desde 2007 e contrato de patrocínio desde 2009, e possui paralelismo pedagógico para todos os cursos ministrados com um número crescente de alunos inscritos.

A escola apresenta como objetivos prioritários<sup>3</sup>:

- Possibilitar a formação de músicos instrumentistas através de diversos cursos de acordo com planos curriculares do Ministério da Educação para o Ensino Vocacional (Básico e Complementar);
- Promover uma formação cultural e artística de elevado nível, aliando a componente teórica à prática;
- Permitir às crianças e jovens o desenvolvimento das suas capacidades expressivas em diversos níveis;
- Possibilitar à população o seu enriquecimento cultural, a nível curricular, através da frequência dos diversos cursos de Música em regime de ensino articulado ou supletivo;
- Ocupação dos tempos livres, especialmente os dos jovens, com a frequência de Cursos Oficiais de Música (Ensino Básico e Complementar) ou Cursos Livres.
- Aos alunos que concluírem o Curso Complementar de Música são atribuídos diplomas relativos à área de formação adquirida, que conferem o nível secundário de educação. A obtenção destes diplomas permite a inserção na vida ativa/artística e/ou a progressão de estudos a nível do Ensino Superior.

No ano letivo 2013/2014 a Fundação Conservatório de Música da Maia teve como principais atividades as audições de classe, disciplinares e interdisciplinares, o Concurso *Manuel Ivo Cruz*, Workshops, *Festival de Música da Maia* e a Semana Aberta.

## 1.3 Identificação dos alunos

### 1.3.1 Aulas individuais

A prática supervisionada das aulas de instrumento incidiu sobre uma adolescente de 16 anos natural da Maia inscrita no 7º grau em regime supletivo, frequentando o 7º grau de escolaridade. A aluna iniciou os seus estudos musicais no 2º ciclo de ensino básico no Conservatório de Música da Maia. A sua aprendizagem de violoncelo

---

<sup>3</sup>Dados: INE – Anuário Estatístico da Região Norte, acedido em <https://yellow.place/pt/conservat%C3%B3rio-de-m%C3%BAsica-da-maia-maia-portugal>

foi principiada pela professora Vanessa Pires, mantendo-se como sua professora durante três anos (até ao 7º ano de escolaridade). No 8º ano de escolaridade teve como professor Luís Carvalhoso, e desde o seu nono 9º ano de escolaridade acompanho a aluna no seu percurso escolar.

A aluna demonstra entusiasmo perante a música e o violoncelo, demonstrando um estudo regular e genuíno interesse em aprender. Tendo em conta estes fatores positivos, existiu sempre ao longo do seu percurso enquanto minha aluna um condicionamento à sua evolução e prestação enquanto violoncelista. O fator stresse, em associação ao medo de falhar revelou-se ser ponto crucial para a sua evolução instrumental.

### **1.3.2 Aulas de Classe de Conjunto**

A classe de conjunto engloba toda a classe de violoncelo do Conservatório de Música da Maia. Foi criado um quarteto de violoncelos (devido à falta de opções apresentada pela escola) constituído por três alunas e a professora de violoncelo. O quarteto é constituído três alunas com níveis diferentes. Duas alunas frequentam o quinto grau, enquanto a aluna sobre a qual incide a prática supervisionada de instrumento frequenta o sétimo grau. As alunas conhecem-se entre si desde a iniciação e existe um bom ambiente entre elas. São alunas que apreciam música e sentem-se motivadas a estudar violoncelo.

A proposta de se juntarem para ter aulas de música de câmara e de apresentarem em público o trabalho desenvolvido foi aceite com entusiasmo e motivação. Na sua apresentação em concertos o grupo diverge entre o trio de Violoncelos e o quarteto através da minha participação. As aulas realizam-se quinzenalmente aos sábados de manhã com a duração de 1:30h. Os concertos ocorreram trimestralmente, e sempre após as semanas das provas trimestrais.



## 2. Repertório abordado: Competências e objetivos

### 2.1 Aulas individuais

A escolha do programa para aluna sobre a qual incidiu a prática supervisionada no ano letivo 2013/2014 foi definida trimestralmente de acordo com a planificação didática da escola, exposta a baixo, que resume os conteúdos/programas que os alunos devem trabalhar durante cada trimestre, e que devem posteriormente apresentar em cada prova trimestral.

A avaliação da aluna durante cada período tem por base as cotações atribuídas pela escola ao somatório da prova instrumental e a sua avaliação contínua.

Tabela nº 1 - Planificação didática para o 7º Grau da Fundação Conservatório de Música da Maia

7º grau	Período	Planificações Didáticas	Cotação
	I	a) Escalas — 1 escala maior e relativa menor ou homónima melódica e harmónica com os respectivos arpejos na extensão de quatro oitavas. c) Estudos — 1 d) Peças — 1; um andamento de Concerto ou Sonata pode substitui a peça. e) Forma — 1; um andamento de concerto ou sonata g) Leitura à 1ª vista — 1 trecho	a) 2+2 c) 4 d) 5 e) 5 g) 2
	II	a) Escalas — 1 escala maior e relativa menor ou homónima melódica e harmónica com os respectivos arpejos na extensão de quatro oitavas. b) Notas dobradas — 1 escala maior em 3ª, 6ª e 8ª c) Estudos — 2; de autores diferentes; e) Forma — 1; um andamento de concerto ou sonata f) Bach solo: 1 andamento g) Leitura à 1ª vista — 1 trecho	a) 1+1 b) 1 c) 5 e) 5 f) 5 g) 2
	III	a) Escalas — 1 escala maior e relativa menor ou homónima melódica e harmónica com os respectivos arpejos na extensão de quatro oitavas. b) Notas dobradas — 1 escala maior em 3ª, 6ª e 8ª c) Estudos — 1; de autores diferentes d) Peças — 1; um andamento de Concerto ou Sonata pode substitui a peça. e) Forma — 1; um andamento de concerto ou sonata g) Leitura à 1ª vista — 1 trecho	a) 1+1 b) 1 c) 4 d) 5 e) 6 g) 2
Observações: 1) Nas alíneas a) Será sorteada a tonalidade da escala das trabalhadas durante as aulas; 2) Nas alíneas c) será sorteado 1 estudo para execução na prova.			

De acordo com a planificação didática da escola apresento os objetivos e conteúdos que a aluna deve ser capaz de desenvolver.

Tabela nº 2 - Objetivos e conteúdos a adquirir pela aluna durante o ano letivo de 2013/2014

	Objetivos e conteúdos
Citérios gerais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser capaz de produzir um som uniforme</li> <li>• Desenvolver o sentido de afinação, de ritmo e sonoridade</li> <li>• Desenvolver a noção de frase e fraseado</li> <li>• Saber gerir o “stress” de tocar em público</li> <li>• Desenvolver a capacidade de concentração</li> <li>• Método de estudo – saber diagnosticar problemas e saber os resolver</li> <li>• Gestão da autocritica de forma positiva e motivadora</li> </ul>

<b>Critérios específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posição de polegar</li> <li>• <i>Vibrato</i> uniforme e regular</li> <li>• Diferentes sonoridades e diferentes dinâmicas</li> <li>• Mudanças de posição relaxadas</li> <li>• Golpes de arco diferentes</li> <li>• Diferentes estilos musicais</li> <li>• Cordas dobradas</li> <li>• Articulação mão esquerda</li> <li>• Relaxamento muscular do braço esquerdo e postura corporal</li> <li>• Construir uma frase</li> <li>• Velocidade/articulação dos dedos da mão esquerda</li> <li>• Sustentação do som</li> <li>• Executar diferentes dinâmicas</li> </ul>
------------------------------	---

Tendo em conta a planificação didática da escola os objetivos e conteúdos a desenvolver com a aluna, escolho e organizo então o repertório a trabalhar. O repertório abordado foi o seguinte:

### 1. Escalas:

- 1.1 Escala de Mi maior, maior com as suas respetivas menores harmónica e melódica e os seus arpejos nos estados fundamentais.
- 1.2 Escala de Fá maior, com as suas respetivas menores harmónica e melódica e os seus arpejos nos estados fundamentais.
- 1.3 Escala de Si bemol maior, com as suas respetivas menores harmónica e melódica e os seus arpejos nos estados fundamentais.

### 2. Estudos:

- 2.1 Estudo de Sebastien Lee nº 27, Op. 31: foi escolhido para desenvolver a técnica da mão direita através dos diferentes golpes de arco com diferentes velocidades e diferentes distribuições de arco a executar no estudo.
- 2.2 Estudo de Sebastien Lee nº 29, Op. 31: estudo de carácter melódico, que permitia a aluna de trabalhar uma distribuição de arco bastante organizada entre cordas assim como controlo sonoro entre cordas.
- 2.3 Estudo de Schröder nº 5 Op. 45: para desenvolver o domínio da técnica da mão direita através do estudo de diferentes arcadas e diferentes distribuições do arco.
- 2.4 Estudo de Franchomme nº 2: foi escolhido para organizar a sua mão esquerda através do trabalho realizado em cordas dobradas.

### 3. Peças:

- 3.1 *Tarantella* de Squire; Ária I de J.B. Santos; Romance de Goltermann: as peças foram escolhidas em relação às suas próprias dificuldades, e que

permitted to work with the student aspects such as the *vibrato*, different dynamics, different sonorities, phrasing and musicality.

3.2 Concerto in D minor by Vivaldi - 1º and 3º movements: was a choice made in contrast to the pieces previously mentioned. The concerto by Vivaldi being from the baroque period explores the speed of the left hand, as well as allows to develop the quality of tuning of the student, and technique of the right hand.

3.3 "Gigue" from the 3ª Suite by J.S. Bach: the choice of this movement was made by the student, since it is a compulsory study work in the repertoire of the cello, leaving to the student the choice of a movement from the 3ª Suite by Bach, as motivation for his study.

### 2.1.1 Planificação Trimestral

In schematization, there is a synthesis of the trimestral planning. Thus, with the didactic planning, objectives and contents and consequently the repertoire (pedagogical resources) chosen, I planned and organized trimestrally the work to be developed with the student.

Tabela nº 3 - Planificação trimestral: objetivos e conteúdos a desenvolver nas aulas individuais.

Planificação trimestral		
	Recursos pedagógicos	Trabalho a desenvolver (Objetivos e conteúdos)
1º Período	<p>Escala de Mi maior e as suas relativas menores harmónica e melódica com seus respetivos arpejos (4 oitavas)</p> <p>Estudo nº 27 de Sebastien Lee</p> <p><i>Tarantela</i> de Squire</p> <p>1º andamento do Concerto em Dó menor de Vivaldi</p>	<p>Dominar toda a extensão do violoncelo; afinação; mudanças de posição relaxadas; uso do arco na sua totalidade</p> <p>Destreza do arco: desenvolver técnica do arco através do estudo de diferentes golpes de arco com diferentes velocidades; mudanças de posição sem tensão.</p> <p>Articulação; velocidade mão esquerda; <i>vibrato</i>; diferentes sonoridades, fraseado e musicalidade.</p> <p>O concerto de Vivaldi sendo do período barroco explora a velocidade da mão esquerda, assim como permite desenvolver a qualidade de afinação do aluno, a técnica da mão direita, articulação, coordenação da mão esquerda com a mão direita, estilo musical, dicção e controlo do arco.</p>
2º Período	<p>Escala de Fá Maior e as suas relativas menores harmónica e melódica com</p>	<p>Afinação; articulação; mudanças de posição relaxadas; uso do arco na sua totalidade</p>

	seus respetivos arpejos (3 oitavas) Estudo nº 29 de Sebastien Lee	Estudo de carácter melódico, que permitiu à aluna trabalhar uma distribuição de arco organizada entre cordas assim como controlo sonoro entre cordas; uso de todo o arco; domínio do arco do talão à ponta; mudanças de posição suaves.
	Estudo nº 5 Op. 45 de Schröder 3º andamento do Concerto em Dó menor de Vivaldi	Domínio de golpes de arco diferentes; cordas dobradas: para desenvolver o domínio da mão esquerda Afinação; velocidade dedos mão esquerda; articulação; dicção do arco; estilo musical
<b>3º Período</b>	Escala de Si bemol <b>maior</b> e as suas relativas menores harmónica e melódica com seus respetivos arpejos (3 oitavas) Estudo nº 2 de Franchomme Romance Op.17 de Goltermann Gigue da 3ª Suite de J.S. Bach	Afinação; articulação; mudanças de posição relaxadas; uso do arco na sua totalidade  Afinação – estruturação da mão esquerda através de exercícios de cordas dobradas foi escolhida para organizar a sua mão esquerda através do trabalho realizado em cordas dobradas. <i>Vibrato</i> ; estilo musical; fraseado; dinâmicas  Deixei ao critério da aluna a escolha de um andamento da 3ª Suite de Bach (obra de estudo obrigatório no repertório de violoncelo), como motivação para o seu estudo. Estilo musical; frase; fraseado; afinação; dicção do arco.

## 2.2 Aulas de classe de conjunto

Para poder lecionar uma classe de conjunto foi criado especificamente no âmbito do estágio, um grupo de música de câmara formado por quatro violoncelos. O quarteto foi constituído pelas alunas a frequentar o 5º grau e 7º grau na Fundação Conservatório de Música da Maia, e pela professora de Violoncelo. As aulas de classe de conjunto tiveram uma linha orientadora que explorava conceitos como a ajuda entre pares e a crítica construtiva. As alunas eram incentivadas a trabalhar diferentes aspetos como a afinação, identificação e condução de frases, e a fazer opções de dinâmicas e de carácter estilístico, etc.. mas sempre em pleno diálogo e concordância entre elas.

### 2.2.1 Planificação trimestral

Para as aulas de classe de conjunto escolhi trabalhar no primeiro período Scott Joplin. Esta escolha teve como base a motivação das alunas para formarem um quarteto e posteriormente terem prazer em se apresentarem ao público nos concertos. No 2º e 3º período as escolhas que fiz incidiram sobre obras que requeriam mais controle de aspetos como *vibrato*, afinação, e construção de frases.

Tabela nº 4 - Planificação trimestral: objetivos e conteúdos a desenvolver nas aulas de classe de conjunto.

<b>Planificação trimestral</b>		
	<b>Recursos pedagógicos</b>	<b>Trabalho a desenvolver (Objetivos e conteúdos)</b>
<b>1º Período</b>	Escalas de Dó Maior e Sol maior <i>Entreteiner</i> de Scott Joplin <i>Easy Winners</i> de Scott Joplin	Afinação, distribuição do arco, regularidade rítmica  Saber identificar as vozes principais; Identificar início e fim de cada frase musical; Controlar crescendos e diminuendos em grupo; Saber dar uma entrada; Saber afinar dentro de um grupo;
<b>2º Período</b>	Escalas de Ré maior e Fá maior  <i>Élegie</i> de Josef Wener Op. 21	Afinação; Distribuição do arco; Regularidade rítmica, <i>Stacatto; Detaché.</i> <i>Vibrato;</i> Fraseado; Construção de frase Conhecimento das outras partes; Afinação; Dinâmicas; conhecimento pessoal e coletivo; Utilização do arco e das suas diferentes partes para crescendos e diminuendos; Distinguir as vozes principais ou notas importantes; Saber dar uma entrada; Saber estar atenta às mudanças de andamento da chefe de naipe;
<b>3º Período</b>	Escalas de Mi maior e Lá maior  <i>Pilgerchor</i> de Richard Wagner	Afinação; Distribuição do arco; Regularidade rítmica; <i>Stacatto; Detaché.</i> <i>Vibrato;</i> Fraseado; Construção de frase; Conhecimento das outras partes; Afinação; Dinâmicas; Conhecimento pessoal e coletivo; Utilização do arco e das suas diferentes partes para crescendos e diminuendos; Distinguir as vozes principais ou notas importantes; Saber dar uma entrada; Saber estar atenta às mudanças de andamento da chefe de naipe;



### 3. Planificação anual

#### 3.1 Aulas individuais

A planificação da disciplina de violoncelo foi elaborada segundo o plano de atividades da Fundação Conservatório de Música da Maia, que foi distribuída na primeira reunião geral de professores. O plano de atividades contém as datas para a realização de audições, provas, interrupções letivas, datas de concertos, datas para o Concurso *Manuel Ivo Cruz* e as datas de reuniões dos professores.

De acordo com o plano de atividades da escola a aluna escolhida para a prática de ensino supervisionada teve um total de trinta e cinco aulas durante o ano letivo de 2013/2014. A aluna tinha uma aula semanal com a duração de 45 minutos.

Para realizar uma planificação anual para a disciplina de violoncelo defini vários conteúdos e objetivos, já apresentados anteriormente, embora com especial enfoque no *vibrato*, afinação, saber realizar contrastes de dinâmicas (forte/piano), e ter a noção da construção de uma frase. Outro aspeto muito importante para o seu desempenho enquanto violoncelista e trabalhado de uma forma quase semanal foi a sua autoestima. A falta de autoestima em relação ao seu desempenho relativamente ao violoncelo refletia-se na falta de capacidade que a aluna tinha em gerir situações de *stress* e de ansiedade quando tocava para um público não familiar existente nas audições e nas provas trimestrais.

Tabela nº 5 - Síntese das aulas de violoncelo no ano letivo 2013-2014, com a descrição dos sumários e conteúdos trabalhados em cada aula.

1º Período			
Aula	Data	Sumários	Trabalho a desenvolver (Objetivos e conteúdos)
1	13.09.2013	Conversa com a aluna sobre o ano que se inicia: traçar objetivos	
		Escala de Ré maior em 3 oitavas	Trabalho de posição de polegar: afinação, articulação e estruturação de mão esquerda
		<i>Tarantela</i> de Squire	Leitura da 1ª parte da <i>tarantela</i> - dedilhação e trabalho de articulação
2	20.09.2013	Escala de Ré maior em 3 oitavas	Trabalho de articulação mão esquerda
		<i>Tarantela</i> de Squire	Leitura da <i>tarantela</i> -dedilhações
		Estudo nº 27 de Sebastien Lee	Leitura do estudo – trabalho de mão direita (distribuição do

			arco)
3	27.09.2013	Escala de Mi maior em 3 oitavas	Trabalho de afinação com cordas soltas e ao piano
		Estudo nº 27 de Sebastien Lee	Controle do arco, distribuição
		1º and. Concerto de Vivaldi em Dó m	Leitura do concerto - dedilhações
4	04.10.2013	Escala de Mi maior em 3 oitavas	Trabalho com ritmos para articulação da mão esquerda
		1º andamento do Concerto Vivaldi em Dóm	Trabalho com metrónomo e cordas soltas para afinação
5	11.10.2013	Estudo nº 27 de Sebastien Lee	Identificação de frases, controle do arco e sua distribuição
		<i>Tarantela</i> de Squire	Trabalho com ritmos para velocidade da mão esquerda; afinação cordas soltas
6	18.10.2013	Escalas de Dóm harmónica e melódica	Dedilhações das escalas menores.
		1º andamento do Concerto Vivaldi em Dóm	Ensaio com piano - afinação, entradas e dinâmicas
7	25.10.2013	Escalas de Dóm harmónica e melódica	Encadeamento das duas menores
		<i>Tarantela</i> de Squire	2ª parte (parte maior) - trabalho <i>vibrato</i>
8	01.11.2013	1º andamento do Concerto Vivaldi em Dóm	Trabalho de velocidade da mão esquerda (fusas) - trabalho com diferentes ritmos
		Estudo nº 27 de Sebastien Lee	Afinação, encadeamento do início ao fim
9	08.11.2013	Escala de Mi maior e as suas relativas e terceiras (1 oitava)	7 notas num arco - trabalho sobre as mudanças de posição
		Estudo nº 27 de Sebastien Lee	Dinâmicas, e controle do arco
10	15.11.2013	1º andamento do Concerto Vivaldi em Dóm	Ensaio com Piano - encadeamentos, entradas, controle emocional
		<i>Tarantela</i> de Squire	
11	22.11.2013	Escala de Mi maior e as suas relativas e terceiras (1 oitava)	Trabalho de afinação das escalas ao piano
		Estudo nº 27 de Sebastien Lee	Controle emocional, encadeamento
		1º andamento do Concerto Vivaldi em Dóm	Ensaio com piano
		<i>Tarantela</i> de Squire	Dinâmicas Distribuição de arco
12	29.11.2013	Escala de Mi maior e as suas relativas e terceiras (1 oitava)	Trabalho de afinação das escalas ao piano; Distribuição de arco
		Estudo nº 27 de Sebastien Lee	Controle emocional, encadeamento

		1º andamento do Concerto Vivaldi em Dó	Ensaio com piano
		<i>Tarantela</i> de Squire	Dinâmicas
13	06.12.2013	Prova Trimestral	
14	13.12.2013	Escala de Fá maior (3 oitavas)	Dedilhações e articulação – mão esquerda; Trabalho de <i>vibrato</i>
		Leitura da <i>Ária</i> de J.B. Santos	Estilo musical
<b>2º Período</b>			
15	10.01.2014	Escala de Fá maior (3 oitavas)	Dedilhações da escala
		Estudo nº 29 de Sebastien Lee	Leitura do estudo
			Condução do arco sobre as quatro cordas
16	17.01.2014	Estudo Op. 44 nº 5 de Schröder,	Trabalho sobre o ataque nas diferentes cordas – saltos entre cordas e dicção
		Concerto de Vivaldi em Dó – leitura 3º andamento	Ritmo, dedilhações
17	24.01.2014	Escala de Ré menor harmónica e melódica	Articulação da mão esquerda e dedilhações
		<i>Ária</i> de J. B. Santos – Trabalho rítmico	Trabalho de <i>vibrato</i>
			Trabalho com metrónomo – solfejo
18	31.01.2014	Escala de Ré menor harmónica e melódica	Ritmos variados para o trabalho de velocidade da mão esquerda
		3º andamento – Vivaldi	Trabalho com o metrónomo para trabalho de velocidade
19	07.02.2014	Estudo nº 29 de Sebastien Lee	Passagem do arco entre cordas, condução de frase sem “buracos de som”, “falsos acentos”
		Estudo nº 5 de Schöeder	
20	14.02.2014	Escalas de Fá maior e as suas relativas menores	Última oitava da escala – mudanças de posição com nota de passagem
		Terceiras numa oitava da escala de Fá Maior	Terceiras separadas para controle da afinação
		3º andamento de Vivaldi	Ensaio com piano; manutenção do tempo
21	21.02.2014	Estudo nº 29 de Sebastien Lee	Encadeamento do início ao fim
		Estudo nº 5 de Schöeder	Afinação e condução de frases
		<i>Ária</i> de J. B. Santos	Ensaio com piano; Trabalho de <i>vibrato</i> , afinação e entradas
22	28.02.2014	Escalas de Fá maior e as suas relativas menores	Encadeamento das escalas; trabalho de afinação com o piano

		Terceiras numa oitava da escala de Fá Maior	Articulação, distribuição do arco e a sua dicção
		3º andamento de Vivaldi	Passagens rápidas: estudo da mão direita (detaché)
23	07.03.2014	Escalas de Fá maior e as suas relativas menores	Trabalho com ritmos diferenciados
		Terceiras numa oitava da escala de uma oitava de Fá M	Terceiras encadeadas
		Ária de J. B. Santos	Ensaio com piano; Sentido de frase; Motivação; <i>Vibrato</i>
		3º andamento de Vivaldi	
		Estudo nº 29 de Sebastien Lee Estudo nº 5 de Schöeder	Encadeamento; Controle emocional
24	14.03.2014	Ária de J. B. Santos	Ensaio com piano
		3º andamento de Vivaldi	
25	21.03.2014	Escalas de Fá maior e as suas relativas menores	Trabalho com ritmos diferentes
		Ária de J. B. Santos	Ensaio com piano; Sentido de frase; Motivação
		3º andamento de Vivaldi	
		Estudo nº 29 de Sebastien Lee Estudo nº 5 de Schöeder	<i>Vibrato</i> ; Encadeamento; Controle emocional
26	28.03.2014	Prova trimestral	
27	04.04.2014	Escala de Si bemol Maior (3oitavas)	Dedilhações da escala e do estudo
		Leitura do estudo nº 2 de Franchomme	
		Conversa sobre a autonomia e autocontrole	
<b>3º Período</b>			
28	02.05.2014	Escala de Si bemol maior (3 oitavas)	Dedilhações, distribuição de arco, articulação.
		Estudo nº 2 de Franchomme - trabalho em cordas dobradas	Trabalho de vozes separadas, e de mão esquerda - cordas dobradas
29	09.05.2014	<i>Gigue</i> da III Suite de J. S. Bach	Arcadas, dedilhações, fraseado (tempos fortes e fracos)
		<i>Romance</i> de Goltermann	<i>Vibrato</i> , dedilhações
30	16.05.2014	<i>Romance</i> de Goltemann	<i>Vibrato</i> , distribuição do arco
		<i>Gigue</i> da III Suite de Bach	Identificação de vozes - fraseado
31	23.05.2014	Escala de Si bemol Maior	Articulação, afinação da última oitava;
		Estudo nº 2 de Franchomme	Cordas dobradas, Encadeamento;

		<i>Gigue</i> da III Suite de Bach	Articulação da mão direita, controlo da sonoridade, distribuição do arco
32	30.05.2014	<i>Romance</i> de Goltermann	Ensaio com piano – tempo, ritmo, dinâmicas
		Escala Sol menor harmónica e melódica	Dedilhações, trabalho com ritmos
		Terceiras da escala Si bemol Maior (1 oitava)	Trabalho com ritmos variados, e vozes independentes
33	06.06.2014	Escala de Si bemol maior e as suas relativas menores harmónica e melódica com respetivos arpejos	Afinação e articulação
		Estudo nº 2 de Franchomme	Velocidade; afinação; trabalho com o metrónomo
		<i>Romance</i> de Goltermann	Ensaio com piano; <i>Vibrato</i> e afinação; Ritmo – metrónomo
		<i>Gigue</i> da III Suite de J. S. Bach	Fraseado; dinâmicas
34	13.06.2014	Prova trimestral	
35	20.06.2014	Conversa sobre a evolução da aluna e os seus objetivos para o ano letivo seguinte	

### 3.1.1 Aulas selecionadas

Cada aula semanal de violoncelo teve como duração quarenta e cinco minutos. Em cada aula tive por objetivo estudar três partes do repertório compreendidas entre escalas estudos e peças, através de diferentes exercícios. Numa aula de 45 minutos como se compreende é muito difícil trabalhar todo o repertório, desta forma estabeleço partes de cada obra a trabalhar de umas aulas para as seguintes.

Cada aula é elaborada segundo os seguintes parâmetros: conteúdos a trabalhar, competências a desenvolver, e estratégias a utilizar para dinamização da sua aprendizagem. Todas as aulas eram presenciais nas quais a aluna apresentava os recursos pedagógicos designados para cada aula, e a avaliação de estratégias implementadas eram realizadas através de observação direta. Para todas as aulas a aluna trazia as partituras, o violoncelo e o metrónomo/afinador. Como recursos materiais existente na sala de aula existia um piano, cadeiras e estantes.

A aluna apresentava-se na sala de aula, tirava o instrumento do saco, o lápis, as partituras, sentava-se e afinava o instrumento pelo afinador. O objetivo era apresentado: cumprir com o programa definido pelo professor com o objetivo (no domínio das competências) de se apresentar em audição e de se apresentar em prova, (de acordo com o plano pedagógico estabelecido pelo conservatório), sempre aliado ao objetivo didático de sentir realizada por tocar Violoncelo.

Selecionei o plano de três aulas, correspondendo a uma aula em cada período letivo como forma de ilustrar a planificação e reflexão das aulas realizadas no âmbito da prática de ensino supervisionada.

Tabela nº 6 - Plano e reflexão de aula individual de violoncelo referente ao dia 19/10/2013

Data: 11/10/2013				
Tempo de aula: 45 minutos				
Recursos pedagógicos	Conteúdos	Avaliação (através de observação direta)	Estratégias a implementar	Tempo
Estudo nº 27 Sebastien Lee  (até ao 3º compasso da 2ª pág)	Ritmo	Executou corretamente o ritmo		5'
	Dinâmicas	Executou corretamente as dinâmicas		
	Afinação das mudanças de posição; Mudanças de posição sem bloqueios;	Os acordes não estavam afinados. As mudanças entre a 1ª e a quarta posição estavam sujas e tensas	Exercícios com <i>glissandos</i> e com notas de passagem. Trabalho de afinação dos acordes através da fundamental; controlo do peso dos vários dedos	20'
	Domínio do arco (duas ligadas/duas separadas)	Tempo instável entre as partes mais "fáceis" e mais "difíceis".  Não usava uma correta distribuição de arco nas duas ligadas duas separadas.	Trabalho com metrónomo (60 até 80) até ao compasso 3 da pág. 9. Trabalho de cordas soltas; peso no arco; sítios da corda e de distribuição do arco; trabalho com metrónomo em crescente de tempo;	
<i>Tarantela</i> de Squire  (1ª e 2ª parte)	Articulação	Apresentou diferentes andamentos (1ª pág.)	Trabalho de articulação com todas as notas separadas; trabalho com metrónomo com notas separadas; trabalho com metrónomo com as arcadas originais.	20'
	<i>Vibrato</i>	<i>Vibrato</i> irregular, e só em algumas notas	Trabalho nota a nota da sensação física; audição das oscilações; peso de cada dedo e afinação.	
	Controle da sonoridade do talão à ponta	Falta de som à ponta	Trabalho de cordas soltas; peso indicador; cotovelo	
<b>Balço/reflexão</b>				

A aluna não conseguiu apresentar o estudo sem paragens. Apresentou diferentes andamentos para as diferentes dificuldades técnicas que existiam no estudo. Decidi então estudar com a aluna por partes: a primeira incidia sobre as mudanças de posição e a sua afinação; e a segunda sobre questões de distribuição do arco.

As mudanças de posição ficaram melhor consolidadas depois do estudo com *glissandos* que a fez desprender o polegar da mão esquerda. Relativamente às semicolcheias que requeriam uma boa distribuição do arco, foi trabalhado com a aluna as mesmas semicolcheias em cordas soltas. O trabalho foi complementado mais tarde com a mão esquerda e de seguida com o metrónomo.

No final a aluna conseguiu tocar desde o início até ao compasso nº 3 da segunda página ao mesmo tempo, mas surgiu algum descontrole a nível da afinação.

**Tabela nº 7 - Plano e reflexão de aula individual de violoncelo referente ao dia 25/01/2014**

Data: 31/01/2014				
Tempo de aula: 45 minutos				
<b>Recursos pedagógicos</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Avaliação (através de observação direta)</b>	<b>Estratégias a implementar</b>	<b>Tempo</b>
Escala de Ré menor harmónica e melódica	Afinação	Execução correta da dedilhação e distribuição do arco;  Posição de polegar, a sua afinação e articulação	Trabalho de afinação ao piano; exercícios de articulação para a mão esquerda	10'
	Articulação dedos da mão esquerda	Dificuldade em articular na posição de polegar	Exercícios de articulação através de condução de peso na corda; Repetição das mesmas notas na mesma posição cada vez mais rápido;	5'
3º andamento do Concerto em Dó menor de Vivaldi	Afinação	Relativamente boa.	Trabalho com cordas soltas e com as fundamentais ao piano	10'
	Velocidade mão esquerda	Conforme a dificuldade da mão esquerda alterava o tempo.	Trabalho com metrónomo com notas separadas; trabalho com ritmos diferentes, e velocidades diferentes.	10'

	Dicção do arco	Dificuldade em ter um som consistente	Trabalho de cordas soltas: ataque na corda e peso, e sítios do arco	10'
<b>Balço/reflexão</b>				
<p>A aluna apresentou a escala sem dificuldades. O trabalho incidiu sobre as mudanças de posição e a sua afinação. Relativamente ao andamento de concerto, a aluna apresentava medo de tocar as passagens mais rápidas a nível de velocidade dos dedos da mão esquerda.</p> <p>Apresentei algumas estratégias que a aluna podia utilizar em casa como o estudo com arcadas separadas aliado ao metrónomo, ritmos diferentes ao que estava escrito de forma a antecipar os dedos da mão esquerda, e controlo do arco sempre na corda de forma a ter um som mais consistente e que não transpusesse o seu medo no som.</p>				

Tabela nº 8 - Plano e reflexão de aula individual de violoncelo referente ao dia 03/05/2014

Data: 23/05/2014				
Tempo de aula: 45 minutos				
Recursos pedagógicos	Conteúdos	Avaliação (através de observação direta)	Estratégias a implementar	Tempo
Escala de Si bemol maior	Afinação	Execução correta da dedilhação e distribuição do arco  Dificuldade em manter a afinação após a 5ª posição	Trabalho de afinação ao piano; exercícios para as mudanças de posição através das notas de passagem	15'
	Articulação dedos da mão esquerda	Dificuldade em articular nas cordas mais graves	Exercícios de articulação através de condução de peso na corda; repetição das mesmas notas em cada posição cada vez mais rápido;	
	Mudanças de posição suaves	As mudanças de posição estavam tensas	Trabalho das mudanças de posição com notas de passagem e <i>glissandos</i>	
	Velocidade na escala ligada por sete	Não usava uma correta distribuição de arco e respetiva correspondência rítmica	Trabalho com metrónomo oitava a oitava.	

Estudo nº 2 - Franchomme	Afinação	Apresentou problemas em controlar a afinação devido à má colocação dos dedos	Trabalho de articulação com todas as notas separadas; trabalho por posições e em cordas dobradas;	15'
	Velocidade mão esquerda	Apresentou diferentes andamentos (1ª pág.)  Conforme a dificuldade da mão esquerda alterava o controlo do som); dificuldade em manter o tempo	Trabalho com metrónomo com notas separadas; trabalho em cordas soltas e com metrónomo; cordas dobradas em semínimas e com metrónomo	
	Dicção do som e distribuição do arco (duas separadas/ duas ligadas)	Dificuldade em manter o mesmo ritmo nos mesmos sítios do arco	Trabalho de cordas soltas; definição com pontinhos dos sítios do arco a utilizar;	
Gigue da III Suite de J. S. Bach	Encadeamento	Apresentava dificuldade em tocar do início ao fim sem parar;	Trabalho com o metrónomo de maneira a manter a concentração da aluna.	5'
	Atitude positiva	Apresentava nível de concentração baixo e com medo de falhar	Conversa com a aluna sobre a sua autoestima em relação à sua prestação no violoncelo;	5'
	Articulação	Boa articulação da mão esquerda		
	Afinação	Bom sentido de afinação		
	Dinâmicas; Construção de frases	Não tinha boa perceção de frase musical	Pedi a aluna que cantasse, e que tivesse consciência onde começava e acabava a frase musical	5'
<b>Balço/reflexão</b>				

A aluna apresentou a escala sem dificuldades até a segunda oitava. O trabalho incidiu sobre as mudanças de posição da terceira oitava e a sua afinação. O resultado foi positivo pois conseguiu no fim tocar a escala de uma forma mais fluente. Relativamente ao estudo do Franchomme a aluna apresentou algumas dificuldades em tocar num andamento mais rápido. A estratégia foi trabalhar em cordas dobradas para antecipar os dedos da mão esquerda, e posteriormente trabalhar com metrónomo, o que funcionou bastante bem.

Relativamente à *Gigue* de J.S. Bach, era uma peça relativamente fácil para o nível da aluna, os objetivos incidiram principalmente em tocar afinado e realizar uma boa construção de frase.

### 3.2 Aulas de classe de conjunto

As aulas de classe de conjunto foram realizadas quinzenalmente com uma duração de 90 minutos. Todas as aulas tiveram a presença das três alunas, as quais mostraram sempre empenho e entusiasmo pela oportunidade de tocar em quarteto.

Todas as aulas seguiram sempre o mesmo modelo de divisão em duas partes distintas. A primeira parte consistia em aprimorar os mais variados aspetos técnicos com base no trabalho das escalas, e a segunda em trabalhar as peças com um especial foco na afinação e numa demonstração clara de frase/fraseado e dinâmicas.

**Tabela nº 9** - Síntese das aulas de classe de conjunto no ano letivo 2013-2014, com a descrição dos sumários, objetivos e conteúdos trabalhados em cada aula.

<b>1º Período</b>			
<b>Aula</b>	<b>Data</b>	<b>Sumários</b>	<b>Trabalho a desenvolver (Objetivos e conteúdos)</b>
1 e 2	26.10.2013	Escala de Dó Maior	Trabalho de afinação (3 <sup>as</sup> ); <i>Spicatto</i> ; Trabalho de dinâmicas (forte/piano)
		<i>Entreteiner</i> de Scott Joplin	Leitura
3 e 4	09.11.2013	Escala de Dó Maior	Trabalho de afinação (3 <sup>as</sup> ); <i>Spicatto</i> ; <i>Stacatto</i> ; Trabalho de dinâmicas (forte/piano)
		<i>Entreteiner</i> – Scott Joplin	Marcação de dedilhações; dinâmicas; entradas
5 e 6	23.11.2013	Escala de Sol Maior	<i>Detaché</i> ; <i>Spicatto</i> ; <i>Stacatto</i>
		<i>Entreteiner</i> – Scott Joplin	Afinação com a fundamental, dinâmicas; entradas; manutenção dos tempos (metrónomo)

		<i>Easy Winners</i> – Scott Joplin	Leitura
7 e 8	07.12.2013	Escalas de Dó Maior e Sol maior	Afinação (oitavas)
		<i>Easy Winners</i> – Scott Joplin <i>Entreteiner</i> – Scott Joplin	Afinação com a fundamental, dinâmicas; entradas; manutenção dos tempos (metrónomo)
9 e 10	14.12.2013	Escalas de Dó Maior e Sol maior	Afinação
		<i>Entreteiner</i> – Scott Joplin <i>Easy Winners</i> – Scott Joplin	Identificação de frases, controle do arco e sua distribuição; Trabalho com ritmos para velocidade da mão esquerda; afinação cordas soltas
<b>2º Período</b>			
11 e 12	11.01.2014	Escala de Ré maior	Afinação. (terceiras e oitavas)
		<i>Élegie de Josef Wener</i> Op. 21	Leitura, marcação de dedilhações
13 e 14	25.01.2014	Escala de Ré maior	Afinação
		<i>Élegie de Josef Wener</i> Op. 21	Marcação de dedilhações; identificação de frases
15 e 16	08.02.2014	Escala de Ré maior	<i>Detaché</i>
		<i>Élegie de Josef Wener</i> Op. 21	Fraseado, dinâmicas, afinação
17 e 18	22.02.2014	Escala de Fá maior	<i>Stacatto</i> , afinação
		<i>Élegie de Josef Wener</i> Op. 21	Fraseado, dinâmicas, afinação
19 e 20	08.03.2014	Escala de Fá maior	Dinâmicas, <i>vibrato</i>
		<i>Élegie de Josef Wener</i> Op. 21	Fraseado, dinâmicas, afinação
21 e 22	22.03.2014	Escalas de Fá maior	<i>Vibrato</i>
		<i>Élegie de Josef Wener</i> Op. 21	Fraseado, dinâmicas, afinação
23 e 24	29.03.2014	Escalas de Fá maior	Dinâmicas, <i>vibrato</i>
		<i>Élegie de Josef Wener</i> Op. 21	Entradas, Fraseado, dinâmicas, afinação
<b>3º Período</b>			
25 e 26	26.04.2014	Escalas de Mi maior e Lá maior	Afinação, <i>sautillé</i>
		<i>Pilgerchor</i> de Richard Wagner	Leitura, marcação de dedilhações
27 e 28	10.05.2014	Escalas de Mi maior e Lá maior	Afinação, <i>sautillé</i>
		<i>Pilgerchor</i> de Richard Wagner	Marcação de dedilhações, <i>vibrato</i> , frase
29 e 30	24.05.2014	Escalas de Mi maior e Lá maior	Afinação, <i>sautillé</i>

		<i>Pilgerchor</i> de Richard Wagner	Marcação de dedilhações, <i>vibrato</i> , frase
31 e 32	07.06.2014	Escalas de Mi maior e Lá maior	Afinação, dinâmicas, <i>vibrato</i>
		<i>Pilgerchor</i> de Richard Wagner	<i>Vibrato</i> , frase, dinâmicas
33 e 34	21.06.2014	Escalas de Mi maior e Lá maior	Afinação, dinâmicas, <i>vibrato</i>
		<i>Pilgerchor</i> de Richard Wagner	<i>Vibrato</i> , frase, dinâmicas, encadeamento
35 e 36	28.06.2014	Escalas de Mi maior e Lá maior	Afinação e articulação
		<i>Pilgerchor</i> – Richard Wagner	<i>Vibrato</i> , frase, dinâmicas, encadeamento

### 3.3 Aulas selecionadas

Tendo em conta a planificação didática da escola, os objetivos e conteúdos a desenvolver com os alunos de classe de conjunto, escolho e organizo então o repertório a trabalhar. O repertório abordado foi o seguinte:

#### 1. Escalas:

- 1.1 Escala de Dó maior, maior com as suas respetivas menores harmónica e melódica e os seus arpejos nos estados fundamentais.
- 1.2 Escala de Sol maior, com as suas respetivas menores harmónica e melódica e os seus arpejos nos estados fundamentais.
- 1.3 Escala de Fá maior, com as suas respetivas menores harmónica e melódica e os seus arpejos nos estados fundamentais.
- 1.4 Escala de Mi maior, com as suas respetivas menores harmónica e melódica e os seus arpejos nos estados fundamentais.

#### 2. Peças:

- a. O *Entretainer* e o *Easy Winners* de Scott Joplin foram escolhidos em relação às suas próprias dificuldades, e que permitiam trabalhar com as alunas aspetos como o *vibrato*, afinação, diferentes dinâmicas, fraseado e musicalidade.
- b. A *Élegie* de Josef Wener foi uma escolha feita em contraste com as peças anteriormente mencionadas, que permitia explorar os mesmos aspetos anteriormente trabalhados assim como diferentes sonoridades.
- c. *Pilgerchor* de Richard Wagner foi uma escolha realizada em continuidade com a escolha do 2º período, pois acrescenta dificuldades relativamente a aspetos de afinação, conhecimento das partes das colegas, e diferentes sonoridades, especialmente o grande contraste entre o forte e o piano.

Cada aula quinzenal de classe de conjunto teve como duração 90 minutos. Em cada aula tive por objetivo trabalhar com os alunos aspetos mais técnicos como a afinação, e a solidificação da técnica do arco, principalmente através de exercícios com as escalas. Para além disto, tive como objetivo fomentar a troca e a partilha de ideias sobre como construir frases, como trabalhar num grupo, e de fomentar a interajuda nos vários elementos do quarteto.

Cada aula é construída segundo os seguintes parâmetros: conteúdos a trabalhar, avaliação através de observação direta e subsequente estratégia a implementar. Todas as aulas eram presenciais nas quais as alunas apresentavam os recursos pedagógicos designados para cada aula. Para todas as aulas os alunos traziam as partituras, o violoncelo e o metrónomo/afinador. Como recursos materiais existente na sala de aula existia um piano, cadeiras e estantes.

Os alunos apresentavam-se em aula, com os seus instrumentos, com o repertório definido anteriormente (recurso pedagógico) e eram apresentados os objetivos a cumprir (conteúdos)

Selecionei o plano de três aulas, correspondendo a uma aula em cada período letivo como forma de ilustrar a planificação e reflexão das aulas realizadas no âmbito da prática de ensino supervisionada.

**Tabela nº 10 - Plano e reflexão da aula da classe de conjunto referente ao dia 07/12/2013**

Data: 07/12/2014				
Tempo de aula: 90 minutos				
Recursos pedagógicos	Conteúdos	Avaliação (através de observação direta)	Estratégias a implementar	Tempo
Escalas de Dó Maior e Sol maior.	Afinação	Dificuldades em afinar a partir da corda lá. Falta de articulação que interfere com a afinação na oitava mais grave.	Exercícios em oitavas diferentes. Exercícios de afinação com base na "voz" mais grave.	20'
<i>Entreteiner</i> de Scott Joplin  <i>Easy Winners</i> de Scott Joplin	Afinação; Conhecimento das partes das colegas; Construção do faseado	Alguns problemas de afinação;  Problemas em manter os tempos;  Hesitações nas entradas	Trabalho de afinação dos acordes através da fundamental, e cordas soltas; Trabalho com metrónomo para uniformizar tempos; Leitura e compreensão das partes das colegas	70'
Balço/reflexão				

A aula começou com o trabalho de afinação através das escalas de Dó Maior e Sol Maior. As escalas eram feitas em três oitavas, em que a professora mantinha durante a realização das três a primeira oitava. Cada nota era tocada lentamente para poderem ouvir-se e ajustar.

As principais dificuldades reveladas na apresentação das peças foram questões relacionadas com afinação, manutenção do tempo, erros nas contagens das pausas e utilização correta das dinâmicas. Todas estas questões foram trabalhadas, e posteriormente as alunas apresentaram um melhor desempenho do que o inicial, principalmente a meu ver por uma questão de concentração e pelo maior conhecimento das partes das colegas.

Tabela nº 11 - Plano e reflexão de aula da classe de conjunto referente ao dia 22/02/2013

Data: 22/02/2013				
Tempo de aula: 90 minutos				
Recursos pedagógicos	Conteúdos	Avaliação (através de observação direta)	Estratégias a implementar	Tempo
Escala de Fá Maior	Afinação; <i>Staccato</i>	Dificuldades em afinar a partir da corda lá. Falta de articulação que interfere com a afinação na oitava mais grave; Dificuldades na uniformização do <i>staccato</i> em partes diferentes do arco.	Exercícios em oitavas diferentes. Afinação com base na voz mais grave; Exercícios através da paragem do arco na ponta e talão. (utilização dos diferentes dedos no arco)	30'
<i>Élegie</i> – Josef Wener Op. 21	Afinação, Construção de frase;  Conhecimento das partes das colegas;	Problemas na afinação principalmente por diferenças na utilização do <i>vibrato</i> ; As diferentes frases eram apresentadas sem um início e fim claro	Uniformização do <i>vibrato</i> através das oscilações de <i>vibrato</i> ; saber quando utilizar ou não <i>vibrato</i> ; Leitura das partes das colegas; Decisão por todas as alunas sobre início e fim das frases e como as fazer.	40'
<b>Balanco/reflexão</b>				

A aula começou com um exercício técnico para a mão direita. O objetivo da primeira parte das aulas de classe de conjunto é trabalhar a uniformização de questões de afinação e técnica. Na referente aula do segundo período o objetivo principal incidiu sobre como construir uma frase através de diferentes fraseados. As alunas puderam decidir através do confronto de ideias e uma breve análise do texto com a professora sobre como construir as frases e fraseados. A aula revelou-se bastante proveitosa pois houve algum entusiasmo pelo confronto de ideias e a sua decisão.

Tabela nº 12 - Plano de aula da classe de conjunto referente ao dia 28/06/2014

Data: 28/06/2014				
Tempo de aula: 90 minutos				
Recursos pedagógicos	Conteúdos	Avaliação (através de observação direta)	Estratégias a implementar	Tempo
Escalas de Mi maior e Lá maior	Afinação; Articulação	Dificuldades em afinar a partir da corda lá. Falta de articulação que interfere com a afinação na oitava mais grave; Dificuldades de afinação nas cordas mais graves.	Exercícios em oitavas diferentes. Afinação com base na voz mais grave; Exercícios de articulação pela repetição rápida de combinações de dedos	20'
<i>Pilgerchor</i> de Richard Wagner	<i>Vibrato</i> ; Frase; Dinâmicas; Encadeamento	Dificuldades na uniformização do <i>vibrato</i> e consequente afinação; As diferentes frases eram apresentadas sem um início e fim claro; Pouca diferença nas dinâmicas; Dificuldade em manter a concentração na apresentação da peça.	Uniformização do <i>vibrato</i> através das oscilações de <i>vibrato</i> ; saber quando utilizar ou não <i>vibrato</i> ; Leitura das partes das colegas; Decisão por todas as alunas sobre início e fim das frases e como as fazer; Assinalar as diferentes dinâmicas; utilização de diferentes distribuições do arco; Várias repetições da peça do início ao fim; identificação das partes de maior concentração; conhecimento de todas as partes,	70'
<b>Balanco/reflexão</b>				

Após exercícios de articulação e afinação, o objetivo da aula era aprimorar a construção de frase, e apresentar de uma forma muito clara as diferentes dinâmicas e fraseado. A aula consistiu em identificar os problemas na condução de frase e assumir as diferentes dinâmicas da obra. Depois de se identificar os vários problemas assumiu-se a repetição da obra de início ao fim como método de identificação de pontos de falta de concentração e de falta de unidade no controlo das dinâmicas e fraseado para posteriormente os poder resolver durante a sua execução

## 4. Avaliações

### 4.1 Critérios de avaliação

#### 4.1.1 Aula individual

A aluna de violoncelo era avaliada através de dois fatores: avaliação contínua e a avaliação da sua prova trimestral, cada item com uma percentagem de 50% no total da sua avaliação. A aluna sempre educada e com boa disposição demonstrou um estudo constante para todas as aulas. A aluna cumpria todos os objetivos com nível satisfatório que lhe propunha em contexto de aula. As aulas resumiam-se a um compromisso entre um estudo acompanhado e incentivos para perder o medo de tocar para outras pessoas que não a professora ou familiares. Considerei uma aluna aplicada, com vontade de aprender e com gosto pelo estudo do violoncelo e da música. As suas principais dificuldades residiam em conseguir produzir um *vibrato* relaxado, apresentar claramente as diferentes dinâmicas escritas em pauta, e falta de controlo da mão esquerda para executar passagem rápidas.

A avaliação contínua da aluna foi a mesma durante os três períodos letivos, pois a sua relação com o instrumento, o seu estudo e o seu comportamento nas aulas foi igualmente constante. As diferenças de avaliação no fim de cada período residiram apenas após o somatório com a média das provas trimestrais.

Tabela nº 13 - Avaliação contínua da aluna durante o ano letivo de 2013/2014

<b>Avaliação contínua</b>  <b>Média:13.9</b>	Saber fazer	Trabalho nas aulas 80%	13
		Apresentação em público 20%	9
	Saber ser	Hábitos de estudo 60%	14
		Valores e atitudes 40%	18

Tabela nº 14 - Somatório das avaliações contínuas com as provas trimestrais da aluna durante o ano letivo de 2013/2014

<b>1º Período</b>		
Avaliação contínua	Prova Trimestral	Nota final
13.9	9	11.45
<b>2º Período</b>		
Avaliação contínua	Prova Trimestral	Nota final
13.9	10	11.5
<b>3º Período</b>		
Avaliação contínua	Prova Trimestral	Nota final
13.9	10	11.5

#### **4.1.2 Aula de classe de conjunto**

As aulas de conjunto foram avaliadas por mim e pelo professor cooperante. Como a disciplina foi criada para o efeito da prática de ensino supervisionada a escola não realizou provas trimestrais para avaliar o quarteto de violoncelos. No entanto as alunas foram avaliadas através dos mesmos parâmetros anteriormente identificados: avaliação contínua e uma prova trimestral através da avaliação da prestação em contexto de concerto público que realizaram uma vez em cada período.

Avaliou-se o quarteto e a sua prestação enquanto quarteto e não de uma forma individual. A razão prende-se pela motivação e valorização do trabalho de grupo. Desta forma a meu ver as alunas iriam focar-se em ajudar-se entre elas e motivar-se para se apresentarem no seu melhor.

A avaliação da disciplina de classe de conjunto foi de 16 valores.

## 5. Reflexão crítica sobre a prática de ensino supervisionada

### 5.1 Aula individual

Durante o ano letivo de 2013/2014 a aluna revelou um estudo e interesse constante para com a disciplina. Todas as competências abaixo indicadas foram trabalhadas em contexto de aula:

- Posição de polegar
- *Vibrato* uniforme e regular
- Diferentes sonoridades e diferentes dinâmicas
- Mudanças de posição relaxadas
- Golpes de arco diferentes
- Diferentes estilos musicais
- Cordas dobradas
- Articulação mão esquerda
- Relaxamento muscular do braço esquerdo e postura corporal
- Frase e fraseado
- Velocidade dos dedos da mão esquerda

A aluna evoluiu em todos os itens com a exceção do terceiro: diferentes sonoridades e diferentes dinâmicas. O facto de a aluna não conseguir expor-se e tocar sempre na dinâmica de piano era alicerçado pelo pânico de se enganar. Todos os itens expostos na prova trimestral estavam bem preparados na aula por parte da aluna. Nas aulas apresentava bom nível de afinação, bom nível de relaxamento muscular, boa articulação, as mudanças de posição eram relaxadas, etc., mas em contexto de provas e audições tudo se “desmoronava”. Após a primeira prova trimestral na qual a aluna começou a chorar, e consequentemente a interrupção da sua prestação, ficou evidente que não conseguia lidar com o *stress* de poder falhar. Marquei uma reunião com os pais e a mãe confirmou a ansiedade da aluna em tocar em contexto público, e que este fator estava a agravar-se. Durante o resto do ano letivo proporcionei mais audições ou aulas assistidas pelas outras alunas da classe para poder habituar-se de alguma forma a gerir o *stress* relativamente às suas prestações perante o público. A aluna nas aulas sempre revelou um desempenho entre o nível satisfatório e o de Bom. As minhas dificuldades enquanto professora residiram em conseguir que a aluna apresentasse o mesmo nível das aulas nas audições ou provas. No início do segundo período a mãe conseguiu que a aluna recebesse apoio psicológico mas sem grandes alterações nos resultados.

Relativamente à sua avaliação contínua todas as competências foram assimiladas durante as aulas entre o nível satisfatório e bom. A minha maior preocupação e talvez

o único fator que não consegui colmatar, resolver ou atenuar foi a relação que a aluna tinha com a sua prestação perante o público. Este fator comprometeu sempre as suas avaliações em contexto de audições e provas trimestrais.

Enquanto professora da disciplina foi muito importante o contacto com o cooperante de estágio assim como o orientador de estágio na interação e ajuda à aluna nos problemas referentes à gestão de *stress*. Esta interação deu-me alguma calma e alguns conselhos importantes principalmente vindo da parte do cooperante que acompanhou esta situação com mais proximidade durante o ano letivo. Apesar destes problemas a nível emocional a aluna conseguiu cumprir os objetivos mínimos para com a disciplina. Estes objetivos foram organizados e supervisionados de uma forma mais metódica e talvez até mais pedagógica, algo que no meu futuro irá ter um grande impacto enquanto professora.

A prática de ensino supervisionada, assim como o ingresso no mestrado trouxe um maior nível de orientação no que respeita à organização de conteúdos e estratégias a utilizar nas aulas. Tendo eu terminado a minha licenciatura em performance e posteriormente o meu trabalho incidir maioritariamente no âmbito da educação do violoncelo, o mestrado no ensino da música veio colmatar e adicionar mais competências no meu dia-a-dia como professora.

Através das disciplinas teóricas lecionadas no mestrado assim como pelo acompanhamento da prática supervisionada, a mais valia recaiu essencialmente no diálogo e partilha de ideias entre os colegas e os professores, algo que no nosso local de trabalho nem sempre existe de uma forma positiva ou até construtiva.

## 5.2 Aula de classe de conjunto

As aulas de classe de conjunto foram motivadoras para todas as alunas que integraram o projeto. Durante as aulas era visível a boa disposição e o empenho em fazer cada vez melhor. As obras foram escolhidas de acordo com o nível global das alunas para se poderem focar não em aspetos técnicos mas sim em poder transmitir música. As alunas apresentaram-se com um bom nível nos vários concertos que fizeram ao longo do ano, incluindo, audições de classe e audições fora do estabelecimento letivo.

Aprendi que a interajuda entre as alunas se pode tornar uma força capaz de ultrapassar as limitações individuais. Relativamente a este aspeto, o desenvolvimento durante as aulas de classe de conjunto da aluna da prática supervisionada foi bastante bom a nível da sua prestação, pois nunca comprometeu nenhuma prestação em concerto. A aluna conseguiu gerir o seu *stress* do palco de uma forma mais saudável, talvez pelo apoio das colegas, que realçavam o seu valor e que lhe permitiram ver que conseguia tocar ao mesmo nível das colegas.

Foi a meu ver uma disciplina motivadora para as alunas, pelo trabalho que fizeram num contexto diferente, que forneceu ferramentas para a sua valorização tanto como pessoas como violoncelistas.

**Parte II - Estudo de Investigação: A utilização de canções infantis portuguesas como recurso didático no ensino do violoncelo no 1º e 2º ciclos**

## 1. Introdução

Ensinar é uma arte, mas aprender é um processo. Os bons artistas e os bons professores criam técnicas de expressão únicas. É isso que os torna excepcionais no seu trabalho (Gordon, 2000, p. 42).

Desde a minha relativamente recente experiência como professora de violoncelo acredito que existem dois tipos distintos de educação no âmbito da música. A música na educação e a educação pela música. Como referenciado por Sousa (2003, p. 21), são duas distintas formas de pensar e de educar musicalmente um aluno. A música na educação preocupa-se em transmitir o ensino de conceitos e regras destinando-se essencialmente á formação de músicos profissionais ou de músico-professores especialistas nesse instrumento. Por outro lado, a educação pela música permite utilizar a música como uma ferramenta para contribuir e desenvolver a personalidade da criança através de aspetos afetivos, biológicos, cognitivos, sociais e motores.

Não interessa o ensino do saber, mas a formação do ser. Os objetivos não são o saber «tocar bem e afinado» ou «ler uma pauta», mas a satisfação de necessidades (instintivas, emocionais, sentimentais) e o desenvolvimento de capacidades (perceção, atenção, memória, cognição, criação) (Sousa, 2003, p. 20).

Estas duas formas distintas de pensar o ensino da música sempre foram geradoras de controvérsias. Existem professores que defendem o ensino da música vocacionado para a formação de instrumentistas, como também existem pedagogos que vêem o ensino da música como uma ferramenta para a ajuda na formação e desenvolvimento da personalidade das crianças. Este debate acontece todos os dias no nosso local de trabalho. A massificação do acesso gratuito ao ensino da música, em Portugal, trouxe muitas mais crianças a este tipo de ensino, que antigamente era destinado a elites, ou jovens que possuíam objetivos de realizar uma carreira musical. Nos dias de hoje, a educação musical é muitas vezes vista como uma forma de adquirir conhecimentos e mais-valias que os podem ajudar no futuro, e não de poderem seguir uma carreira profissional no âmbito musical. Mas não será a educação pela música uma importante ferramenta no desenvolvimento da Criança? “Grande parte dos educadores modernos são unânimes em afirmar que a música tem um verdadeiro poder educativo” (Simões, 1979, prefácio.)

A escolha que cada professor pode fazer em relação aos conteúdos a ensinar, é ainda, mais difícil quando nos deparamos com os programas das várias escolas de música espalhadas pelo país, centrados no ensino para o músico profissional. Nesta dualidade de reflexionar sobre o ensino, penso que o mais adequado será fazer um balanço equilibrado entre as duas opções.

Frequentemente as crianças perdem a inicial motivação de aprender um instrumento musical, pois deparam-se com um ensino de construção matemática, ensinado maioritariamente através de um formato teórico e abstrato, muitas vezes sem consideração por fatores inerentes ao potencial da criança e necessidades individuais, e alicerçados em antigos programas curriculares destinados à formação de músicos profissionais. Assim, o presente estudo pretende a procura de uma “melhor” prática educativa para potenciar uma aprendizagem mais satisfatória, aliciante e motivadora para com os meus alunos, constituindo uma base sólida para os alunos que pretendam seguir os seus estudos na área da música, como para aqueles que pretendam uma fruição musical que lhes permita um crescimento mental e pessoal.

A elaboração deste trabalho, no âmbito do ensino do violoncelo a crianças do 1º e 2º ciclo constitui uma oportunidade de consolidação de conhecimentos, de adoção de novas estratégias e ferramentas a inserir numa pedagogia que permita uma maior facilidade na aprendizagem por parte dos alunos e a sua conseqüente motivação.

Esta segunda parte do relatório de Prática de Ensino Supervisionada referente ao projeto de investigação é elaborada a partir da interação com os alunos do 1º e 2º ciclo da Escola Artística do Conservatório Calouste Gulbenkian de Aveiro, sob a minha orientação enquanto docente da mesma.

A segunda parte do relatório está dividida em cinco capítulos:

No primeiro capítulo a “Introdução”, é apresentada a pertinência, e razão de ser do tema apresentado como objeto de investigação. No segundo capítulo, aborda-se a “Problemática e objetivos de estudo” de forma a apresentar a questão principal inerente ao estudo e conseqüentes objetivos. De forma a contextualizar a realidade em que se insere a recolha de informações para o estudo, realizo um resumo da legislação mais relevante para a regulamentação dos cursos básicos de música, seguida da apresentação do programa curricular que a Escola Artística do Conservatório Calouste Gulbenkian determina para alunos do 1º e 2º ciclo, constituindo o 3º capítulo. Através do quarto capítulo, é apresentada a “Fundamentação Teórica” necessária à elaboração deste projeto de investigação. As minhas ideias são estruturadas a partir dos alicerces teóricos e pedagógicos dos pedagogos Suzuki, Kodály e Williems, que têm por base o uso de canções como um recurso didático no ensino da música. Será então apresentada a minha opção metodológica no 5º capítulo, definindo-se os sujeitos de investigação e instrumentos de recolha de dados. O sexto capítulo apresenta e descreve os resultados obtidos e no sétimo e último capítulo apresentam-se as respetivas conclusões, e uma reflexão final ao estudo de investigação.

## 2. Problemática e objetivos de estudo

Na minha busca por tentar compreender cada aluno, e poder ajudar na realização dos seus desejos, que a meu ver manifestam-se numa maior motivação para aprender, escolho como questão de investigação:

As canções infantis (no âmbito do primeiro e segundo ciclo de ensino) podem ser facilitadoras à aprendizagem do violoncelo?

Poderia ter escolhidos diferentes e diversos temas para a questão de investigação, com o propósito de ajudar os meus alunos na sua prática instrumental através de uma relação mais satisfatória e motivadora com o instrumento, não esquecendo os seus objetivos em relação à aprendizagem da música, quer sejam com o propósito de uma carreira profissional, como simplesmente uma ferramenta para o desenvolvimento cognitivo, pessoal, social, entre outros. No entanto, optei por introduzir na sala de aula, (como um instrumento de aprendizagem) a canção infantil e/ou popular portuguesa. Esta escolha assenta no facto de acreditar que o estudo do instrumento deveria ser estruturado de acordo com os estádios de desenvolvimento psicológico, motor, social e cultural dos alunos. Surge então, para mim, um válido sincronismo entre as minhas convicções e a visão de vários pedagogos do Séc. XX. Entre eles, destaco as conceções e ideologias caracterizadas pela experiência direta do aluno, no qual participa ativamente nos processos musicais desenvolvidos em sala de aula (métodos ativos), elaboradas por Edgar Williems (1980-1978), Shinichi Suzuki (1898-1998), e Kodály (1882-1967). Inovadores pedagogos na sua época, acreditavam que a aprendizagem da música deveria ser semelhante à aprendizagem da língua materna, como um princípio de construção e estruturação ao ensino da música.

A linguagem caracteriza e define uma sociedade, nela estão contidos os valores humanos, sociais e culturais de um povo. A aprendizagem de uma criança é construída e desenvolvida através destes valores, e por sua vez a língua materna está intimamente ligada às canções tradicionais de um povo. “A criança aprende a comunicar, ouvindo e imitando. [...] A acentuação natural, a melodia e o ritmo duma língua estão implícitas nas suas canções, e com maior evidência na poesia popular, originando determinados padrões que caracterizam a sua originalidade musical” (Torres, 1998, p. 23). As crianças aprendem em casa, na escola, etc... inseridas num determinado ambiente cultural, e desde cedo, através da imitação da música do movimento e da fala. Com este ponto de vista, o ensino de uma linguagem musical através da utilização das canções tradicionais pode proporcionar uma importante ferramenta pedagógica. Para Torres (1998, p. x) “Todas as crianças podem cantar”. Esta ideia é apresentada no seu livro sobre Canções para a educação musical, como um facto simples e inegável. O aluno ao imitar e cantar corretamente frases musicais com texto, irá desenvolver a memória auditiva; ao compreender e identificar

conceitos associados à linguagem musical e posterior adaptação a outras canções irá desenvolver-se intelectualmente; ao memorizar canções desenvolve a memória em geral, e a leitura musical; desenvolve o sentido social e afetivo através dos textos das canções proporcionando-lhe o conhecimento do património português (Torres, 1998, pp. 23-24).

Com esta premissa apresento o meu projeto de investigação com os seguintes objetivos:

- Identificar quais as competências a desenvolver no estudo do violoncelo para alunos do 1º e 2º ciclo.
- Identificar quais as canções infantis ou populares portuguesas a utilizar como recurso para adquirir e desenvolver competências no estudo do violoncelo?
- Avaliar se as canções escolhidas facilitam a aquisição das competências anteriormente escolhidas.

A finalidade do estudo resume à procura de uma melhor prática educativa para poder obter uma aprendizagem mais satisfatória, e motivadora com os meus alunos, aliado também a um importante fator, a de preservar a identidade e costumes portugueses.

### **3. Contextualização legislativa e curricular do ensino da música no 1º e 2º ciclo em Portugal**

Desde a década 90 do século passado surgiu uma maior abertura do ensino da música às crianças em Portugal, incentivado pelo Governo Português através da possibilidade de estudar gratuitamente através do ensino articulado nos conservatórios nacionais ou através de escolas particulares ou cooperativas financiadas pelo estado. Atualmente, o Ministério da Educação português tem demonstrado uma evidente preocupação com a reestruturação do ensino artístico especializado, motivo pelo qual tem vindo a procurar variadas soluções através do enquadramento da formação artística especializada de nível básico e secundário.

De forma a abreviar um tema de carácter extenso, apresento a legislação mais significativa no âmbito do atual quadro legal do ensino artístico da música. Em Portugal.

#### **3.1 Lei de Bases**

A partir dos anos 70, o sistema educativo português sofreu alterações profundas com a aprovação da Constituição da República Portuguesa, a qual consagra, no seu art.º 74, que todos têm direito à cultura e à educação. Posteriormente, e após a revolução do 25 de Abril renovam-se os pensamentos relativamente à área artística, que conduzem em 1979 à criação de um plano nacional de educação artística sob a direção de Madalena de Perdigão, o qual não foi adotado.

Segundo uma breve resenha publicada em diário da república, a 3 de fevereiro de 1999, João de Barros (1881-1960), defende que não existe uma sociedade democrática que possa viver, progredindo, sem o culto da arte. No âmbito da primeira república este pensamento leva, a que se desencadeie uma campanha pela educação artística. Mas, só na década de 80, é consagrada a importância das artes na educação através da Lei de Bases do Sistema educativo (Lei n.º 46/14 de Outubro de 1986): “Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República” (art.º 2º). A referida Lei de Bases estabelece então o quadro geral do sistema educativo, que define o ensino básico como obrigatório, gratuito e universal. O sistema de ensino é organizado por três ciclos, com a duração total de 9 anos. O primeiro ciclo de estudos terá uma duração de quatro anos, o segundo de dois e o terceiro de três:

- A educação pré-escolar, no seu aspeto formativo, é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação.
- A educação escolar compreende os ensinos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui atividades de ocupação de tempos livres.

- A educação extraescolar engloba atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal.<sup>4</sup>

O gráfico seguinte representa, ainda que de um modo geral, o sistema educativo português, apresentando as suas divisões por níveis de educação e por idades.

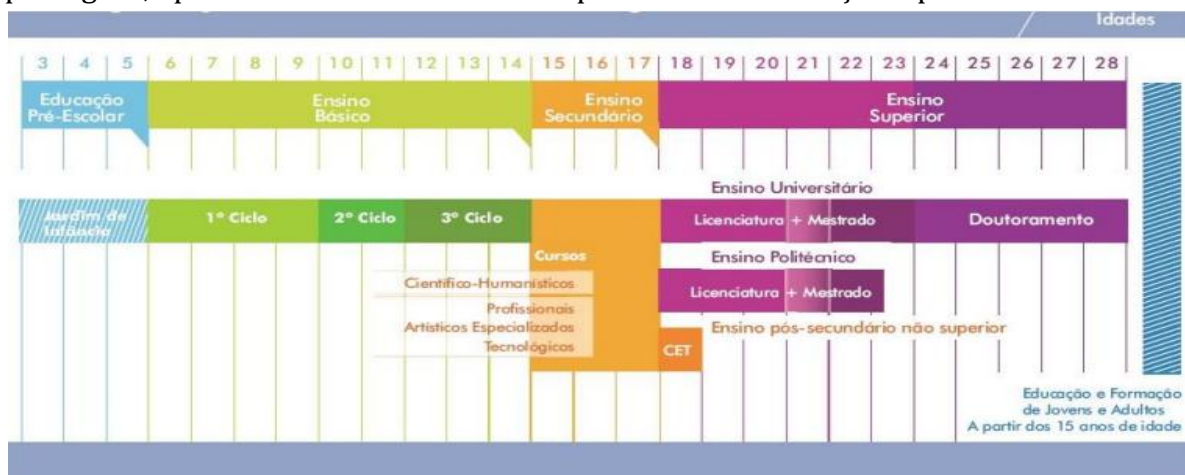


Gráfico 1 - Representação geral do sistema educativo português (Farrajota, 2014)

### 3.2 Quadro legal do ensino artístico da música em Portugal

A 1 de Julho de 1983, através do Decreto-Lei nº 310 o subsistema do ensino vocacional sofre importantes alterações, com a intenção de estruturar o ensino das várias artes – música, dança, teatro e cinema – que tem até à data sido ministrada com o objetivo da formação profissional dos respetivos artistas, embora deva ser proporcionada a todos.

O referido Decreto-Lei formaliza a criação de áreas vocacionais da música e da dança integradas no ensino geral preparatório e secundário, e de forma a contornar as dificuldades que os alunos apresentam conciliar a frequência entre a escola de música com a escolaridade geral obrigatória. Estes devem ser inseridos nos diversos níveis de ensino, em que desenvolver-se-ão os cursos gerais de instrumentos com vista à aquisição por parte do aluno das bases gerais de formação musical e no domínio da execução instrumental. É então criado um plano de estudos composto pelas componentes gerais e vocacionais, com o respetivo ajuste entre as cargas horárias distribuídas pelas necessidades formativas. No entanto só a 9 de Outubro de

<sup>4</sup> <https://www.cascais.pt/sites/default/files/anexos/gerais/new/l46-86.pdf>

1985 através do despacho nº 76/SEAM/85, é definido o ensino supletivo, destinado aos alunos que pretendiam frequentar o ensino da música em acumulação com outros estudos ou responsabilidades profissionais, a serem ministrados em horários pós-laborais. Através do 6º artigo, o estado português especifica o local onde será ministrado o ensino da música, quer seja através de um ensino integrado lecionado em conservatórios ou escolas especializadas, e através de um ensino articulado com as escolas genéricas do ensino básico e/ou secundário. A formulação deste último despacho resulta das dificuldades que o estado estava a sentir relativamente à afirmação e aceitação da reforma, que impediam de dar uma resposta eficaz às solicitações da nova população escolar.

Através Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro, o estado reconhece que o ensino artístico em Portugal tem desde há várias décadas vindo a ser processado de forma insuficiente em comparação com a maioria dos países europeus. “A progressiva democratização do ensino, o incremento da divulgação dos bens culturais e a proliferação e desenvolvimento das artes provocaram nos últimos anos uma verdadeira exploração das apetências e das necessidades neste campo”<sup>5</sup>, que conduziram a uma reestruturação completa e global de todo o sistema por parte do estado, através de uma construção faseada de um novo sistema de ensino articulado, abrangendo as áreas de música, teatro, cinema, audiovisual e artes plásticas. O “diploma teve em conta o aproveitamento e maximização dos recursos já existentes e contempla, no cumprimento do preceituado na Lei de Bases do Sistema Educativo, a educação artística nas suas múltiplas vertentes: genérica, vocacional, em modalidades especiais e extraescolar”<sup>6</sup>. Surge então a primeira lei-quadro publicada para o ensino artístico que consagra o ensino integrado.<sup>7</sup>

Desta forma, o Decreto-Lei n.º 344/1990, de 2 de novembro, defende que a formação estética e a educação da sensibilidade deverá ser uma prioridade da reforma educativa em curso e de restituição à escola portuguesa de um rosto humano. Este Decreto-Lei estabelece entre outras programáticas, as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extraescolar. A legislação é, então, organizada em forma de diplomas regulamentadores para cada área, com respetiva atenção às especificidades e condicionantes próprias, que mais tarde poderão sofrer adaptações ou alterações.

---

<sup>5</sup> <https://dre.tretas.org/dre/21657/decreto-lei-344-90-de-2-de-novembro>

<sup>6</sup> <https://dre.tretas.org/dre/21657/decreto-lei-344-90-de-2-de-novembro>

<sup>7</sup> Isabel Rocha, Revista de Educação Musical (apem) nº 131 2008, p. 14

Em termos mais detalhados, os objetivos fundamentais da educação artística, e de acordo com o art.º 2 do Decreto-Lei n.º 344/1990, de 2 de novembro, são:

- a) Estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afetivo equilibrado;
- b) Promover o conhecimento das diversas linguagens artísticas e proporcionar um conjunto variado de experiências nestas áreas, de modo a estender o âmbito da formação global;
- c) Educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade crítica;
- d) Fomentar práticas artísticas individuais e de grupo, visando a compreensão das suas linguagens e o estímulo à criatividade, bem como o apoio à ocupação criativa de tempos livres com atividades de natureza artística;
- e) Detetar aptidões específicas em alguma área artística;
- f) Proporcionar formação artística especializada, a nível vocacional e profissional, destinada, designadamente, a executantes, criadores e profissionais dos ramos artísticos, por forma a permitir a obtenção de elevado nível técnico, artístico e cultural;
- g) Desenvolver o ensino e a investigação nas áreas das diferentes ciências das artes;
- h) Formar docentes para todos os ramos e graus do ensino artístico, bem como animadores culturais, críticos, gestores e promotores artísticos.

Ficam ainda definidas as diferenças entre educação artística genérica educação artística vocacional através do 7º e 11º artigo respetivamente. A educação artística genérica destina-se a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos, sendo considerada uma parte integrante e indispensável da educação geral. A educação artística vocacional consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica. A educação artística vocacional deverá ser ministrada em escolas especializadas, públicas, particulares ou cooperativas. No 1.º ciclo do ensino básico, a deverá ser ministrada em estabelecimentos de ensino regular; nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, e no ensino secundário, a educação artística vocacional pode ser ministrada, nos estabelecimentos de ensino regular que reúnam condições para o efeito, quando tal constitua adequada forma de satisfação das necessidades existentes.

Posteriormente, em 2001 através do Decreto-Lei n.º 6/2001 reorganiza-se curricularmente o ensino básico devido “a uma série de preocupações e orientações que se vinham organizando e explicitando há anos no contexto de várias iniciativas, entre as quais o projeto da reflexão participada sobre o currículo, lançado no ano letivo de 1996/97, o Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-

Escolar e o *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*, este último publicado pelo Ministério da Educação em 1998” (Fernandes, 2008, p. 31).

[...] foi emergindo a necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aulas de aula e de ser apoiado, no contexto de crescente economia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular. Neste sentido ensaiando as potencialidades de um novo desenho curricular, as escolas foram convidadas a apresentar projectos de gestão flexível do currículo (Decreto-lei n.º 6/2001, de 18 janeiro).

Em Abril de 2003, foram apresentadas para discussão pública um documento que visava uma reforma do ensino artístico especializado. Foram diagnosticadas várias problemáticas relacionadas com a aplicação da reforma introduzida com o Decreto-Lei nº 310/83 de 1 de Julho. Entre elas constavam: “... subalternização da formação ministrada pelas escolas vocacionais, falta de articulação entre os vários níveis de formação e descaracterização do ensino especializado da música no que se refere ao seu papel no sistema educativo...” (Rocha, 2009, p. 15). Este estudo propôs uma revisão curricular tendo em vista a diversificação e flexibilização dos percursos formativos assente na viabilização do ensino articulado, alicerçado na autonomia das escolas.

Em 2012 através do Decreto-Lei 139, de 5 de julho, surge a última revisão curricular na qual se estabelece os princípios orientadores para o reforço da autonomia pedagógica e organizativa das escolas. Introduziu-se uma maior flexibilidade na organização das atividades letivas, nomeadamente na definição no tempo a atribuir a cada disciplina dentro de limites estabelecidos - um mínimo por disciplina e um total de carga curricular a cumprir. No caso específico do curso de Música, este pode ser frequentado num regime integrado, no qual os alunos devem frequentar todas as disciplinas de formação geral e vocacional em apenas um estabelecimento de ensino; num regime articulado, no qual os alunos frequentam as disciplinas em dois estabelecimentos distintos dedicados ao ensino geral, e ao ensino especializado, mas em articulação, e num regime supletivo, no qual os alunos frequentam as disciplinas referentes à formação vocacional num estabelecimento de ensino especializado mas sem articulação com o de ensino genérico.

No mesmo ano, mais tarde, através da Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho são criados os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, reforçando, entre outros aspetos, a autonomia pedagógica e organizativa das escolas. Regulamenta-se a organização, funcionamento, avaliação e certificação dos mesmos, bem como o regime de organização das iniciações em Dança e em Música. Introduziu-se também uma maior flexibilidade na organização das

atividades letivas, designadamente na definição da duração, no tempo a atribuir a cada disciplina, dentro de limites estabelecidos - um mínimo por disciplina e um total de carga curricular a cumprir no 1.º Ciclo do Ensino Básico, cujo diploma aplica-se aos estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.

A Portaria 225/2012 de 30 de julho, estabelece também no seu art.º 2º que os planos de estudo integram:

- Áreas disciplinares e disciplinas de formação geral que objetivam contribuir para a construção da identidade social, cultural e pessoal dos alunos;
- Áreas disciplinares e disciplinas de formação vocacional, as quais visam desenvolver os conhecimentos a adquirir, bem como as capacidades que devem ser desenvolvidas no âmbito do curso em que se inserem;
- Uma carga horária semanal mínima para cada disciplina;
- Uma carga horária total, a qual deve ser estabelecida de acordo com a própria natureza da disciplina e com as condições detidas pela escola em questão.

No âmbito da minha investigação é de grande importância referir a organização dos currículos referentes ao 1º e 2º ciclo. No 3º Artigo da referida Portaria, estabelecem-se algumas indicações relativamente às iniciações, mais concretamente que:

- As iniciações em Dança e em Música destinam-se a alunos que frequentam o 1º ciclo do ensino básico e têm uma duração global mínima de 135 minutos semanais.
- 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 (Portaria 225/2012, de 30 de julho, art.º 3º).

No 5º artigo, a portaria em questão estipula que as escolas são autónomas no que diz respeito à organização dos tempos letivos, sendo que podem, de facto, organizar de acordo com a unidade mais conveniente, desde que, no entanto, respeitem as cargas horárias semanais estipuladas no documento legislativo. Assim, no anexo III que diz respeito ao Curso Básico de Música - 2.º Ciclo (a que se referem os artigos 1.º, 2.º e 5.º), estipula para a disciplina de instrumento, uma carga semanal de dois tempos letivos organizados em blocos de 45 minutos.

Para finalizar, é importante mencionar que, na atualidade, a legislação existente prevê que todos os alunos que se encontrem inscritos no ensino articulado de música, tanto no 2º Ciclo do Ensino Básico como no 3º Ciclo do Ensino Básico ou no Ensino Secundário, devem frequentar o ensino especializado gratuitamente, sendo que todas as despesas devem ser suportadas pelo Estado Português. No entanto, e

particularmente no caso do 1º Ciclo do Ensino Básico, o ensino especializado de música não é suportado pelo Estado Português. Ou seja, o Estado Português não compartilha todas as despesas desta frequência, sendo da total responsabilidade dos encarregados de educação.

### **3.3 Programa curricular para alunos do 1º e 2º ciclo da Escola Artística do Conservatório Calouste Gulbenkian de Aveiro**

Em 1960, foi fundado o então designado Conservatório Regional de Aveiro por iniciativa de um grupo de aveirenses. Mas só após a conclusão de um edifício construído de raiz para o ensino das artes plásticas, da dança e da música patrocinado pela Fundação Calouste Gulbenkian, o conservatório adquire um edifício próprio. Após a Portaria nº500/85 de 24 de Julho este Conservatório é considerado uma Escola Pública do Ensino Especializado da Música.

A oferta educativa por parte do Conservatório Calouste Gulbenkian de Aveiro está dividida em três níveis de ensino, todos de forma gratuita, são eles: iniciação (1º ciclo do ensino básico), Básico (2º e 3º ciclo do ensino básico) e o curso secundário. Os cursos de ensino básico e secundário podem ser frequentados em dois regimes: articulado e supletivo.

#### **3.3.1 Critérios de avaliação**

A página *online* da Escola Artística do Conservatório Calouste Gulbenkian de Aveiro<sup>8</sup> disponibiliza para consulta dos cidadãos, os Critérios de Avaliação e programa, para cada disciplina ministrada neste estabelecimento de ensino. Assim procedo a uma breve descrição do programa tendo em vista a concretização do meu projeto.

Os critérios de avaliação apresentados por este documento servem tanto para a disciplina de violoncelo como para todas as restantes disciplinas existentes no Conservatório, do 1º, 2º, 3º ciclo e secundário. São descritos os critérios gerais, critérios específicos e os instrumentos de avaliação para três domínios. São eles: avaliação cognitiva (aptidões, capacidades, competências), avaliação atitudinal (valores), e performativos (psicomotores), apresentados na tabela seguinte.

---

<sup>8</sup> [www.CMACG.pt](http://www.CMACG.pt)

Tabela nº 15 - Critérios de avaliação referente à disciplina de violoncelo do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro

<b>Domínio da Avaliação</b>	<b>Critérios Gerais</b>	<b>Critérios Específicos</b>
<b>COGNITIVOS: APTIDÕES; CAPACIDADES; COMPETÊNCIAS</b>	<b>Aquisição de competências essenciais e específicas;</b>  <b>Domínio dos conteúdos programáticos;</b>  <b>Evolução na aprendizagem.</b>	Coordenação psico-motora; Sentido de pulsação/ritmo/harmonia/fraseado; Qualidade do som trabalhado; Realização de diferentes articulações e dinâmicas; Utilização correta das dedilhações para cada nota; Fluência da leitura; Agilidade e segurança na execução; Respeito pelo andamento que as obras determinam; Capacidade de concentração e memorização; Capacidade de abordar a ambiência e estilo da obra; Capacidade de formulação e apreciação crítica; Capacidade de abordar e explorar repertório novo; Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los. Postura em apresentações públicas, como participante e como ouvinte.
<b>ATITUDINAIS: VALORES</b>	<b>Hábitos de estudo;</b> <b>Responsabilidade e autonomia;</b> <b>Espírito de tolerância, de cooperação e de solidariedade;</b> <b>Intrapessoalidade;</b> <b>Autoestima; Autoconfiança;</b> <b>Socialização;</b> <b>Motivação;</b> <b>Postura;</b> <b>Civismo.</b>	Assiduidade e pontualidade; Apresentação do material necessário para a aula; Interesse e empenho na disciplina; Métodos de estudo; Atitude na sala de aula; Cumprimento das tarefas atribuídas; Regularidade e qualidade do estudo; Participação nas atividades da escola (dentro e fora da escola); Respeito pelos outros, pelos materiais e equipamentos escolares;
<b>PERFORMATIVOS: PSICO/MOTORES</b>	<b>Sentido de:</b>  Espetáculo; Responsabilidade artística; Compromisso artístico.	Postura em palco; Rigor da indumentária apresentada; Sentido de fraseado; Qualidade sonora; Realização de diferentes articulações e dinâmicas; Fluência, Agilidade e segurança na execução; Manutenção do andamento que as obras determinam; Capacidade de concentração e memorização; Capacidade de manter a abordagem da ambiência e estilo da obra; Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los de imediato.

Posteriormente, o documento apresenta o objetivo educativo fundamental para a disciplina de violoncelo, organizados por 3 áreas: cognitiva (ligada ao saber), afetiva (ligada a sentimentos e posturas), e à psicomotora (ligada a ações físicas). Constituem como objetivo:

Apreciar, executar e compreender a performance da música enquanto arte, permitindo respostas e reconhecimentos estéticos, dentro de vários géneros e estilos musicais, com organização, conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação da linguagem musical ao nível semântico, sintático, discursivo, histórico, estilístico e notacional.

Tabela nº 16 - Objetivos educacionais organizadas em duas áreas não mutuamente exclusivas.<sup>9</sup>

Conhecimento	Compreensão	Aplicação	Análise	Avaliação	Síntese
<b>Dimensão do Processo cognitivo (conhecimento de factos, conceitos e processos)</b>					
Lembrar; Reconhecer; Recordar.	Classificar; Explicar; Resumir;  Comparar; Exemplificar; Inferir; Interpretar.	Executar; Realizar.	Atribuir; Diferenciar ; Organizar.	Criticar; Verificar.	Criar; Gerar; Planear; Produzir.
<b>Dimensão do Processo psico-motor (conhecimento de processos; movimentos básicos; habilidades de percepção; movimentos aperfeiçoados.)</b>					

São então, apresentados os objetivos gerais e específicos, programa mínimo a cumprir durante cada período letivo, e o programa a apresentar nas provas de instrumento. Destes três itens, irei elaborar o resumo do mais relevante para esta investigação com base nos objetivos, e no programa mínimo a cumprir em cada período, para o 1º e 2º ciclo. Para uma maior facilidade de comparação e análise apresento os dados em forma de tabelas. A tabela nº 18 descreve os objetivos gerais e específicos para o 1º e 2º ciclo, enquanto a tabela nº 19 explicita o programa mínimo a trabalhar com os alunos durante cada ano letivo.

Tabela nº 17 - Objetivos gerais e específicos do 1º e 2º ciclo do CMACG.

<b>Objetivos Gerais</b>		
Estimular as capacidades do aluno e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades; Fomentar a integração do aluno no seio da classe de Violoncelo tendo em vista o desenvolvimento da sua sociabilidade; Desenvolver o gosto por uma constante evolução e atualização de conhecimentos resultantes de bons hábitos de estudo.		
<b>Objetivos Específicos</b>		
<b>1º Ciclo</b>	<b>Critérios coincidentes ao 1º e 2º Ciclo</b>	<b>2º Ciclo</b>
Postura corporal correta. Dinâmicas simples: ( <i>forte, piano, crescendo, decrescendo, ritenuto / rallentando</i> ).  Praticar a leitura à primeira vista, a memorização e a audição.	Boa postura do Violoncelo e do arco. Boa direção do arco. Boa qualidade de som. Boa noção da divisão do arco. Flexibilidade do pulso dos dedos e da mão direita no arco. Execução de <i>detaché, stacatto</i> e ligaduras simples. Boa colocação da mão esquerda, cotovelo e braço. Boa articulação dos dedos da mão esquerda. Desenvolver um correto sentido de afinação, sonoridade e ritmo. Desenvolver a noção de frase.	Noção dos vários padrões da mão esquerda.

<sup>9</sup> Tabela retirada do site online [www.CMACG.pt](http://www.CMACG.pt); resumo da tabela original correspondente aos objetivos educacionais (3 áreas não mutuamente exclusivas): cognitiva, afetiva e psicomotora.

Tabela nº 18 - Programa mínimo relativamente ao 1º ciclo do CMACG.

		<b>Programa mínimo (1º Ciclo)</b>		
		1º Período	2º Período	3º Período
<b>Programa mínimo coincidente aos 3 anos de iniciação</b>	<b>2º Ano</b>	Colocação dos dedos no arco. Colocação do Violoncelo. Execução de movimentos do arco com ritmos diferentes em cordas soltas. Colocação dos dedos no Violoncelo. Execução das primeiras peças dos Métodos.	Execução de movimentos do arco com ritmos diferentes em cordas soltas. Exercícios de flexibilização dos dedos da mão direita Exercícios de articulação de dedos da mão esquerda. Consolidação das peças dos Métodos.	Continuação da execução de movimentos do arco com ritmos em cordas soltas Flexibilização dos dedos da mão direita. Exercícios de articulação de dedos da mão esquerda. Consolidação e execução das peças dos Métodos.
	<b>3º Ano</b>	Execução da escala de Dó Maior na extensão de uma oitava	Execução da escala de Sol Maior na extensão de uma oitava	Execução da escala de Ré Maior na extensão de uma oitava
	<b>4º Ano</b> Acresce o género e periodicidade e de trabalho feito nos anos anteriores	Execução das primeiras peças dos Métodos Suzuki, Stepping Stones, Wagon Wheells. Execução da escala de Sol Maior na extensão de uma oitava.	Execução da escala de Ré Maior na extensão de uma oitava. Consolidação das peças dos Métodos Suzuki, Stepping Stones, Wagon Wheells.	Execução da escala de Dó maior na extensão de duas oitavas. Consolidação e execução das peças dos Métodos Suzuki, Stepping Stone, Wagon Wheells.

Tabela nº 19 - Programa mínimo relativamente ao 2º ciclo do CMACG.

		<b>1º, 2º e 3º Período</b>
<b>5º Ano</b> 1º Grau		Quatro peças e/ou estudos dos métodos. Uma escala e arpejo na extensão de uma oitava, executadas de memória
<b>6º Ano</b> 2º Grau		Dois estudos dos métodos. Uma peça ou andamento de Sonata à escolha do professor. Uma escala e arpejo na extensão de uma oitava, executadas de memória

## 4 Fundamentação Teórica

### 4.1 O ensino da música infantil segundo alguns pedagogos

#### 4.1.1 Shinichi Suzuki

Shinichi Zuzuki nasce em Nagoya no ano de 1898, e morre em Matsumoto no ano de 1998. Músico, filósofo e pedagogo japonês desenvolveu um método de educação musical para educar pessoas de todas as idades.

O seu pai era proprietário de uma empresa que fabricava entre outros instrumentos o violino, mas o instrumento não lhe despertava grande interesse. Depois de ter sido inspirado por uma gravação de Mischa Elman, Suzuki decidiu de uma forma autodidata estudar violino. Mais tarde com 21 anos de idade vai estudar violino para Tóquio e posteriormente para Alemanha com o famoso professor Karl Klinger. Quando voltou ao Japão, Suzuki interessou-se particularmente no ensino de crianças. Ele teve a ideia que o processo de aprendizagem do violino deveria ser semelhante ao ensino e a aprendizagem da língua mãe de qualquer criança (Trindade, 2010).

O ponto de partida do trabalho desenvolvido por este pedagogo japonês assenta na procura de uma aprendizagem musical e instrumental similar à aprendizagem da língua materna por parte de uma criança.

Ele pensou que a criança podia aprender música tal como ela aprende a falar – começando quando são muito jovens e ouvindo música por todo o lado. Ele acreditava que todas as crianças tinham talento para aprender se fossem bem ensinadas através do amor dos pais e professores. Estas eram ideias pouco usuais para a época. Se uma criança tocava um instrumento, elas começavam quando tinha dez ou onze anos de idade. Também, maior parte das pessoas pensava que o talento musical era algo muito especial que apenas alguns possuíam.<sup>10</sup> (Suzuki Association of Americas, 2003)<sup>11</sup>

Suzuki através do paralelismo entre a aquisição da língua materna e a aprendizagem musical, considera que, de facto, uma aprendizagem precoce

---

<sup>10</sup> Citação original: He thought that children could learn music just as they learned to speak—starting when they were very young and hearing music all around them. He believed that all children have the talent to learn if they are taught well by loving parents and teachers. These were very unusual ideas at that time. If children did play an instrument, they started learning when they were ten or eleven. Also, most people thought that musical talent was a special thing that only a few people had.

<sup>11</sup> <https://suzukiassociation.org/about/suzuki-method/shinichi-suzuki/>

possibilita uma aprendizagem de sucesso. Ele esclarece que existem várias qualidades na criança que lhe permitem esse enriquecimento precoce, mais concretamente:

- A sua audição é mais sensível e capta, de um modo mais fácil, todos os sons do ambiente circundante;
- Não se aborrece com a imitação e com a repetição, visto que é algo que faz com as próprias palavras, sons e frases;
- Não tem medo de falhar, tal como ocorre quando aprender a caminhar;
- Gostam da presença dos seus pais e da sua ajuda nas várias tarefas que lhe vão sendo propostas (Suzuki Association of Americas, 2003).

O seu método segue várias abordagens especiais, destacadas no *site* oficial da Suzuki Association of Americas:

- **Envolvimento dos pais:** Eles assistem às aulas e auxiliam como "mestres familiares" durante a semana. Geralmente um dos pais aprende a tocar antes do filho, para que ele compreenda o que se espera que a criança faça. Os pais trabalham com o professor para criar um ambiente de aprendizagem agradável.
- **Início precoce:** Particularmente no contexto da educação musical, é crucial referir que, para que o potencial de uma criança seja desenvolvido, é fundamental que esta seja exposta a um meio favorável desde muito cedo. Efetivamente, e de acordo com a perspectiva de Suzuki (Trindade, 2010, p.19), o processo de aprendizagem de um instrumento deverá ocorrer simultaneamente à aprendizagem da língua materna, sendo que a sua musicalização deve ser realizada pelos próprios pais. Os primeiros anos são cruciais para o desenvolvimento de processos mentais e coordenação muscular. Desde o nascimento as crianças devem ouvir música. A prática deve começar aos três ou quatro anos de idade, mas nunca será tarde para começar.
- **Audição:** As crianças aprendem palavras depois de ouvi-las falar centenas de vezes por outras pessoas. Ouvir música todos os dias é importante, especialmente as peças do repertório de Suzuki, para que a criança as conheça imediatamente.
- **Repetição:** A repetição constante é essencial para aprender a tocar um instrumento. Um aspeto comum a ambos os processos de aprendizagem está associado à repetição, dado que são mecanismos frequentemente utilizados para que a criança consiga, de facto, desenvolver as suas capacidades linguísticas e musicais. As crianças não aprendem uma palavra ou uma música e depois a descartam. Elas, gradualmente adicionam palavras ao seu vocabulário ou repertório, com crescente grau de complexidade. Na verdade, a educação através da repetição e da memória é extremamente importante, visto que aumenta a capacidade de retenção e minimiza o tempo de aprendizagem. Para além do mais, a repetição produz na criança, uma certa segurança técnica e musical, o que lhe atribui uma autovalorização e uma determinada satisfação.

- **Encorajamento:** De acordo com a metodologia apresentada pelo pedagogo, mesmo uma criança muito jovem acaba por responder com uma certa amabilidade a todas as correções e desafios por parte dos pais e dos professores, mas apenas quando estes valorizam, de facto, o seu trabalho, e são compreensíveis nos momentos de frustração (SAA, 2003). Tal como acontece com a linguagem, o esforço da criança para aprender um instrumento deve ser recebido com sincero elogio e encorajamento. Cada criança aprende ao seu próprio ritmo, conquistando o conhecimento em pequenos passos para que cada um possa ser dominado. Ainda que Suzuki (1981) objetive uma educação com compreensão e amor, o planeamento do trabalho, os desafios e a disciplina não devem, de todo, ser descurados neste contexto de aprendizagem. Na verdade, educar uma criança com amor significa que tanto os pais como os professores devem respeitá-la enquanto ser humano digno, acreditando sempre no seu potencial.
- **Aprender com outras crianças:** Além das aulas particulares, as crianças participam de aulas regulares de grupo e de desempenho, com as quais aprendem e são motivadas umas pelas outras. As crianças são incentivadas a apoiar os esforços dos colegas, promovendo uma atitude de generosidade e cooperação.
- **Repertório organizado por níveis de dificuldade:** Ao longo de vários anos, Suzuki organizou uma seleção e revisão do repertório de violino, o qual publicou, posteriormente, em dez volumes. De acordo com a sua perspetiva, as diferentes peças apresentam desafios e níveis distintos, oferecendo também a oportunidade de consolidar algumas das competências adquiridas na peça anterior. As crianças não praticam exercícios para aprender a falar, mas usam a linguagem para seu propósito natural de comunicação e autoexpressão. As peças do repertório de Suzuki são projetadas para apresentar problemas técnicos a serem apreendidos no contexto da música, e não através de exercícios puramente técnicos. De facto, Suzuki sugere que é muito importante compreender e completar todos os passos de cada peça antes de iniciar a peça seguinte, reforçando que o papel desempenhado pelos pais é fundamental neste desenvolvimento da habilidade técnica. Contudo, a revisão dos repertórios já aprendidos é também essencial, dado que permite uma evolução a nível das técnicas e dos conhecimentos da criança (Suzuki, 1983).
- **Leitura atrasada:** As crianças aprendem a ler depois da sua capacidade de falar estar bem cimentada. Da mesma forma, as crianças devem desenvolver as competências técnicas do seu instrumento antes de serem ensinadas a ler música. De acordo com Suzuki (1983), a capacidade de ler música é também deveras importante, ainda que deva ser promovida numa fase ideal. Isto é, se for introduzida cedo demais, pode, eventualmente, prejudicar outras habilidades previamente adquiridas; por outro lado, e se for introduzida tarde demais, pode verificar-se uma certa resistência ao novo desafio que é colocado com tal aprendizagem. Logo, se a leitura musical for introduzida gradualmente às capacidades previamente desenvolvidas, o aluno será capaz, no futuro, de tocar

com um ótimo som, de um modo natural e descontraído, melhorando, por sua vez, a musicalidade

#### **4.1.2 Zoltán Kodály**

Zoltán Kodály nasceu na Hungria em Kecskemét, em 1882 e faleceu em Budapest em 1968. Como pedagogo húngaro demonstrou um evidente interesse desde muito jovem pelo folclore do seu país. A sua atividade pedagógica baseia-se na aprendizagem da música tradicional. Este é o ponto de partida para toda a aprendizagem musical, e será a partir desta perspectiva que a criança aprenderá a compreender e a apreciar a música de todos os géneros, estilos e culturas (Sousa, 2003). A partir da recolha da música tradicional da Hungria nos meios rurais, motivo pelo qual o seu trabalho se relaciona diretamente com a preservação da identidade musical e da sua cultura natal criou um novo estilo de música erudita Húngara que chegou até às salas de aula das escolas do estado. Em colaboração com Bela Bartók reestruturaram o ensino da música no seu país, com o objetivo de formar músicos profissionais, mas também futuros auditores e músicos amadores conscientes e cultos musicalmente, defendendo que a música pertence, na verdade, a todos os seres humanos (Cruz, 1988).

Kodály valoriza a voz como meio de expressão natural para as crianças, e atribuiu ao canto um papel primordial e central, defendendo que a música consiste numa parte indispensável do próprio desenvolvimento humano, devendo ser iniciada o mais cedo possível na vida do ser humano através das suas próprias canções tradicionais.

Essencialmente, a metodologia de ensino de Kodály baseia-se na educação do ouvido e na aquisição de uma voz “bem-educada” para o canto, práticas estas que devem ser realizadas antes da introdução do aluno à prática de um determinado instrumento musical

Com base na perceção de Kodály, a apropriação da música remete para a capacidade de ouvir, pensar, ler e escrever na linguagem musical tradicional. Assim sendo, Kodály trabalhou o canto de um modo gradual, e através de várias escalas (modal, pentatónica e exótica) integrantes do folclore húngaro, desenvolvendo vários jogos musicais e canções muito simples que se assemelham aos cantos tradicionais.

Na sua metodologia constata-se que Kodály adota a atividade prática enquanto elemento constante da educação musical, visto que é precisamente através da realização de exercícios rítmicos e melódicos que se desenvolvem todos os aspetos teóricos da música. O pedagogo preocupa-se com determinadas capacidades dos alunos, mais concretamente com as competências que se relacionam a nível da escrita e da leitura musical, objetivo este que é concretizado através de um sistema de

duração rítmica, o qual engloba as sílabas, os sinais manuais, o sistema do Dó-móvel e a manossolfa (Torres, 1998).<sup>12</sup>

Efetivamente, Kodály recorre a um sistema específico de sinais manuais aquando da aplicação do seu método de ensino, almejando, acima de tudo, reforçar a perceção intervalar em termos visuais. Como tal, cada nota da escala detém um gesto específico, o qual é executado consoante a canção a ensinar, possibilitando uma correta aprendizagem de todos os elementos abstratos (por exemplo, as alturas).

Dada a sua evidente importância no contexto do estudo da música, o ritmo deve ser um dos primeiros conceitos a aprender, sendo que para o seu desenvolvimento nos alunos é fundamental que se realizem vários exercícios rítmicos, particularmente de peças populares. Efetivamente, é, através da pulsação rítmica que as crianças ganham uma consciência do ritmo regular da música, motivo pelo qual é importante que elas aprendam, primeiramente, a cantar as canções populares mais conhecidas, as quais devem englobar, porém, figuras musicais diferentes, pois é através deste exercício que as crianças interiorizam os esquemas rítmicos e a própria melodia. Por sua vez, o sistema de duração rítmica, designadamente através das sílabas, acaba por relacionar as figuras rítmicas com determinadas sílabas, estabelecendo, portanto, uma associação entre som silábico e duração da figura. É importante referir que as sílabas expressam apenas a duração da figura, não substituindo, de todo, a sua designação (Torres, 1998).

No que diz respeito ao programa de educação musical em particular, Kodály acreditava que um dos objetivos primordiais deveria ser o desenvolvimento da sensibilidade estética, motivo pelo qual enfatizava a precocidade do seu ensino, pois deste modo, e quando atingisse a adolescência, o indivíduo teria já formado as suas atitudes individuais a nível da estética da música (Cartón & Gallardo, 1993).

A função base nesta metodologia é o canto, pois a voz consiste no modo de expressão pessoal e musical mais imediato. Como tal, é fundamental que se cultive e eduque corretamente a voz, devendo-se, em primeiro lugar, aprender as canções de ouvido, para posteriormente trabalhar os seus padrões melódicos e rítmicos. O canto deve ser ensinado de modo bastante cuidadoso, pois a afinação e a entoação são aspetos essenciais.

Tendo em consideração que as crianças apresentam capacidades na observação de diferenças e semelhanças entre motivos musicais e na identificação de padrões familiares em novas canções, as atividades criativas nesta metodologia em particular centram-se nos motivos ou padrões que são de facto conhecidos pelas crianças, como por exemplo em canções e em jogos. Efetivamente, a audição consiste numa das capacidades que contribui significativamente para uma musicalidade completa, o que suporta o recurso à audição de determinados trechos musicais para ilustrar

---

<sup>12</sup> Sistema de sinais manuais utilizado por Kodály com o objetivo de reforçar visualmente a perceção intervalar de cada nota da escala musical.

determinados conceitos musicais. No entanto, é importante explicitar que o desenvolvimento da audição interior é fundamental, recorrendo-se, para tal, a várias atividades de treino do ouvido, nas quais as crianças procedem à identificação dos intervalos, à distinção das relações entre os vários sons da escala e ao canto das canções (Silva, 2015).

Tal como foi referido anteriormente, a base da metodologia de Kodály foi a música folclórica, motivo pelo qual esta tem sido considerada como elemento central na educação musical pré-escolar e escolar. Na verdade, o próprio pedagogo procedeu a uma divisão do ensino da educação musical por idades, pertencendo ao jardim-de-infância despertar o interesse pelo canto e ensinar a todas as crianças canções simples e fáceis de entoar. Por sua vez, quando as crianças atingem os seis anos de idade os objetivos são distintos, remetendo, basicamente, para os seguintes parâmetros:

- Educar a voz;
- Aprender a cantar com uma entoação afinada;
- Sentir a pulsação rítmica e a acentuação das frases;
- Saber expressar, com o corpo e com o próprio instrumento, o ritmo da canção;
- Adquirir os principais conceitos musicais;
- Manter uma postura correta e respirar corretamente ao andar e cantar;
- Memorização musical;
- Trabalhar os intervalos sol-mi-lá (Torres, 1998).

Kodály apresenta os objetivos específicos para outras faixas etárias, mais concretamente para crianças com sete, oito, nove e dez anos de idade, o que demonstra a sua dedicação na melhoria da educação musical. Após a concretização de todos os objetivos específicos para cada idade, as crianças devem dominar várias capacidades relacionadas com o canto e com a prática musical, estabelecendo-se, portanto, uma cronologia evolutiva da criança ao longo do seu processo de aprendizagem musical (Sousa, 2003).

### **4.1.3 Edgar Willems**

Edgar Willems nasceu na Bélgica, em 1890 e morreu em 1978. Pedagogo belga que desenvolveu o seu trabalho na Suíça, realizou várias investigações e experiências no âmbito da sensibilidade auditiva infantil com o intuito de estabelecer as bases para uma verdadeira educação, que tinha como objetivo desenvolver e favorecer a evolução e crescimento da criança através da música. Willems (como citado em Macedo) atribuiu uma determinada primazia à admiração pela vida em todas as suas manifestações, mais concretamente ao amor pelas crianças e pela própria infância, ao amor pela música e à alegria da sua prática e à vivência de acordo com os princípios que relacionam o ser humano com a música.

Na descoberta da interligação existente entre a Música e o ser humano Willems relacionou o triplo aspeto do homem: fisiológico, afetivo e mental, com os elementos característicos da música: o ritmo, a melodia e a harmonia. Ele propôs então um método baseado nas características fisiológicas do ouvido humano e seguindo as etapas do desenvolvimento psicológico da criança, no qual mostrava a grande importância da preparação auditiva antes do ensino instrumental. Utilizava jogos, sons de diferentes naturezas e teclados especiais (Sousa, 2003, p. 99).

Em termos gerais, a conceção defendida por Willems parte dos próprios princípios da vida que unem a música ao ser humano, atribuindo, portanto, uma enorme importância ao que a natureza lhe forneceu: a voz e o movimento. É fundamental acrescentar que o pedagogo seguiu vários pressupostos piagetianos para fundamentar o seu trabalho, relacionando o som com a natureza humana, especialmente pela dimensão emocional que é inspirada nas várias relações sonoras que se encontram presentes na música. Efetivamente, este pedagogo defende o ensino da música para todos os indivíduos, contudo, a preparação desta percepção auditiva deve ocorrer anteriormente ao ensino de um determinado instrumento, remetendo, portanto, para a escuta enquanto centro fulcral do desenvolvimento da musicalidade (Díaz & Geráldez, 2007).

Tendo em consideração o pensamento de Willems (1970), é possível verificar que as canções são, de facto, fundamentais na educação musical, visto que possuem elementos essenciais da música, mais precisamente a melodia, o ritmo e a harmonia, incorporando, inclusive, a poesia, a história e o texto. Para além do mais, é possível também, e através das canções, explorar o vocabulário de acordo com uma perspetiva musical ou as denominações dos elementos concretos que são essenciais, tal como é o caso do intervalo, do som, do acorde, do nome das notas e do ritmo.

No método de Willems (ano), o estágio de desenvolvimento da criança compreende quatro etapas evolutivas distintas, especificamente:

- Primeira etapa – crianças com idades inferiores a 3 anos, destacando-se a importância da família, especialmente da mãe, da transmissão de canções, tanto na forma cantada como ouvida, representando a base mais importante para o desenvolvimento da criança;
- Segunda etapa – crianças com idades entre os 3 e os 5 anos ou entre os 4 e os 6 anos, as quais devem ser ensinadas, em aulas individuais ou em grupo. Atribui-se especial importância, nesta fase em particular, ao canto, devendo-se, de igual modo, trabalhar o ritmo com base no instinto do próprio movimento corporal natural. Será então nesta fase que se deverá educar o ouvido da criança, especialmente com o auxílio de vários instrumentos musicais e com a entoação de várias canções;

- Terceira etapa – crianças com idades entre os 5 e os 7 anos ou entre os 6 e os 8 anos, as quais já devem deter um ensino de música formal e num contexto de escolas de música para que todos os conceitos adquiridos sejam consolidados e para que novos conceitos teóricos sejam introduzidos, tal como o ritmo com a marcação de compassos e a escrita das figuras rítmicas;
- Quarta etapa – crianças com idades superiores a 8 anos, introduzindo-se o solfejo musical apenas após a aquisição de um grau elevado de treino cerebral, o qual deve ser baseado no ouvido e no instinto rítmico (Correia, 2014).

No método deste pedagogo belga são utilizados vários processos naturais, os quais variam entre o sonoro e o abstrato, visto que permitem uma conscientização do automatismo e excluem todo e qualquer elemento extramusical. Para tal, recorre-se a vários elementos, devidamente inspirados na música, tal como é o caso dos batimentos, com o intuito de desenvolver um instinto rítmico, das canções, que objetivam o desenvolvimento da sensibilidade e da prática do solfejo e do instrumento, do vocabulário musical, da música tonal e dos movimentos naturais do corpo. Em sùmula, e tal como é enfatizado pelo próprio pedagogo, o canto acaba por desempenhar o papel mais importante na educação musical, pois reúne, e de uma forma sintética, a harmonia e o ritmo (Willems, 1970).

As canções devem então ser seleccionadas de um modo bastante cuidado, visto que têm o propósito de o cumprir todos os objetivos pedagógicos para fomentar a sensibilidade afetiva. A utilização da canção é, sem sombra de dúvida, um recurso importante, pois é através desta que se trabalham e desenvolvem a forma, o ritmo, a harmonia e a melodia. Porém, é também importante salientar que as canções podem ser trabalhadas de diversos modos, consoante as preferências aquando da educação musical, destacando-se, e a título de exemplo, os que se seguem:

- O professor canta, frase por frase, e os alunos repetem de seguida;
- Os alunos cantam a música, marcando as pulsações;
- O professor canta a melodia com o texto para os alunos;
- Os alunos acompanham a canção utilizando modos rítmicos;
- Criação de ostinatos rítmicos;
- Exercício da dinâmica (Willems, 1970).

É ainda essencial acrescentar que existem outros aspetos teóricos que devem ser devidamente tratados aquando do desenvolvimento do sentido rítmico, mais precisamente o tempo, visto que atribui um sentido geral à canção, o compasso, pois é uma unidade temporal que pode ser sintetizada pelo primeiro tempo, e a subdivisão dos tempos, dado que é uma unidade mais pequena e que divide o tempo em duas ou três pulsações (Willems, 1968).

De acordo com as próprias palavras de Willems, o verdadeiro ritmo é inato e está, de facto, presente em todo o ser humano normal. O andar, a respiração, as pulsações, os movimentos mais subtis provocados por reações emotivas, por pensamentos, todos estes movimentos são instintivos; e é a esses movimentos que o educador deve recorrer a fim de obter da criança, do aluno, do virtuoso, o verdadeiro ritmo vivo, interior, criador no plano sentido do termo (Willems, 1970, p. 32-33).

Por outro lado, e no que diz respeito à audição, o método de Willems pressupõe, e aquando da realização das várias tarefas com as crianças, o movimento sonoro com movimentos descendentes e ascendentes, o isolamento dos sons e sua identificação relativamente à sua duração, altura, intensidade e timbre, a reprodução de intervalos melódicos, a recriação de timbres e a improvisação melódica, tanto individual como coletiva. Contudo, a realização de todas estas atividades segue uma ordem específica, a qual almeja o desenvolvimento auditivo da criança de um modo gradual (Willems, 1970).

## 4.2 O uso da canção como recurso didático

Enquanto professora de violoncelo sou confrontada maioritariamente com dificuldades por parte dos meus alunos relativamente a três fatores: afinação, capacidade de leitura de uma partitura (conjugar notas e ritmos), e de memória. A ideia de recolher canções infantis e populares portuguesas para suprimir algumas dificuldades existentes na aprendizagem do violoncelo surgiu após assistir a uma *Master Classe* da professora Catarina Anacleto, que, nas suas aulas implementava e adaptava músicas tradicionais como uma ferramenta para ultrapassar dificuldades tanto ao nível da afinação como do ritmo. Na *Master Classe* realizada na Escola artista do Conservatório Calouste Gulbenkian a professora Catarina Anacleto pedia aos alunos para tocar canções infantis ou populares portuguesas apenas imitando-a, sem disponibilização de partituras, apoiando-se no próprio canto da canção por ela cantada anteriormente. Foi para meu espanto, nesta nova abordagem para com os meus alunos, que rapidamente de forma eficaz corrigiram problemas de afinação (relativamente a posições, e mudanças de posição), tocaram de memória, algo que desde sempre sentiam desconforto, e até solidificaram problemas rítmicos através da associação da palavra ao ritmo.

Constituiu esta experiência como algo que poderia ser aplicado ao meu trabalho como professora como uma ferramenta de apoio e ajuda. As teorias dos métodos ativos defendidas por Williems, Kodály e Suzuki suportam estes ideais. Como defendido por Willems, (1970; Silva, 2015), as canções são frequentemente utilizadas no ensino musical com o intuito de desenvolver a sensibilidade dos alunos, bem como de promover a prática de todos os conteúdos essenciais da música, a melodia, o ritmo e a harmonia, e da prática instrumental, incorporando-se, de igual modo, a poesia e a

história no próprio texto de base. As canções podem, de facto, caracterizar-se enquanto pilar no ensino da Iniciação Musical, “... todas as crianças podem cantar. Resta a escolha das canções. Ela deve ser feita de tal forma que constitua uma verdadeira preparação para um ensino musical pelo qual todas as crianças chegarão a ler e a escrever música.” (Simões, 1979, p. 5). Desta forma, as canções a introduzir no contexto do ensino musical de um instrumento devem ser ordenadas de acordo com uma perspetiva pedagógica, daí a extrema importância dos pedagogos abordados anteriormente, pois contribuíram para a disseminação desta mesma perspetiva.

Entre a vasta literatura musical existente é possível encontrar diversas canções que podem, eventualmente, ser utilizadas nas aulas de Iniciação ao instrumento. Porém, todo este repertório de canções pode ser subdividido com base no seu grau de complexidade técnica e musical, assim como devidamente adaptado aos distintos estádios de aprendizagem das crianças. Assim resolvi que para a elaboração do meu compêndio identificar quais os elementos chaves para a sua progressão técnico-musical aplicadas ao violoncelo: afinação, ritmo e memória. Dentro destes itens decidi estruturar as canções através das posições do instrumento, mais concretamente da 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> posição, sendo estas as mais utilizadas durante o percurso instrumental, até ao fim do 2 ciclo.

Não existindo, (que seja do meu conhecimento) um método português para violoncelo, constato que os alunos lidam com métodos escritos em línguas estrangeiras (Francês, Inglês e Alemão), e que a grande maioria têm inserido nos seus métodos as canções populares da sua terra natal, e com a associação da letra.

Surge então, a meu ver, uma importante oportunidade de inserir, trabalhar e organizar canções populares portuguesas que possam permitir a preservação da identidade portuguesa, assim como elaborar algo inovador.

## 5 Metodologia

Este capítulo apresenta a descrição da investigação utilizada durante a construção do relatório de estágio, a metodologia escolhida, as estratégias, as técnicas usadas, os instrumentos de recolha e análise de dados e os participantes no estudo.

### 5.1 Problemática e Justificação da relevância do estudo

Como resultado da massificação do ensino da música em Portugal e evidente transformação dos objetivos face ao percurso musical de um aluno, como descrito anteriormente, parece evidente da minha parte refletir sobre métodos, metodologias e ferramentas a implementar com os alunos, sem claro desmerecer o atual ensino musical. “Apesar da inesgotável fonte de inspiração que a música tradicional dos povos representa para a música “erudita”, deparamo-nos, nos conservatórios e academias, com um ensino instrumental que revela uma prática hegemónica das obras da cultura ocidental de linguagem “erudita””. (Vieira, 2014, p. 92). Assim, a utilização da canção como defendida e evidenciada por pedagogos como Dalcroze, Orff, Kodaly, Lopes-Graça, Gordon, (entre outros), surge para mim como uma importante ferramenta no ensino da música e uma válida direção para a realização da investigação.

Tendo esta afirmação em consideração, o presente projeto pretende através da sua temática e objetivos, organizar um compêndio de peças baseadas na tradição oral portuguesa, e, que através da sua implementação em alunos do 1º e 2º Ciclos, (em contexto de sala de aula), possa objetivar a sua contribuição para o desenvolvimento de capacidades como a de afinação, de ritmo e de memória no estudo ao violoncelo.

### 5.2 Plano de investigação

A metodologia presente nesta investigação é a Investigação-Ação, que retrata o parágrafo anterior. Como descrito por Carmo & Ferreira (2008):

O propósito desta investigação é resolver problemas de carácter prático, através do emprego do método científico. A investigação é levada a partir da consideração da situação real. Não tem como objetivo a generalização dos resultados obtidos... A sua principal finalidade é a resolução de um dado problema para o qual não há soluções baseadas na teoria previamente estabelecidas (p. 228).

O plano de investigação consiste numa revisão bibliográfica que permita a construção de um compêndio para posterior implementação na aula com alunos do 1º e 2º ciclo. A recolha de dados sobre a sua implementação foi elaborada através da observação direta, de natureza qualitativa e quantitativa, mediante um guia pré

estabelecido, resultando numa grelha de observação relativamente aos resultados a descrever.

### 5.2.1 A escolha das canções

“As canções para os mais pequeninos são todas aquelas que pela sua simplicidade, melodia e do ritmo, e pelo conteúdo do texto, se adaptam à atmosfera ingénuia própria das primeiras idades infantis...” (Simões, ano, p. 10)

As canções podem ser estruturadas mediante vários critérios, e de acordo com Kodály, como descrito em Torres (1998, p. 53 & 54) as peças deverão:

- Apresentar qualidade musical, com valor estético e cultural;
- Conter os mais variados aspetos teóricos;
- Apresentar um aspeto didático novo em cada canção;
- Sugerir várias canções para o mesmo conteúdo teórico;
- Apresentar variantes da mesma canção
- Conter sempre que possível, elementos de comparação com a música erudita e folclórica estrangeira;
- Apresentar valor etnográfico.

Associo às ideias de Kodály as de Botelho (2014), que na educação musical devem integrar diversos tipos de canções, as quais devem, efetivamente, intervir em todo o processo de aprendizagem/ensino do aluno:

- Canções fáceis para os principiantes, caracterizadas por deter poucas notas e saltos pequenos;
- Canções populares, pois as palavras desempenham um papel extremamente importante;
- Canções que auxiliam na preparação da prática instrumental;
- Canções de intervalo, que se destinam, basicamente, ao estudo dos intervalos musicais;
- Canções mimadas, que objetivam o estabelecimento de um vínculo entre a mímica e o sentido das palavras;
- Canções ritmadas, que se destinam ao desenvolvimento do instinto nato rítmico, o qual se baseia, por sua vez, no movimento natural.

Para uma associação ao estudo de um instrumento junto aos meus princípios de escolha duas características base ao método Suzuki (ano): repertório organizado por níveis de dificuldade, e de leitura atrasada. Este último critério está presente na forma

como apresento as canções aos meus alunos, pois eles inicialmente imitam a canção que toco sem acesso à partitura.

Para finalizar, acrescento ainda como uma ferramenta de escolha o programa e critérios para a disciplina de violoncelo no 1º e 2º ciclo, dos quais escolhi:

- Desenvolver noção de frase
- Desenvolver um correto sentido de afinação, sonoridade e ritmo
- Noção dos padrões da mão esquerda

Para o 1º ciclo, os programas contêm a execução de escalas em Dó Maior, Sol Maior e Ré Maior, numa oitava, aliados a métodos que exploram a 1ª posição através principalmente dos padrões 0-1-3-4, e 0-1-2-4. Já para o 2º ciclo as escalas a inserir continuam a ser tocadas numa oitava complementado com métodos e peças que na sua maioria exploram apenas as primeiras quatro posições.

Como resumo das valências que resolvi trabalhar com os alunos apresento canções com valor estético e cultural, através de uma escolha organizada por níveis de dificuldades que proporcione o desenvolvimento da noção de afinação, da relação rítmica entre as figuras e da noção de tonalidade.

**A. Apresentar qualidade musical, com valor estético e cultural:** A recolha das canções incidiu principalmente nos livros de Raquel Simões (1998): *As Canções tradicionais portuguesas no ensino da música*; Clara Abreu (1991): *O meu livro de Canções – 1º volume*, e no meu próprio conhecimento de músicas infantis portuguesas. Foram escolhidas vinte e sete canções sendo que vinte e seis são canções populares portuguesas. Estas canções são organizadas entre a canção popular portuguesa, canção tradicional infantil Portuguesa e canção com origem estrangeira, tendo sido feita uma adaptação para português.

**Tabela nº 20** - Classificação das canções escolhidas entre canção popular portuguesa, de origem estrangeira ou canção tradicional infantil

	Canção popular Portuguesa	Canção tradicional infantil Portuguesa	Adaptação de canção estrangeira
<i>A machadinha</i>		x	
<i>A loja do mestre André</i>		x	
<i>À oliveira da serra</i>	x		
<i>As pombinhas da Catrina</i>		x	
<i>Atirei o pau ao gato</i>		x	
<i>Cai neve</i>			E. Willems
<i>Dó-ré-mi</i>			
<i>Frei João</i>			Francesa
<i>Fui ao jardim da Celeste</i>		x	
<i>Indo eu...</i>		x	
<i>Josezito já te tenho dito</i>		x	
<i>Lá vai uma, lá vão duas</i>		x	
<i>Na quinta do tio Manel</i>		x	
<i>O balão do João</i>			Alemã

<i>O chapéu dos três bicos</i>		x	
<i>O caracol</i>			
<i>O cuco na floresta</i>			Flamenga
<i>O pião</i>			Francesa
<i>Ora bate pandeirinha</i>		x	
<i>O pretinho Barnabé</i>			Francesa
<i>Os olhos da Marianita</i>	x		
<i>Os sinos</i>	x		
<i>Papagaio loiro</i>		x	
<i>Parabéns a você</i>			X
<i>Passarinhos a bailar</i>			F. Willems
<i>Senhora dona Anica</i>		x	
<i>Três galinhas</i>			Francesa

**B. Repertório organizado por níveis de dificuldade:** O primeiro aspeto técnico que tive em consideração foi conseguir escolher canções limitadas ao âmbito de uma só posição. As canções aparecem estruturadas em quatro grandes blocos: a 1ª posição, 2ª posição, 3ª posição e a 4ª posição. A 1ª, 2ª e 3ª posição foram divididas em outras. A 1ª posição está dividida através dos padrões técnicos 0-1-3-4; 0-1-2-4; extensão para trás e extensão para a frente. A 2ª posição contém a extensão para trás e a extensão para a frente, assim como a terceira. A seguinte tabela demonstra quais as canções escolhidas para trabalhar cada posição. Todas as peças foram trabalhadas pelos alunos de 1º e 2º grau, enquanto os alunos do primeiro ciclo trabalharam apenas as peças da primeira posição referentes ao padrão 0-1-3-4 e 0-1-2-4.

Tabela nº 21 - Organização das canções de acordo com as posições do violoncelo.

## 1ª Posição

### Padrão 0-1-3-4

*Os sinos*  
*Frei João*  
*Fui ao jardim da Celeste*  
*As pombinhas da Catrina*  
*O caracol*  
*Dó, Ré, Mi*  
*Papagaio Loiro*  
*A machadinha*  
*Três Galinhas*  
*Lá vai uma, lá vão duas*  
*Passarinhos a bailar*

### Padrão 0-1-2-4

*A machadinha*  
*Lá vai uma, lá vão duas*  
*Atirei o pau ao gato*  
*O Chapéu dos três bicos*  
*À Oliveira da Serra*  
*Ora bate pandeirinha*  
*Pretinho Barnabé*  
*O pião*

*Os olhos da Marianita*

**Extensão frente**

*O pretinho Barnabé  
Na quinta do tio Manel  
Lá vai uma, lá vão duas  
Josezito...*

**Extensão trás**

*Parabéns  
Frei João  
Indo eu...  
Os olhos da Marianita*

## 2º Posição

---

*O pretinho Barnabé (extensão frente)  
Fui ao jardim da Celeste  
Cai neve  
Balão do João  
A loja do mestre André  
O cuco na floresta  
Senhora D. Anica (extensão trás)  
Atirei o pau ao gato (extensão frente)*

## 3º Posição

---

*Na quinta do tio Manel (extensão frente)  
O pião (extensão frente)  
Três Galinhas (extensão trás)*

## 4ª Posição

---

*A machadinha  
Cai neve  
Ora bate pandeirinha*

### C. Conter os mais variados aspetos teóricos e práticos:

• **Desenvolver a noção de afinação.** A Afinação dos quatro dedos da mão esquerda surge associado à resolução de aspetos técnicos, e intervalares. Cada dedo corresponde a um intervalo, assim como a conjugação de vários padrões com as respetivas cordas soltas. Este elemento de afinação dos vários dedos corresponde a um aspeto teórico que deve levar a uma associação por parte do aluno do conhecimento de intervalos, e a sua respetiva afinação. A tabela seguinte pretende demonstrar quais os dedos e respetivas associações intervalares que foram trabalhadas para o projeto de investigação. O símbolo (x) significa extensão, e o símbolo (') significa mudança de posição. De acordo com a tabela podemos identificar e correlacionar quais as músicas que servem o propósito de afinar cada dedo, ou sequências de utilização de dedos.

Tabela nº 22 - Organização das canções de acordo os intervalos

		Intervalos em estudo em associação aos dedos utilizados						
		2ª m	2ª M	3ª m	3ª M	4ª P	5ª P	6ª m
<b>1ª Posição</b> <b>0-1-3-4</b>	<i>Os sinos</i>		0-1					
	<i>Frei João</i>		0-1-3					
	<i>Fui ao jardim da Celeste</i>				0-3			
	<i>As pombinhas da Catrina</i>					0-4		
	<i>O caracol</i>	3-4	0-1-3					
	<i>Dó, Ré, Mi</i>		0-1-3					
	<i>Papagaio Loiro</i>			0-3				
	<i>A machadinha</i>					3-1		
	<i>Três Galinhas</i>		0-1					
	<i>Lá vai uma, lá vão duas</i>			1-4				
	<i>Passarinhos a bailar</i>		0-1			1-3		
<b>1ª Posição</b> <b>0-1-2-4</b>	<i>A machadinha</i>	1-2	0-1					
	<i>Lá vai uma, lá vão duas</i>			1-4				
	<i>Atirei o pau ao gato</i>	2-1	4-2					
	<i>O Chapéu dos três bicos</i>					4-2		
	<i>À Oliveira da Serra</i>			4-1				
	<i>Ora bate pandeirinha</i>			1-4		4-2		
	<i>Pretinho Barnabé</i>	2-1	4-2					
	<i>O pião</i>				1-4			
<i>Os olhos da Marianita</i>					0-4			
<b>1ª Posição</b> <b>Extensão frente</b>	<i>O pretinho Barnabé</i>				1x4			
	<i>Na quinta do tio Manel</i>		2-4			1x2		
	<i>Lá vai uma, lá vão duas</i>			1x3				
	<i>Josezito...</i>			1x4				
<b>1ª Posição</b> <b>Extensão trás</b>	<i>Parabéns</i>							0x1
	<i>Frei João</i>	0x1	1-2					
	<i>Indo eu...</i>	0x1	1-2					
	<i>Os olhos da Marianita</i>		4-2; 2x1					
<b>2ª Posição</b>	<i>O pretinho Barnabé</i>			1-4	0-1			
	<i>Fui ao jardim da Celeste</i>				0-3; 0'1			
	<i>Cai neve</i>			1-4				
	<i>Balão do João</i>		1'1					
	<i>A loja do mestre André</i>					0-2		
	<i>O cuco na floresta</i>			4-1				
	<i>Senhora D. Anica</i>					2x1		
<i>Atirei o pau ao gato</i>	1'2	1x2						
<b>3ª Posição</b>	<i>Na quinta do tio Manel</i>		2-4			1x2		
	<i>O pião</i>		1x2					
	<i>Três Galinhas</i>						0-2	
<b>4ª Posição</b>	<i>A machadinha</i>					1'1		
	<i>Cai neve</i>			1-4				
	<i>Ora bate pandeirinha</i>			1-4		4-2		

• **Desenvolver noção de frase.** Todas as canções escolhidas têm a sua música associada a uma letra. A música é estrutura de acordo com a palavra nela contida. Assim, podemos facilmente associar o início e o fim de uma frase cantada a uma frase musical executada através do instrumento. A consideração de frase é estruturada em relação direta ao trabalho de memória que me proponho fazer com os alunos, muitas vezes através da subdivisão de uma frase maior em duas pequenas. Assim 11% do total das canções é escrita numa só frase, 62,9% em duas frases, 7,40% em três frases e 18,5% em quatro frases.

• **Desenvolver a noção de tempo e relação rítmica entre as figuras.** A divisão métrica presente neste compêndio é maioritariamente binária, com a exceção das canções: *Parabéns a você*, *Josezito...* e *o Chapéu dos três bicos*, escritos num compasso ternário. Os elementos rítmicos, subjacentes à divisão métrica foram restringidos por uma questão técnica referente à distribuição igualitária do arco, mais simples para os alunos do 1º e 2º ciclo. As figuras musicais a serem estudadas têm como base a relação da semínima com a colcheia, a relação da mínima com a semínima, e pontualmente introduz-se figuras rítmicas como a colcheia com ponto-semicolcheia, semínima com ponto-colcheia, colcheia-duas semicolcheias, e o inverso duas semicolcheias-colcheia.

• **Desenvolver a noção de tonalidade.** As canções escolhidas são escritas na sua maioria na tonalidade de Sol Maior (23,07%), Ré Maior (15,38%) e Dó Maior (20,51%), tal como exige o programa mínimo a aplicar no 1º ciclo. As restantes tonalidades FáM (15,38%), Sib M (5,12%), LáM (7,69%), Lám (7,69%), MibM (2,56%), e MiM (2,56%), estão também escritas no âmbito de uma oitava, critério mínimo para execução das escalas no segundo ciclo.

Na tabela seguinte demonstro o número de frases musicais contidas em cada canção, assim como as tonalidades e quais as figuras rítmicas utilizadas na composição da canção.

**Tabela nº 23** - Organização das canções de acordo com a estrutura da frase, figuras musicais e tonalidades

	Estrutura da frase	Figuras musicais	Tonalidade
<i>A machadinha</i>	AA, BB, CC, DD	Semínimas- colcheias	Lá m
<i>A loja do mestre André</i>	A, B, C	Semicolcheias, colcheias, semínimas	Sol M
<i>À oliveira da serra</i>	AA, B,B1	Semínima, colcheias, colcheia com ponto semicolcheia	Sol M
<i>As pombinhas da Catrina</i>	AA, BB	Colcheias, semínimas	Sol M
<i>Atirei o pau ao gato</i>	A, B, C, D	Semínima com ponto colcheia, colcheias e semínimas	Dó M

<i>Cai neve</i>	AA, BB	Semínimas, mínimas	Dó M
<i>Dó-ré-mi</i>	A, B, C, D	Semínimas, colcheias	Dó M
<i>Frei João</i>	A, B	Semínimas, colcheias	Sol M, Mib M, Fám
<i>Fui ao jardim da Celeste</i>	A A1, A A1	Semínimas, colcheias	Ré M; Sol M
<i>Indo eu...</i>	AA, BB	Semínimas, colcheias	Fá M
<i>Josezito já te tenho dito</i>	AA, BB	Colcheias, mínimas	Lá m
<i>Lá vai uma, lá vão duas</i>	A, B	Colcheias, semínimas	Dó M, Fá M, Ré M
<i>Na quinta do tio Manel</i>	AA, B, A	Semínimas, mínimas e colcheias	Mi M; Sol M
<i>O balão do João</i>	AA, B, A1	Semínimas, mínimas	Ré M
<i>O chapéu dos três bicos</i>	A, B, A, B1	Semínimas, mínimas	Dó M
<i>O caracol</i>	A	Colcheias, semínimas	Dó M
<i>O cuco na floresta</i>	AA, B, B1	Semínima, colcheias, colcheia com ponto semicolcheia	Lá M
<i>O pião</i>	A A1, B B1	Semínimas, mínimas e colcheias	Sol M
<i>Ora bate pandeirinha</i>	A, B, C, C1	Semicolcheias, colcheias, semínimas	Sib M; DóM
<i>O pretinho Barnabé</i>	A, A1	Colcheias, semínimas, colcheia com ponto semicolcheia	Dó M; Lá M/m; Ré M
<i>Os olhos da Marianita</i>	AA, BB	Colcheia duas semicolcheias, colcheia semínima colcheia, mínima	Fám
<i>Os sinos</i>	A, B	Semínima, mínima	Sol M
<i>Papagaio loiro</i>	A, B	Semínima, mínima	Sol M
<i>Parabéns a você</i>	A, B, C, D	Colcheia com ponto semicolcheia; semínima e mínima	Sib M; Fá M
<i>Passarinhos a bailar</i>	AA, B, CC, D	Semicolcheias, colcheia	Ré M
<i>Senhora dona Anica</i>	AA, BB	Semínima, colcheias	Fá M
<i>Três galinhas</i>	A, B	Semínimas, mínimas	Ré M, Lá M

### 5.2.2 Recolha de dados

A recolha de dados referente ao projeto de investigação foi concretizada através de observação direta dos resultados de natureza qualitativa e quantitativa, e estruturados previamente através de um guia pré estabelecido, resultando numa grelha de observação relativamente aos resultados. Com foco no ensino especializado na música o estudo, numa primeira fase, incidiu sobre os quatro alunos do 2º grau, e dois alunos do 1º grau que pertenciam à minha classe no Conservatório Calouste Gulbenkian de Aveiro, no ano letivo de 2016-2017. No ano letivo 2017-2018 o trabalho foi conduzido a partir dos resultados de quatro alunos de iniciação (1º ciclo) e dois alunos de 2º grau (2º ciclo). Todo o trabalho e recolha de dados foram realizados em horário letivo. Todas as aulas tinham a duração de 45 minutos sobre as quais eram trabalhadas as canções. Este trabalho podia usar a totalidade da aula como só parte dela, de acordo com a disponibilidade de tempo que podia conciliar com os demais objetivos da disciplina, embora para a obtenção de resultados em relação a cada canção era só utilizada apenas uma aula de 45 minutos.

Metodologicamente a recolha de dados foi executada através dos processos de imitação e audiação tal como proposto por Edwin Gordon. A imitação surge como o primeiro passo de aprendizagem, e que permite uma melhor utilização da audiação. A imitação é considerada um produto, enquanto a audiação é um processo. “A imitação é análoga à utilização de papel transparente para fazer um desenho, ao passo que a audiação equivale a visualizar e depois fazer o desenho” (Gordon, 2000, p. 23). Em relação ao Guia de Observação (descrito em 5.2.3), os alunos respondiam através de imitação de uma canção por mim antes cantada anteriormente. Relativamente à afinação e memória eram analisadas as suas capacidades de compreensão, reflexão constituindo uma forma de audiação como descrito por Vieira & Soutelo (2014, p. 93):

...a audiação é “a capacidade de compreender interiormente a linguagem musical enquanto conjunto de sons organizados, mesmo quando o som não está fisicamente presente (à semelhança da compreensão que possuímos da linguagem materna e da sua gramática, mesmo quando estamos em silêncio; a “audiação”, mais do que a “audição”, seria assim, uma espécie de “pensamento musical”.

### 5.2.3 Guia de observação

Este guia contém apenas seis itens de observação, no qual o primeiro item corresponde a uma pergunta, enquanto os restantes correspondem a uma observação direta, e participante dos alunos relativamente ao proposto pela professora. Os pontos de observação são os seguintes:

1. **Conhece a canção?** Para obter a resposta a esta pergunta era por mim cantada uma canção, na qual eles podiam responder se sim ou não. A inserção desta pergunta pretende identificar a percentagem dos alunos em estudo que têm conhecimento da nossa canção infantil e popular portuguesa. No contexto do tema estudado pareceu ter uma relevante importância saber se as nossas tradições são difundidas ou talvez esquecidas por parte dos encarregados de educação e os demais pertencentes à sociedade. A escolha dos temas populares foi da minha parte uma tentativa de valorizar as nossas raízes e o nosso património, como uma proposta de incentivo e motivação ao estudo acompanhado por parte dos encarregados de educação tal como protagonizado por Suzuki.
2. **Consegue cantar?** Como segunda etapa do processo pedia ao aluno para me imitar, cantado assim a canção. Esta pergunta corresponde à primeira etapa de trabalho a inserir numa sala de aula, como defendido por Willems e Kodály e

descrito em Simões (1998) que diz respeito ao desenvolvimento melódico, A esta pergunta existem três alternativas de “resposta”, sim, não e precisou de transpor. A opção de transpor revelou-se importante, pois a maioria dos alunos não tinha âmbito vocal para conseguir cantar as canções escritas por exemplo para o estudo na corda dó ou sol do violoncelo. Desta forma era cantada por mim cada canção no âmbito vocal de cada aluno para saber se a conseguiam cantar com critérios de afinação e ritmo, através de uma simples imitação. Esta imitação poderia acontecer de duas formas, ou através de uma imitação completa da canção ou por frases mediante a dificuldade associada ao tamanho da letra. Só era considerado correto se conseguissem imitar a canção corretamente se cantassem afinado e com a correta relação rítmica entre as palavras e a música.

3. **Consegue ter a noção de pulsação (bater o tempo)?** O terceiro ponto deste guia corresponde à aferição dos critérios rítmicos. Depois do aluno memorizar a canção deve ser capaz de apresentar uma noção de pulsação através do batimento de palmas ou estalar dos dedos. As respostas eram definidas através de sim ou não. Os alunos podiam tanto bater a pulsação na sua mais pequena unidade, ou também por compasso, segundo o que lhes fosse mais confortável, ou instintivo. Não lhes eram dadas nenhum tipo de ajudas, antecipadamente. Só era considerado como correto se conseguissem completar o batimento como correto, se acertassem corretamente do início ao fim da canção.
4. **Consegue afinar os intervalos em estudo?** Este ponto corresponde à utilização da audição, perceção e compreensão auditiva de determinada nota em relação à sua afinação. Cada peça contém nela como um objetivo o estudo da afinação de determinado intervalo, com descrito na tabela nº 22, e assinalados nas partituras em anexo. A afinação de cada intervalo corresponde a vários tipos de padrões da mão esquerda, parâmetro que surge nos critérios e programas do Conservatório Calouste Gulbenkian de Aveiro, como descrito na tabela nº 18. A este parâmetro surgem duas alternativas: Sim ou Não. Na alternativa sim, surgem três categorias de resposta mediante a quantidade de vezes que precisavam de repetir as notas até encontrarem a afinação correta. A justeza da avaliação foi somente avaliada por mim tal como nos outros parâmetros. À alternativa de Muito Bom, eram considerados os alunos que entre 1 a 2 repetições do intervalo, acertavam na afinação corretamente. À alternativa de Bom, eram considerados os alunos que entre 3 a 4 repetições do intervalo, acertavam na afinação corretamente. À alternativa de satisfaz, eram considerados os alunos que entre 4 a 5 repetições do intervalo, acertavam na afinação corretamente. A opção de “não acertavam” eram atribuídas a alunos que só depois da quinta alternativa conseguiam acertar na afinação. A minha possível intervenção neste ponto resumia-se a dizer que estava ou não estava afinado, intervindo quando não estava afinado, a obrigar os alunos a cantar a passagem em questão e mexer o dedo por forma a soar de igual maneira ao que tinham cantado.
5. **Consegue durante o tempo da aula memorizar a peça?** Este ponto corresponde à necessidade de verificar se a introdução de canções através da associação da

palavra pode facilitar a memorização. O desenvolvimento da memória foi inserido através da distribuição das frases como descrito na tabela nº 23. Os alunos poderiam tocar de memória sem a minha ajuda (que acontecia mais frequentemente nas canções só com uma frase) ou através da indicação das diferentes frases, por minha parte. A memorização era feita através da imitação do que o professor tocava, com indicação das notas ou padrões de notas. O tempo disponível para memorizar era somente de 45 minutos, embora muitas vezes não utilizava totalmente o tempo devido aos restantes conteúdos que tinha de trabalhar na aula para cumprimento do currículo.

- 6. Dificuldades sentidas.** Neste último ponto eram inseridas as dificuldades sentidas pelos alunos na execução das peças, entre elas destacavam-se o ritmo (ou conjugações rítmicas), dificuldades associadas às mudanças de posição, distribuição de arco que impediam a correta execução do ritmo e ainda os saltos entre cordas. Foi ainda deixado um espaço em que se poderia preencher outras dificuldades sentidas pelos alunos. As dificuldades servem o propósito de averiguar se as canções escolhidas estavam corretamente atribuídas ao nível de execução e de motricidade que o aluno possuía.



## 6 Resultados Obtidos

Para melhor compreensão dos dados aqui demonstrados, dividiu-se os dez alunos com quem trabalhei em dois grupos distintos: quatro alunos do 1º ciclo correspondentes aos alunos A, B, C e D, e 6 alunos do 2º ciclo, identificados com as letras E, F, G, H, I, e J. Os alunos do 1º ciclo completaram 18 canções diferentes, que correspondem ao padrão 0-1-3-4 e ao padrão 0-1-2-4. Os alunos do 2º ciclo completaram 27 canções diferentes, correspondentes a todas as posições a baixo demonstradas. Segundo a tabela que se segue, identifiquei quais as canções trabalhadas pelos alunos do 1º grau. A cor vermelha assinala as canções repetidas.

Tabela nº 24 - Escolha das canções para trabalhar com os alunos do 1º e 2º grau.

1ª Posição (padrão 0-1-3-4)	1ª Posição (padrão 0-1-2-4)	1ª Posição Extensão frente	1ª Posição Extensão trás	2ª Posição	3ª Posição	4ª Posição
<i>Os sinos</i>	<i>A machadinha</i>	<i>O pretinho Barnabé</i>	<i>Parabéns</i>	<i>O pretinho Barnabé</i>	<i>Na quinta do tio Manel</i>	<i>A machadinha</i>
<i>Frei João</i>	<i>Lá vai uma, lá vão duas</i>	<i>Na quinta do tio Manel</i>	<i>Frei João</i>	<i>Fui ao jardim da Celeste</i>	<i>O pião</i>	<i>Cai neve</i>
<i>Fui ao jardim da Celeste</i>	<i>Atirei o pau ao gato</i>	<i>Lá vai uma, lá vão duas</i>	<i>Indo eu...</i>	<i>Cai neve</i>	<i>Três Galinhas</i>	<i>Ora bate pandeirinha</i>
<i>As pombinhas da Catrina</i>	<i>O Chapéu dos três bicos</i>	<i>Josezito...</i>	<i>Os olhos da Marianita</i>	<i>Balão do João</i>		
<i>O caracol</i>	<i>À Oliveira da Serra</i>			<i>A loja do mestre André</i>		
<i>Dó, Ré, Mi</i>	<i>Ora bate pandeirinha</i>			<i>O cuco na floresta</i>		
<i>Papagaio Loiro</i>	<i>Pretinho Barnabé</i>			<i>Senhora D. Anica</i>		
<i>A machadinha</i>	<i>O pião</i>			<i>Atirei o pau ao gato</i>		
<i>Três Galinhas</i>	<i>Os olhos da Marianita</i>					
<i>Lá vai uma, lá vão duas</i>						
<i>Passarinhos a bailar</i>						

### 6.1 Conhece a canção?

A esta pergunta contemplo os resultados das diferentes 18 canções na sua globalidade. Assim o aluno A conhece 72,22% das canções, o aluno B 50%, o aluno C 33,33% e aluno D 39,13%. Relativamente aos alunos de 2º grau, o aluno E conhece 37,03%, aluno F 44,44%, o aluno G conhece 48,4%, o aluno H 44,4%, o aluno I 54,54%, e o aluno J 48,14%. Com estes dados podemos afirmar que os alunos conhecem apenas 47,141% das canções estudadas na sua globalidade.

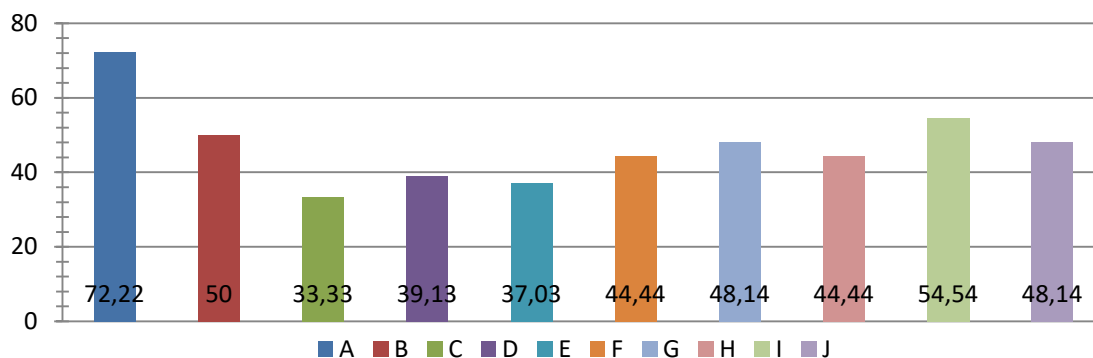


Gráfico 2 - Percentagem de alunos que conhece as canções estudadas

## 6.2 Consegue Cantar?

A este item de observação apresento os dados positivos. O aluno A imitou corretamente 94,44% as canções, o aluno B 100%, o aluno C 100%, o aluno D 100%, o aluno E 92,59%, o aluno F 100%, o aluno G 100%, o aluno H 100%, o aluno I 100%, e o aluno J 92,59%. Como média apresenta-se 97,962% dos alunos que conseguem cantar corretamente.

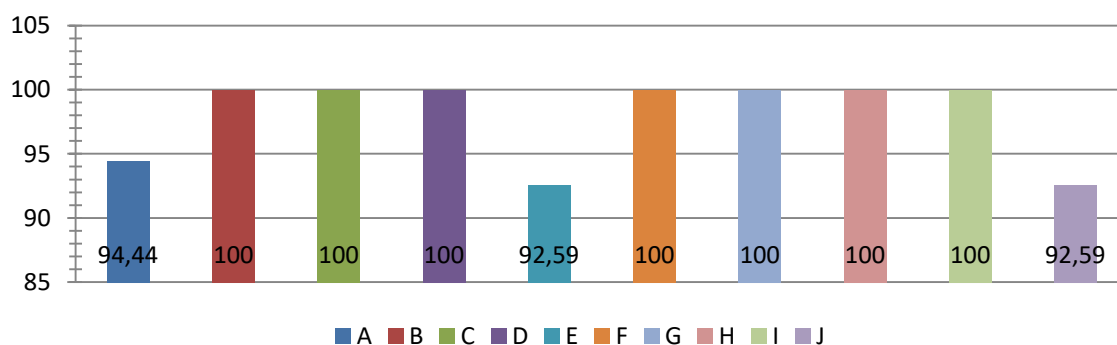


Gráfico 3 - Percentagem de canções corretamente cantadas.

## 6.3 Consegue ter a noção de pulsação?

A este item de observação os dados também serão identificados na sua globalidade como os anteriores. Assim o aluno A obteve 61,11% de eficácia ao bater corretamente o tempo das canções selecionadas. O aluno B 55,55%, o aluno C 61,1%, o aluno D 78,26%, o aluno E 40,74%, o aluno F, 81,48%, o aluno G 81,48%, o aluno H 70,37%, o aluno I 81,81%, e o aluno J obteve 48,14% de sucesso. Na sua totalidade os

alunos reproduziram corretamente a pulsação das canções com uma percentagem de 66,004%.

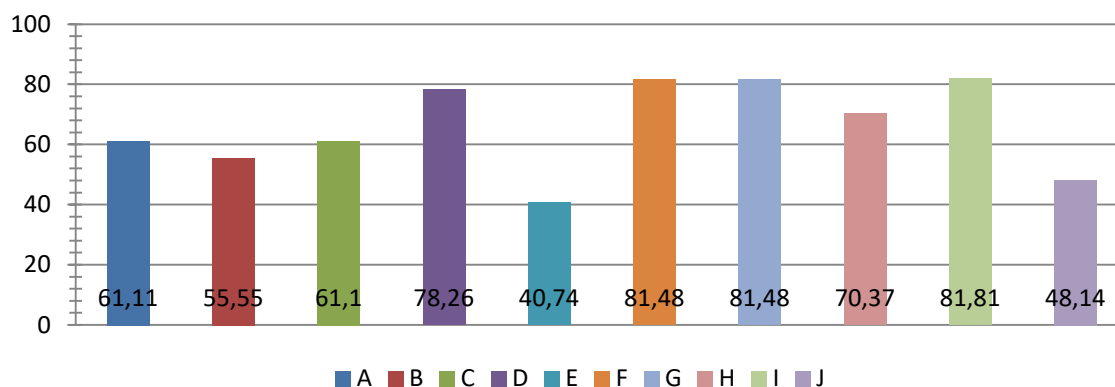


Gráfico 4 - Percentagem de canções em que os alunos reproduziram corretamente a pulsação.

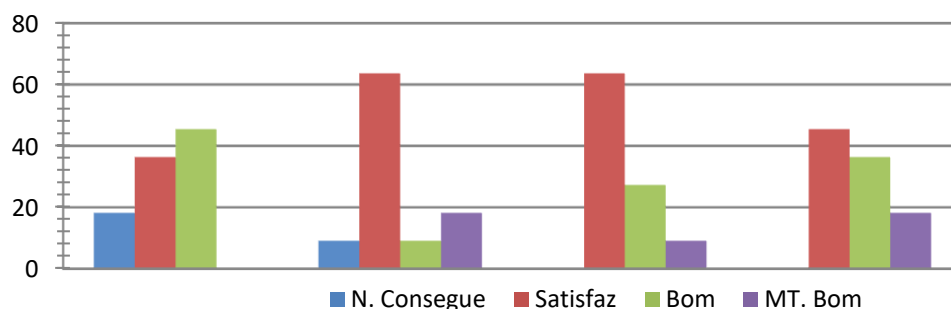
## 6.4 Consegue afinar os intervalos em estudo?

O quarto item da grelha de observação corresponde à capacidade que os alunos têm em afinar determinados intervalos, que correspondem a um determinado padrão de dedos da mão esquerda a utilizar. Para uma facilitada observação dos dados divido os dez alunos em dois grupos: 1º e 2º ciclo.

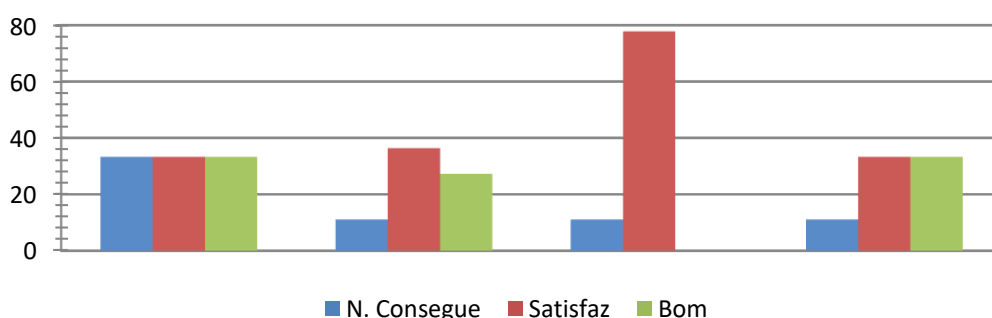
### 6.4.1 Primeiro Ciclo:

- **Aluno A** - obteve avaliação de Bom em 41,45% das canções, de Satisfaz em 36,36%, e 18,18% de avaliação Insuficiente, na primeira posição (padrão 0-1-3-4). Na primeira posição (padrão 0-1-2-4) alcançou e 33,33% no parâmetro de Bom, Satisfaz e Insuficiente.
- **Aluno B** - obteve avaliação de Muito Bom em 18,18% das canções, de Bom em 9,09%, de Satisfaz em 63,63%, e 9,09 de avaliação Insuficiente, na primeira posição (padrão 0-1-3-4). Na primeira posição (padrão 0-1-2-4) alcançou avaliação de Muito Bom em 11,11% das canções, de Bom em 27,27%, de Satisfaz em 36,36%, e 11,11 de avaliação Insuficiente.
- **Aluno C** - obteve avaliação de Muito Bom em 9,09% das canções, de Bom em 27,27%, e de Satisfaz em 63,63%, na primeira posição (padrão 0-1-3-4). Na primeira posição (padrão 0-1-2-4) alcançou avaliação de Muito Bom em 11,11% das canções, de Satisfaz em 77,77%, e 11,11 de avaliação Insuficiente.
- **Aluno D** - obteve avaliação de Muito Bom em 18,18% das canções, de Bom em 36,36%, de Satisfaz em 45,45%, na primeira posição (padrão 0-1-3-4). Na primeira posição (padrão 0-1-2-4) alcançou avaliação de Muito Bom em 22,22% das canções, de Bom em 33,33%, de Satisfaz em 33,33%, e 11,11 de avaliação Insuficiente.

Os gráficos seguintes demonstram as percentagens anteriormente descritas.



**Gráfico 5** - Percentagem de afinação executada com nível de Muito Bom, Bom, Satisfaz, e não consegue para os alunos do 1º ciclo, para o padrão 0-1-3-4.



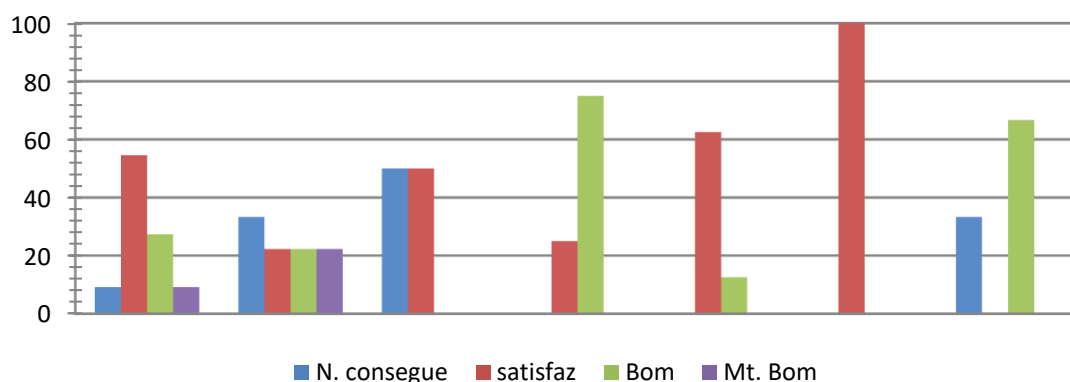
**Gráfico 6** - Percentagem de afinação executada com nível de Muito Bom, Bom, Satisfaz, e não consegue para os alunos do 1º ciclo, para o padrão 0-1-2-4.

Das 20 canções diferentes trabalhadas no âmbito da afinação os quatro alunos: A, B, C e D não conseguiram afinar 11,74% das canções, afinaram satisfatoriamente 48,73% das canções, com nível de Bom 26,51% e com nível de Muito Bom 11,23% das canções.

#### 6.4.2 Segundo Ciclo:

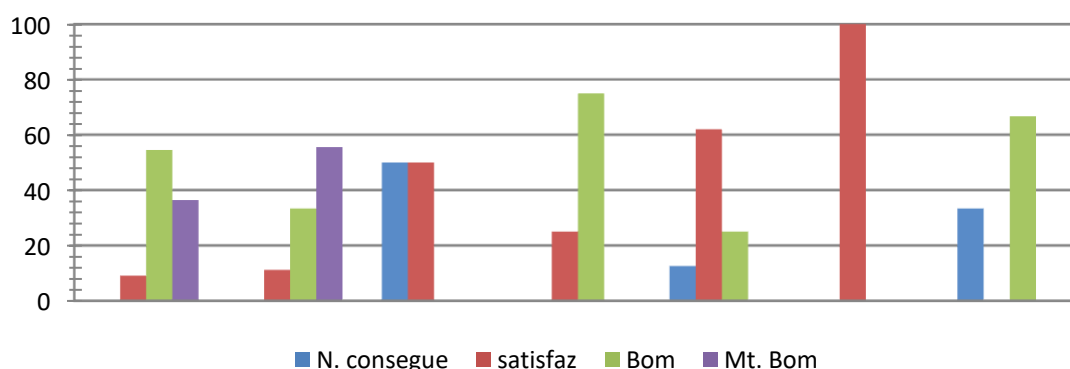
**Aluno E** - obteve avaliação de Muito Bom em 9,09% das canções, de Bom em 27,27%, de Satisfaz em 54,54%, e 9,09 de avaliação Insuficiente, na primeira posição (padrão 0-1-3-4). Na primeira posição (padrão 0-1-2-4) alcançou avaliação de Muito Bom em 22,22% das canções, de Bom em 22,22%, de Satisfaz em 22,22%, e 33,33 de avaliação Insuficiente. Na primeira posição (extensão frente) alcançou avaliação de

Satisfaz em 50%, e 50% de avaliação Insuficiente. Na primeira posição (extensão trás) alcançou avaliação de Bom em 75% das canções, e de Satisfaz em 25%. Na segunda posição alcançou avaliação de Bom em 12,5%, de Satisfaz em 62,5%, e 25% de avaliação Insuficiente. Na terceira posição, alcançou avaliação de Satisfaz em 100% das canções. Na quarta posição alcançou avaliação de Bom em 66,67%, de Satisfaz em 33,33% das canções.



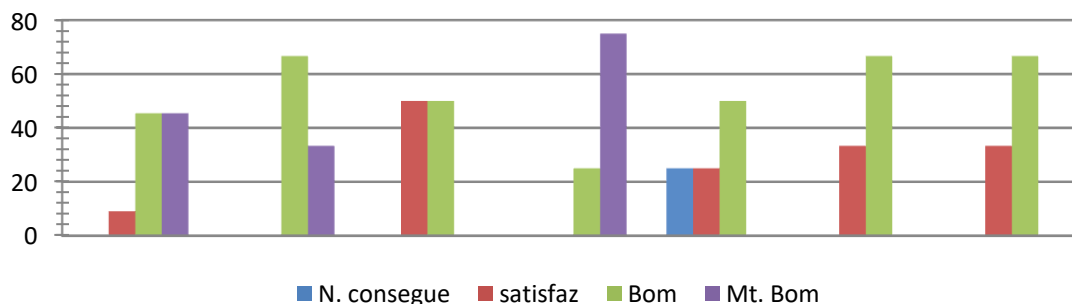
**Gráfico 7** - Gráfico referente ao aluno E, e as suas percentagens relativamente a cada item de avaliação

**Aluno F** - obteve avaliação de Muito Bom em 36,36% das canções, de Bom em 54,54%, e de Satisfaz em 9,09% na primeira posição (padrão 0-1-3-4). Na primeira posição (padrão 0-1-2-4) alcançou avaliação de Muito Bom em 55,55% das canções, de Bom em 33,33%, e de Satisfaz em 11,11%. Na primeira posição (extensão frente) alcançou avaliação de Satisfaz em 50%, e 50% de avaliação Insuficiente. Na primeira posição (extensão trás) alcançou avaliação de Bom em 75% das canções, e de Satisfaz em 25%. Na segunda posição alcançou avaliação de Bom em 25%, de Satisfaz em 62%, e 12,5% de avaliação Insuficiente. Na terceira posição, alcançou avaliação de Satisfaz em 100% das canções. Na quarta posição alcançou avaliação de Bom em 66,67%, de avaliação insuficiente de 33,33% das canções.



**Gráfico 8** - Gráfico referente ao aluno F, e as suas percentagens relativamente a cada item de avaliação

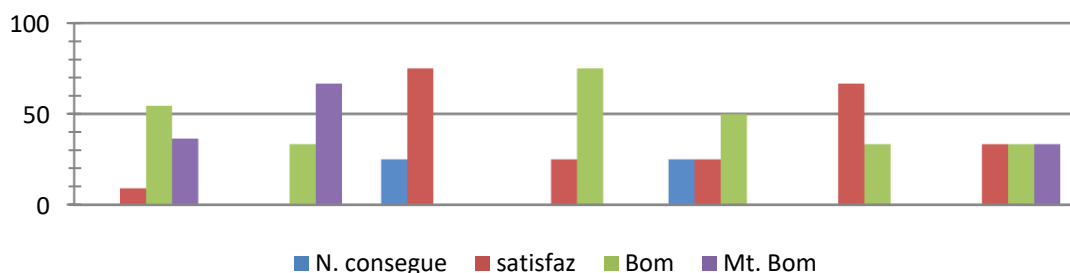
**Aluno G** - obteve avaliação de Muito Bom em 45,45% das canções, de Bom em 45,45%, e de Satisfaz em 9,09%, na primeira posição (padrão 0-1-3-4). Na primeira posição (padrão 0-1-24) alcançou avaliação de Muito Bom em 33,33% das canções, e de Bom em 66,67%. Na primeira posição (extensão frente) alcançou avaliação de Satisfaz em 50%, e 50% de avaliação Insuficiente. Na primeira posição (extensão trás) alcançou avaliação de Muito Bom em 75% das canções, e de Bom em 25%. Na segunda posição alcançou avaliação de Bom em 50%, de Satisfaz em 25%, e 25% de avaliação Insuficiente. Na terceira posição, alcançou avaliação de Bom em 66,67% das canções e de Satisfaz em 33,33%. Na quarta posição alcançou avaliação de Bom em 66,67%, de Satisfaz em 33,33% das canções.



**Gráfico 9** - Gráfico referente ao aluno G, e as suas percentagens relativamente a cada item de avaliação

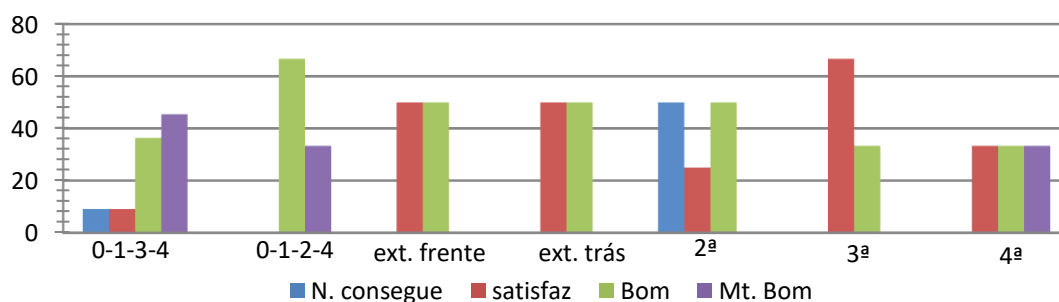
**Aluno H** - obteve avaliação de Muito Bom em 36,36,09% das canções, de Bom em 54,54%, e de Satisfaz em 9,09%, na primeira posição (padrão 0-1-3-4). Na primeira posição (padrão 0-1-24) alcançou avaliação de Muito Bom em 66,66% das canções, de Bom em 33,34%. Na primeira posição (extensão frente) alcançou avaliação de Satisfaz em 75%, e 25% de avaliação Insuficiente. Na primeira posição (extensão trás) alcançou avaliação de Bom em 75% das canções, e de Satisfaz em 25%. Na segunda posição alcançou avaliação de Bom em 50%, de Satisfaz em 25%, e 25% de avaliação Insuficiente. Na terceira posição, alcançou avaliação de Bom em 33,33% das canções,

e de satisfaz em 66,67% das canções. Na quarta posição alcançou avaliação de Muito Bom, Bom e satisfaz em 33,33% das canções.



**Gráfico 10** - Gráfico referente ao aluno H, e as suas percentagens relativamente a cada item de avaliação

**Aluno I** - obteve avaliação de Muito Bom em 45,45% das canções, de Bom em 36,36%, de Satisfaz e insuficiente em 9,09%, na primeira posição (padrão 0-1-3-4). Na primeira posição (padrão 0-1-24) alcançou avaliação de Muito Bom em 33,34% das canções, e de Bom em 66,66%. Na primeira posição (extensão frente) alcançou avaliação de Bom em 50%, e 50% de satisfaz. Na primeira posição (extensão trás) alcançou avaliação de Bom em 50% das canções, e de Satisfaz em 50%. Na segunda posição alcançou avaliação de Bom em 50%, de Satisfaz em 25%, e 50% de avaliação Insuficiente. Na terceira posição, alcançou avaliação de Bom em 33,33% das canções, e de satisfaz em 66,67%. Na quarta posição alcançou avaliação de Muito Bom, Bom e satisfaz em 33,33% das canções.



**Gráfico 11** - Gráfico referente ao aluno I, e as suas percentagens relativamente a cada item de avaliação

**Aluno J** - obteve avaliação de Muito Bom em 9,09% das canções, de Bom e de satisfaz em 45,45%, na primeira posição (padrão 0-1-3-4). Na primeira posição (padrão 0-1-24) alcançou avaliação de Muito Bom em 11,11% das canções, de Bom em 44,44%, de Satisfaz em 27,27%, e 11,11% de avaliação Insuficiente. Na primeira posição (extensão frente) alcançou avaliação de Satisfaz em 50%, e 50% de avaliação Insuficiente. Na primeira posição (extensão trás) alcançou avaliação de Bom em 25% das canções, e de Satisfaz em 75%. Na segunda posição alcançou avaliação de Bom em

25%, de Satisfaz em 50%, e 25% de avaliação Insuficiente. Na terceira posição, alcançou avaliação de Bom em 67,7%, e de satisfaz em 33,3 das canções. Na quarta posição alcançou avaliação de Muito Bom em 66,67%, e de Satisfaz em 33,33% das canções.

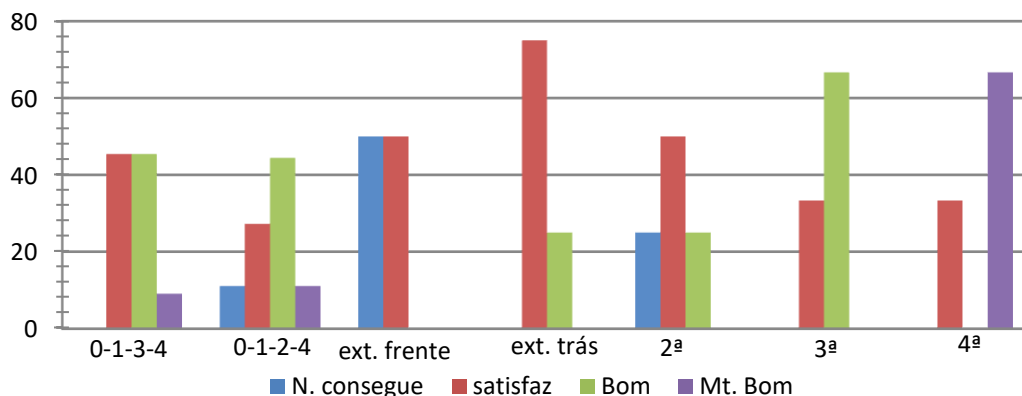


Gráfico 12 - Gráfico referente ao aluno J, e as suas percentagens relativamente a cada item de avaliação

Para finalizar, apresentam-se os resultados referentes à afinação dos alunos do 2º ciclo. Os seis alunos não conseguiram afinar 10,61% das canções, conseguiram afinar satisfatoriamente 35,81%, com nível de Bom 38,91% e 14,57% com nível de Muito Bom.

## 6.5 Consegue durante o tempo da aula memorizar a peça?

A este item de observação apresento apenas os dados positivos. São apresentados dados referentes aos alunos do 1º ciclo e 2º ciclo para todas as canções.

- O aluno A: Memorizou corretamente 63,63% as canções referentes ao padrão (0-1-3-4), e 22,22% das canções referentes ao padrão (0-1-2-4).
- O aluno B: Memorizou corretamente 81,81% as canções referentes ao padrão (0-1-3-4), e 44,44% das canções referentes ao padrão (0-1-2-4).
- O aluno C: Memorizou corretamente 81,81% as canções referentes ao padrão (0-1-3-4), e 44,44% das canções referentes ao padrão (0-1-2-4).
- O aluno D: Memorizou corretamente 81,81% as canções referentes ao padrão (0-1-3-4), e 55,55% das canções referentes ao padrão (0-1-2-4).

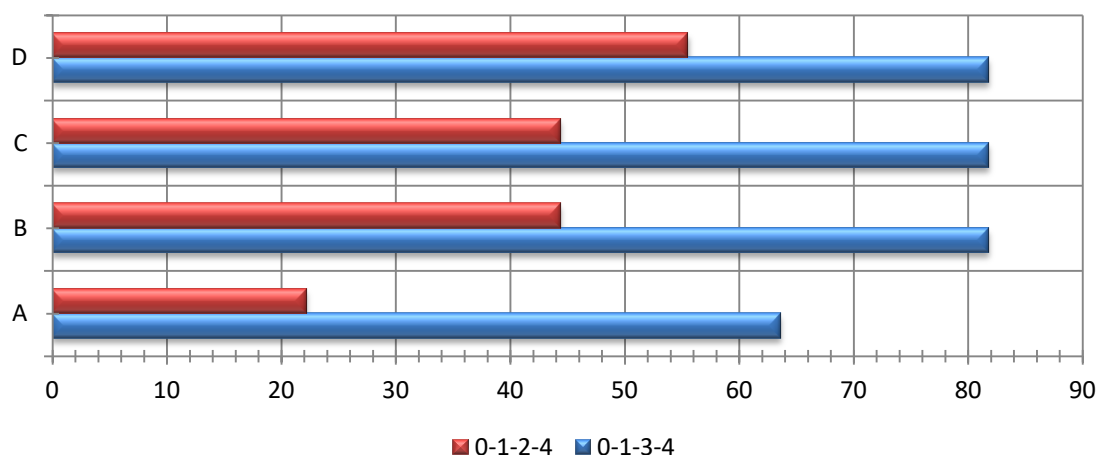


Gráfico 13 - Percentagem de canções que os alunos conseguiram memorizar no padrão 0-1-3-4 e 0-1-2-4.

Relativamente às canções com o padrão 0-1-3-4, os alunos do 1º ciclo conseguiram memorizar 77,26% das canções, e 41,66% das canções com os padrões 0-1-2-4. No total memorizaram 59,46% das 20 canções.

- **O aluno E:** Memorizou corretamente 72,72% as canções referentes ao padrão (0-1-3-4), e 44,44% das canções referentes ao padrão (0-1-2-4). Relativamente à extensão para frente, o aluno memorizou 75% das canções. Em relação à extensão para trás memorizou 50%. A segunda posição teve uma taxa de memorização correta de 62,5%, a terceira posição de 66,7%, e a 4ª posição de 33,33%.
- **O aluno F:** Memorizou corretamente 81,81% as canções referentes ao padrão (0-1-3-4), e 77,77% das canções referentes ao padrão (0-1-2-4). Relativamente à extensão para frente, o aluno memorizou 50% das canções. Em relação à extensão para trás memorizou 75%. A segunda posição teve uma taxa de memorização correta de 62,5%, a terceira posição de 66,7%, e a 4ª posição de 66,7%.
- **O aluno G:** Memorizou corretamente 90,90% as canções referentes ao padrão (0-1-3-4), e 88,88% das canções referentes ao padrão (0-1-2-4). Relativamente à extensão para frente, o aluno memorizou 100% das canções. Em relação à extensão para trás memorizou 75%. A segunda posição teve uma taxa de memorização correta de 100%, a terceira posição de 100%, e a 4ª posição de 66,67%.
- **O aluno H:** Memorizou corretamente 90,90% as canções referentes ao padrão (0-1-3-4), e 66,67% das canções referentes ao padrão (0-1-2-4). Relativamente à extensão para frente, o aluno memorizou 50% das canções. Em relação à extensão para trás memorizou 75%. A segunda posição teve uma taxa de memorização correta de 62,5%, a terceira posição de 100%, e a 4ª posição de 66,67%.
- **O aluno I:** Memorizou corretamente 72,72% as canções referentes ao padrão (0-1-3-4), e 55,55% das canções referentes ao padrão (0-1-2-4). Relativamente à extensão para frente, o aluno memorizou 50% das canções. Em relação à extensão

para trás memorizou 50%. A segunda posição teve uma taxa de memorização correta de 75%, a terceira posição de 66,7%, e a 4ª posição de 66,67%.

- **O aluno J:** Memorizou corretamente 81,81% as canções referentes ao padrão (0-1-3-4), e 44,44% das canções referentes ao padrão (0-1-2-4). Relativamente à extensão para frente, o aluno memorizou 25% das canções. Em relação à extensão para trás memorizou 50%. A segunda posição teve uma taxa de memorização correta de 62,5%, a terceira posição de 66,7%, e a 4ª posição de 66,67%.

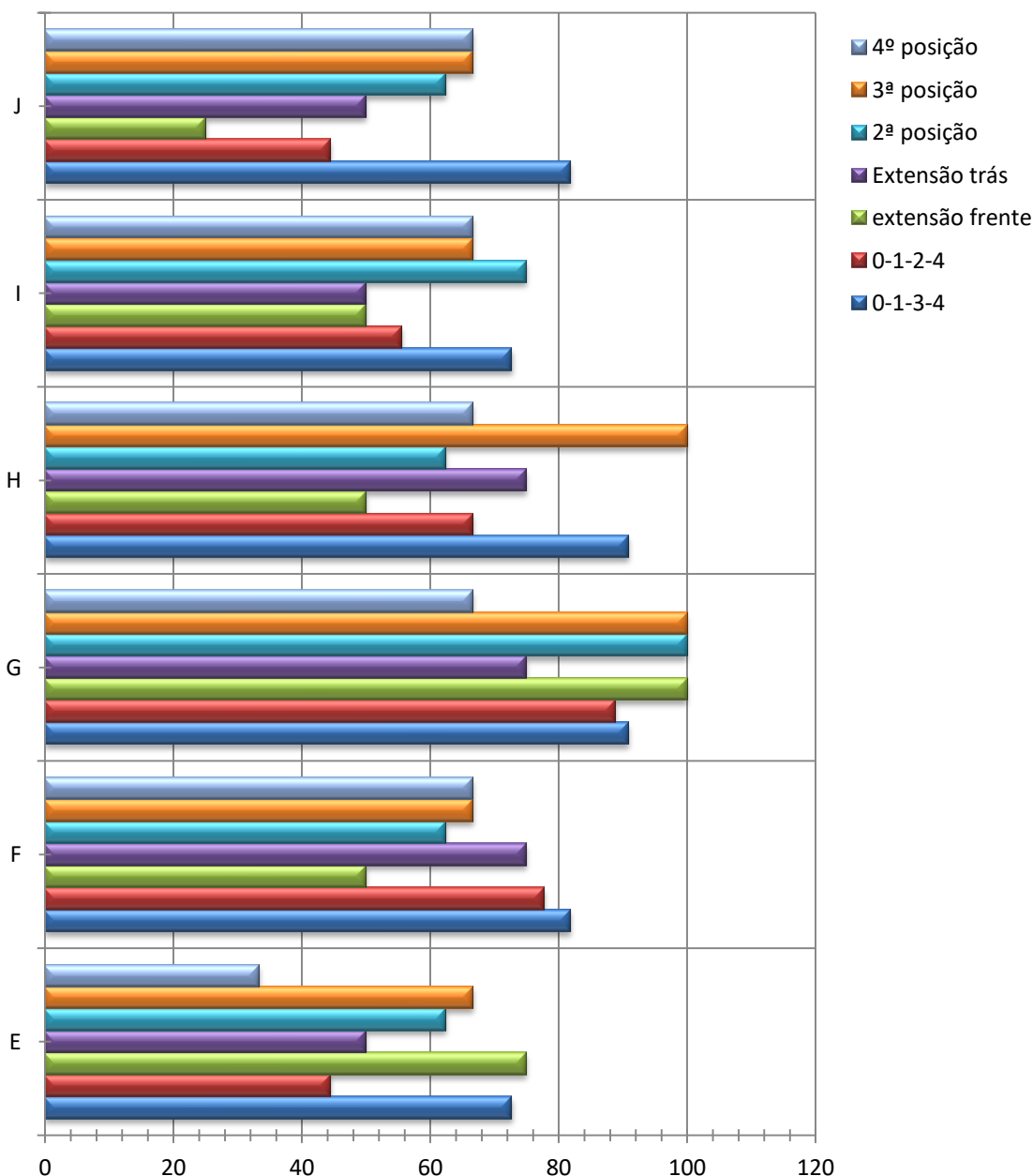


Gráfico 14 - Percentagem de canções que os alunos conseguiram memorizar no padrão 0-1-3-4 e 0-1-2-4, extensão trás, extensão frente, 2ª, 3ª e 4ª posição.

Relativamente às canções com o padrão 0-1-3-4, os alunos do 2º ciclo conseguiram memorizar 77.26% das canções, 41,66% das canções com os padrões 0-1-2-4, 58,33% das canções com extensão para a frente, 62.5% das canções com extensão para trás, 70.83% das canções na segunda posição, na terceira 77,79% e na quarta 61.11%. No total memorizaram 67,90% das 42 canções.

## 6.6 Dificuldades Sentidas na execução da canção.

Este item corresponde às dificuldades sentidas na execução das canções relativamente aos parâmetros: ritmo, mudanças de posição, dificuldades na distribuição do arco e dificuldades nos saltos de cordas.

### 6.6.1 Primeiro ciclo

O aluno D completa todas as canções referentes para a primeira posição, em contraste com os outros três alunos que só realizaram as peças referentes aos padrões 0-1-3-4, e 0-1-2-4. São apresentadas em formato de tabela as percentagens para cada posição, e as percentagens em relação ao global das peças estudadas pelos alunos A B C e D. Os alunos do 1º ciclo sentiram dificuldades rítmicas em relação a 28,50% das canções, em 22,946% das canções sentiram dificuldades em relação à distribuição do arco, e tiveram dificuldades nos saltos entre cordas em 8,395% das canções.

Tabela nº 25 - Percentagens de dificuldades relativamente à execução técnicas das canções sentidas pelo aluno A.

	ALUNO A			
	RITMO	M. POSIÇÃO	D. ARCO	SALTOS
1ª posição 0-1-3-4	0	0	0	0
1ª posição 0-1-2-4	44,44	0	22,22	11,11
1ª posição extensão frente				
1ª posição extensão trás				
<b>Total</b>	22,22	0	11,11	5,555

Tabela nº 26 - Percentagens de dificuldades relativamente à execução técnicas das canções sentidas pelo aluno B.

	ALUNO B			
	RITMO	M. POSIÇÃO	D. ARCO	SALTOS
1ª posição 0-1-3-4	18,18	0	18,18	9,09
1ª posição 0-1-2-4	55,55	0	55,55	11,11
1ª posição extensão frente				
1ª posição extensão trás				
<b>Total</b>	36,865	0	36,865	10,1

**Tabela nº 27** - Percentagens de dificuldades relativamente á execução técnicas das canções sentidas pelo aluno C.

	ALUNO C			
	RITMO	M. POSIÇÃO	D. ARCO	SALTOS
<b>1ª posição 0-1-3-4</b>	18,18	0	9,09	9,09
<b>1ª posição 0-1-2-4</b>	44,44	0	33,33	22,22
<b>1ª posição extensão frente</b>				
<b>1ª posição extensão trás</b>				
<b>Total</b>	31,31	0	21,21	15,655

**Tabela 28** - Percentagens de dificuldades relativamente á execução técnicas das canções sentidas pelo aluno D.

	ALUNO D			
	RITMO	M. POSIÇÃO	D. ARCO	SALTOS
<b>1ª posição 0-1-3-4</b>	0	0	18,18	9,09
<b>1ª posição 0-1-2-4</b>	44,44	0	22,22	0
<b>1ª posição extensão frente</b>	25	0	0	0
<b>1ª posição extensão trás</b>	25	0	50	0
<b>Total</b>	23,61	0	22,6	2,2725

### 6.6.2 Segundo ciclo:

São apresentadas em formato de tabela as percentagens para cada posição, e percentagens em relação ao global das peças estudadas pelos alunos e F, G, H, I e J. Os alunos do 2º ciclo sentiram dificuldades rítmicas em relação a 15.01% das canções, em 8.7% das canções sentiram dificuldades em relação às mudanças de posição, 13.545 em relação à distribuição do arco, e tiveram dificuldades nos saltos entre cordas em 8,58% das canções.

**Tabela 29** - Percentagens de dificuldades relativamente á execução técnicas das canções sentidas pelo aluno E.

	ALUNO E			
	RITMO	M. POSIÇÃO	D. ARCO	SALTOS
<b>1ª posição 0-1-3-4</b>	0	0	0	9,09
<b>1ª posição 0-1-2-4</b>	33,33	0	33,33	0
<b>1ª posição extensão frente</b>	25	0	0	25
<b>1ª posição extensão trás</b>	25	0	25	0
<b>2ª posição</b>	12,5	62,5	25	0
<b>3ª posição</b>	0	0	0	0
<b>4ª posição</b>	33,33	0	33,33	0
<b>Total</b>	18,451	8,928571429	16,6657	4,87

Tabela 30 - Percentagens de dificuldades relativamente à execução técnicas das canções sentidas pelo aluno F.

	ALUNO F			
	RITMO	M. POSIÇÃO	D. ARCO	SALTOS
1ª posição 0-1-3-4	0	0	9,09	18,18
1ª posição 0-1-2-4	0	0	22,22	0
1ª posição extensão frente	25	0	0	75
1ª posição extensão trás	25	0	25	25
2ª posição	0	25	25	12,5
3ª posição	33,33	33,33	0	0
4ª posição		0	0	0
<b>Total</b>	13,888	8,332857143	11,6157	18,66857

Tabela 31 - Percentagens e nº de outras dificuldades relativamente à execução técnicas das canções sentidas pelo aluno G.

	ALUNO G			
	RITMO	M. POSIÇÃO	D. ARCO	SALTOS
1ª posição 0-1-3-4	0	0	0	18,18
1ª posição 0-1-2-4	33,33	0	33,33	0
1ª posição extensão frente	0	0	0	25
1ª posição extensão trás	0	0	25	25
2ª posição	0	25	25	0
3ª posição	0	33,33	0	0
4ª posição	0	0	0	33,33
<b>Total</b>	4,7614	8,332857143	11,9043	14,5014

Tabela 32 - Percentagens e nº de outras dificuldades relativamente à execução técnicas das canções sentidas pelo aluno H.

	ALUNO H			
	RITMO	M. POSIÇÃO	D. ARCO	SALTOS
1ª posição 0-1-3-4	0	0	9,09	18,18
1ª posição 0-1-2-4	11,11	0	33,33	0
1ª posição extensão frente	25	0	25	0
1ª posição extensão trás	25	0	0	0
2ª posição	12,5	50	12,5	0
3ª posição	33,33	0	33,33	0
4ª posição	66,67	33,33	33,33	0
<b>Total</b>	24,801	11,90428571	20,94	2,59714

Tabela 33 - Percentagens de dificuldades relativamente à execução técnicas das canções sentidas pelo aluno I.

	ALUNO I			
	RITMO	M. POSIÇÃO	D. ARCO	SALTOS
1ª posição 0-1-3-4	0	0	9,09	18,18
1ª posição 0-1-2-4	11,11	22,22	0	0
1ª posição extensão frente	25	0	0	0
1ª posição extensão trás	25	0	0	25
2ª posição	0	25	0	0
3ª posição	0	0	0	0
4ª posição	33,33	33,33	33,33	0
<b>Total</b>	13,491	11,50714286	6,06	6,168571

**Tabela 34** - Percentagens e nº de outras dificuldades relativamente á execução técnicas das canções sentidas pelo aluno J.

	ALUNO J			
	RITMO	M. POSIÇÃO	D. ARCO	SALTOS
<b>1ª posição 0-1-3-4</b>	0	0	18,18	0
<b>1ª posição 0-1-2-4</b>	44,44	0	55,55	0
<b>1ª posição extensão frente</b>	0	0	0	0
<b>1ª posição extensão trás</b>	25	0	25	25
<b>2ª posição</b>	0	25	0	12,5
<b>3ª posição</b>	33,33	0	0	0
<b>4ª posição</b>	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>14,681</b>	<b>3,571428571</b>	<b>14,1043</b>	<b>5,35714</b>

## 7 Conclusões

O trabalho aqui apresentado para a apresentação do presente relatório teve uma grande importância para a minha valorização enquanto professora de violoncelo na minha prática pedagógica. O Estágio Profissional realizado em 2013/2014 resultou numa experiência muito positiva pois, até à data do estágio profissional nunca tive nenhum apoio como professora na minha atividade pedagógica. Apenas fundamentava-me no trabalho que dos meus antigos professores, sem saber ao certo o porquê das opções metodológicas. Assim, foram avaliadas e direcionadas as minhas opções perante os alunos, tanto ao nível do aspeto técnico, como ao nível relacional. Este apoio pedagógico deu uma maior base de conhecimentos em relação à prática pedagógica e fortaleceu-me enquanto professora.

No seguimento da ideia anterior, para poder fortalecer a minha prática pedagógica apresento como segunda parte do relatório, uma pesquisa sobre a utilização de canções infantis portuguesas como recurso didático no ensino do violoncelo no 1º e 2º ciclo. Com este tema pretendo responder a uma grande questão: Serão as canções infantis facilitadoras à aprendizagem do violoncelo? Através deste tema pretendo identificar quais as competências a desenvolver no estudo do violoncelo para alunos do 1º e 2º ciclo, identificar quais as canções infantis a utilizar como recurso para adquirir e desenvolver competências no estudo do violoncelo, e por fim avaliar se as canções escolhidas facilitam a aquisição das competências anteriormente selecionadas. Relativamente ao objetivo de identificar quais as competências e conseqüentemente a desenvolver no estudo do violoncelo para alunos do 1º e 2º ciclo, este foi demonstrado no capítulo 3.3, e distribuído mediante a organização do compêndio de canções em anexo. Em relação à avaliação propriamente dita, esta envolve vários parâmetros, entre eles: o conhecimento das canções, se consegue cantá-las, se tem a noção da pulsação ao cantá-la, se consegue ter uma boa noção de afinação instrumental após cantar a canção, se consegue instrumentalmente memorizar a canção, e quais as dificuldades mais sentidas a nível técnico na execução das canções.

No total dos dez alunos com quem trabalhei as canções selecionadas para este compêndio apenas 47,14% dos alunos conhecem as canções. Inicialmente previa uma percentagem mais significativa em relação a este item, pensava que as crianças estavam mais familiarizadas com a nossa canção popular. Surge aqui de facto realçar que o trabalho pode ser também um veículo de conhecimento da nossa própria cultura para os alunos mais novos.

O item que diz respeito à capacidade de os alunos conseguirem imitar as canções sem problemas de afinação e ritmo, revelou-se uma boa surpresa, pois 97,96% dos alunos não tiveram problemas em imitar-me corretamente. De notar que a associação do ritmo e melodia à palavra pode ser uma boa ferramenta para uma mais fácil associação da música como descrito na minha fundamentação teórica.

Relativamente à capacidade de sentir a pulsação através do bater do pé, ou o bater de palmas enquanto o aluno cantava determinada canção, os dez alunos reproduziram corretamente 66% das canções.

A afinação dos intervalos para os alunos do 1º ciclo revelou-se boa, pois os alunos não conseguiram afinar 11% das canções, tiveram um suficiente desempenho em 48,73%, 26,51% de bom, e apenas 11,23% dos alunos conseguiram afinar com um desempenho máximo. A afinação dos intervalos para os alunos do 2º ciclo revelou-se melhor que a dos alunos do 1º ciclo. Os alunos não conseguiram afinar 10,61% das canções, tiveram um suficiente desempenho em 35,8%, 38,91% de bom, e apenas 14,57% dos alunos conseguiram afinar com um desempenho máximo. Esta diferença entre o desempenho dos alunos do 1º ciclo e do 2º ciclo leva-me a ponderar que talvez as canções trabalhadas com os alunos do 1º ciclo fossem ligeiramente acima das capacidades técnicas dos alunos, não obstante este facto os alunos do 1º e 2º ciclo obtiveram maioritariamente uma avaliação de satisfaz e de bom, que sustenta a escolha das peças.

O item relativo à memória é também dividido segundo os dois ciclos em estudo. Os alunos do 1º ciclo decoraram eficazmente 59,46% das canções, enquanto os alunos do 2º ciclo decoraram 67,90% das canções. Os alunos do segundo ciclo apresentaram assim mais capacidades de memorizar tecnicamente uma canção, no geral esta percentagem surge para mim como um valor importante visto que durante a minha prática enquanto professora de violoncelo a utilização da memória por parte dos alunos para tocar uma peça, é quase sempre uma ferramenta rejeitada, e “mal amada” pelos meus alunos. No decorrer deste trabalho os alunos decoraram sem muitos queixumes as peças, frase a frase, e até de uma forma divertida, pois estavam “simplesmente” a cantar.

As dificuldades técnicas sentidas pelos meus alunos apresentam-se como fatores a ter em conta no futuro quando utilizar estas peças com os meus alunos, de forma a saber antecipadamente quais as peças mais indicadas para cada aluno. De todas as canções abordadas pelos alunos do 1º ciclo, estes revelaram ter mais dificuldades relativamente ao ritmo, distribuição do arco e em relação aos saltos de cordas, com uma percentagem de 28,50%, 22,94%, 8,39%, respetivamente. Os alunos do 2º ciclo tiveram em primeiro lugar dificuldades em relação ao ritmo com uma percentagem de 15,01%, em segundo lugar relativamente à distribuição do arco (13,54%), em terceiro relativamente às mudanças de posição (8,7%), e em quarto lugar em relação aos saltos de cordas com uma percentagem de 8,58%. Também neste parâmetro os alunos do 2º ciclo sentiram menos dificuldades técnicas na execução das canções, será então importante realçar que algumas das canções podem ser de facto estar acima das capacidades técnicas e motoras dos alunos. A este fator, também devo realçar, que todas as peças foram apenas trabalhadas uma vez e em contexto de aula, não utilizando para este estudo a continuação do trabalho em casa por parte do aluno.

Avalio o estudo como muito positivo, pela sua faceta instrutiva em relação ao que posso construir com os meus alunos de acordo com os resultados que obtive. No geral os alunos demonstraram uma resposta bastante positiva sobre a utilização das

canções populares em contexto de aula. Foi uma longa “viagem” sobre metodologias, métodos e formas de abordar o ensino do violoncelos nestes anos em que realizei o meu projeto de investigação, que levou muitas vezes a um processo que para mim seja o mais importante como o de repensar, reavaliar e adaptar a forma como leciono todos os dias para com os meus alunos.

Apesar de não ter dados objetivos do mesmo trabalho sem as canções, os dez alunos com quem trabalhei as canções, demonstraram que apenas durante uma aula conseguiam memorizar mais de metade das canções, e apenas 10, 61% dos alunos não conseguiu retificar a afinação dos intervalos selecionados, através da imitação por canto por parte dos alunos. Por este motivo, efetivamente o uso das canções infantis portuguesas facilita a aquisição de competências como a afinação, memória e ritmo.



## Referências Bibliográficas

Assembleia Constituinte (1976). *Constituição da República Portuguesa*. Disponível em <https://www.parlamento.pt/parlamento/documents/crp1976.pdf>. Consultada a 14 de fevereiro de 2018.

Botelho, L. P. (2014). *O método Willems. Didática da musicalização I*. Brasil: Universidade Federal de São João del-Rei.

Cartón, C., & Gallardo, C. (1993). *Educación musical. "Método Kodály"*. Valladolid: Castilla Ediciones.

Correia, V. H. E. (2014). *O ensino do ritmo no 1º e 2º graus da disciplina de formação musical do ensino especializado da música* (Dissertação de Mestrado). Escola das Artes, Universidade Católica Portuguesa, Porto.

Cruz, C. (1988). Zoltán Kodály. Um novo conceito de formação musical e a sua aplicação nas escolas húngaras. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 56, 10-14.

Decreto-Lei n.º 553/1980 de 21 de novembro. *Diário da República n.º 270/1980 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 310/1983 de 1 de julho. *Diário da República n.º 149/1983 – I Série*. Lisboa: Ministério das Finanças e do Plano, da Educação e da Reforma Administrativa.

Decreto-Lei n.º 344/1990 de 2 de novembro. *Diário da República n.º 253/1990 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto. *Diário da República n.º 149/2012 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República n.º 129/2012 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Despacho n.º 76/SEAM/85, de 9 de outubro. *Diário da República n.º 232/1985 – II Série*. Lisboa: Ministério da Educação.

Díaz, M., & Geráldez, A. (Coord.) (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical – Una selección de autores relevantes*. Barcelona: Ed. Graó.

Gordon (2000); Teoria de aprendizagem musical – Serviço de educação Fundação Calouste Gulbenkian

Lei n.º 9/1979 de 19 de março. *Diário da República n.º 65/1979 – I Série*. Lisboa: Assembleia da República.

Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/86 – I Série*. Lisboa: Assembleia da República.

Lei n.º 5/1997 de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 34/1997 – I Série A*. Lisboa: Assembleia da República.

Lei n.º 115/1997 de 19 de Setembro. *Diário da República n.º 217/97 – I Série A*. Lisboa: Assembleia da República.

Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. *Diário da República n.º 166/09 – I Série*. Lisboa: Assembleia da República.

Macedo, T. (1999). Edgar Willems. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical, 100*, 9-13.

Martins, M. L. (ano) *Canções tradicionais Infantis*. Fazer o resto

Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho. *Diário da República n.º 146/2012 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Portaria n.º 243-b/2012 de 13 de agosto. *Diário da República n.º 156/2012 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Rocha, I. (2008) – A cultura/formação geral nos currículos do ensino especializado da música – revista da APEM n.º 131 (Julho a Dezembro)

SAA [Suzuki Association of the Americas] (2003). *Every child can!* Boulder: Suzuki Association of the Americas.

Silva, P. C. F. C. P. (2015). *A utilização de canções como recurso didático no ensino da iniciação musical* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco.

Silva, W. M. (1993). Zoltán Kodály – Ideias e conceções sobre educação musical. *Em Pauta, 5*(8), 59-69.

Simões, R. M. (1979). *Canções para a educação musical* (10ª ed). Lisboa: Valentim de Carvalho

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes pela educação- 3 volume*: Instituto Piaget

Suzuki, S. (1981). *Ability development from age zero*. Atenas: Sensay Edition by Ability Development Associates, Inc.

Suzuki, S. (1983). *Nurtured by love: the classic approach to talent education*. USA: Summy-Birchard Inc.

Suzuki Association of Americas. Retirado em 6 de julho de 2018 de <https://suzukiassociation.org/about/suzuki-method/shinichi-suzuki/>

Torres, R. (1998). *As canções tradicionais portuguesas no ensino da música. Contribuição da metodologia de Zoltán Kodály*. Lisboa: Editorial Caminho.

Trindade, A. S. M. S. (2010). *A iniciação em violino do método Suzuki em Portugal* (dissertação de mestrado): Universidade de Aveiro

Willems, E. (1968). *Cadernos pedagógicos N.º 0*. Bienne: Pro-Musica.

Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da educação musical*. Bienne: Ed. Pro-Musica.

Vieira, M. Helena (2014). *Percursos do ensino da Música*. Local: Arte Tripharia



## Anexo I - Guia de observação

**Estudo sobre a utilização de peças infantis populares portuguesas como apoio pedagógico ao estudo do violoncelo (iniciação ao 2º grau)**

Data \_\_\_\_\_

Nome \_\_\_\_\_ Grau \_\_\_\_\_

Peça em estudo \_\_\_\_\_

- Conhece a canção? Sim  Não
- Consegue cantar? Sim  Não  Preciso de transpor
- Consegue ter a noção de pulsação (bater o tempo)? Sim  Não
- Consegue afinar os intervalos em estudo? Sim  Não

Muito Bom - 1 a 2 tentativas

Bom - 3 a 4 tentativas

Satisfaz - 4 a 5 tentativas

Não consegue?

- Consegue durante o tempo da aula memorizar a peça? Sim  Não
- Dificuldades sentidas:
  - Ritmo
  - Mudanças de posição
  - Distribuição do arco
  - Saltos de cordas
  - Outras \_\_\_\_\_

Notas \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## Anexo II - Canções populares e infantis portuguesas em estudo.

### 1. Primeira posição - padrão 0-1-3-4

#### 1. Os Sinos

*Sol lá Sol, Sol lá Sol,  
Toca o sino sacristão.  
Lá sol lá, lá sol lá,  
toca que eu toco também.*

Sol Lá Sol Sol Lá Sol To-ço Sí-no Sá-cris-tão. Lá Sol  
Lá Lá Sol Lá to-ca queu to-co tam-bém.

#### 2. Frei João

*Inda dorme, inda dorme,  
Frei João, frei João,  
vá tocar o sino, vá tocar o sino,  
dlím, dlím, dáo.*

'In-da dor-me, in-da dor-me, Frei Jo-  
ão, Frei Jo-ão, vá to-car o sí-no, vá to-car o  
sí-no dlím, dlím, dáo, dlím, dlím dáo

### 3. Fui ao jardim da Celeste

Fui ao Jardim da Celeste, giroflé giroflá,  
o que foste lá fazer? giroflé, flé, flá.  
Fui lá buscar uma rosa, giroflé, giroflá,  
É para a menina Ana, giroflé, flé, flá.

Fui ao jar-dim da Ce - leste gi-ro - flé gi-ro - flá O que  
fos - te lá fa - zer? gi - ro - flé, flé, flá Fui lá  
bus - car uma ro - sa gi - ro - flé, gi - ro - flá É pa -  
ra me ní - na Ana gi - ro - flé - flé - flá.

### 4. As pombinhas da Catarina

As pombinhas da Catarina  
andarão de mão em mão.  
Foram ter à quinta nova  
ao Pombal de São João.

As pom - bi - nhas da Ca - tiri - na an - da - rão de mão em  
mão. As pom - bi - nhas da Ca - tiri - na an - da - rão de mão em  
mão. Fo - ram ter à quin - ta no - va ao pom - bal de São Jo -  
ão Fo - ram ter à quin - ta no - va ao pom - bal de São Jo - ão

## 5. O Caracol

Dó-ré-mi-fá-sol, olha o caracol  
Dó-ré-mi-fá-sol, deitadinho ao sol.

Dó, ré, mi, fá, sol, olha o caracol

Dó, ré, mi, fá, sol, deitadinho ao sol.

## 6. Dó - Ré - Mi

Dó - Ré - Mi - a mimi  
mi - fá fá - sol - pelo sol  
Fá - mi - ré - vai a pé  
mi - ré - dó - não tem popó.

Dó, ré mi a Mi - mi mi, fá sol, pe-lo sol Fá, mi.

ré, vai a pé Mi, ré dó, não tem po - pó.

## 7. Papagaio Loiro

*Papagaio loiro  
de bico dourado  
leva-me esta carta  
pró meu namorado!*

Pa - pa - gai - o loi - ro de bi - co dou - ra - do,  
le - va - me's ta car - ta pró meu na - mo - ra - do!

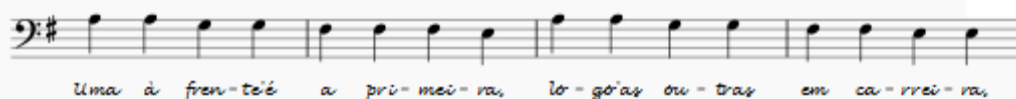
## 8. A machadinha

*Ah, ah, ah, minha machadinha (bis)  
Quem te pôs a mão, sabendo que és minha (bis)  
Sabendo que és minha, também eu sou tua. (bis)  
Salta machadinha lá pró meio da rua. (bis)*

Ah, ah, ah, minha ma - cha - di - nha. Ah, ah, ah, minha ma - cha -  
di - nha Quem te pôs a mão, sa - ben - do que's mi - nha? Quem te pôs a  
mão, sa - ben - do que's mi - nha? Sa - ben - do que's mi - nha tam - bém eu sou  
tu - a Sa - ben - do que's mi - nha tam - bém eu sou tu - a Sal - ta ma - cha -  
dinha lá pró meio da ru - a! Sal - ta ma - cha - dinha lá pró meio da ru - a!

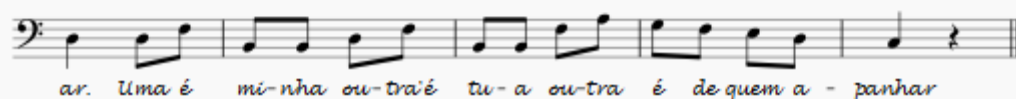
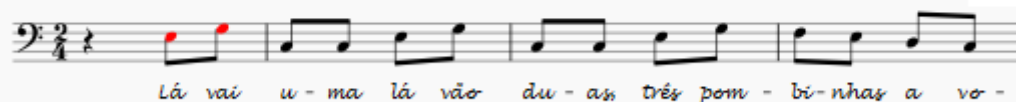
## 9. Três Galinhas

Três galinhas a cantar,  
vão pró campo passear.  
Uma à frente é a primeira,  
logo as outras em carreira,  
vão assim a passear,  
os bichinhos procurar.



## 10. Lá vai uma, lá vão duas...

Lá vai uma, lá vão duas  
três pombinhas a voar.  
Uma é minha outra é tua,  
outra é de quem apanhar.



## 11. Passarinhos a bailar

Passarinhos a bailar, mal acabam de nascer,  
 com rabinho a dar a dar, piu, piu, piu piu,  
 passarinho vais voar, neste baile vais bailar,  
 e todo mundo alegrar.

Pa - ssa ri - nhos a bai - lar, mal a - ca - bam de nas -  
 cer, com ra - bi - nho a dar a dar, piu, piu, piu  
 piu pa - ssa - ri - nho vais vo - ar nes - te bai - le vais bai -  
 lar e - to do mun - do a - le - gar!

## 2. Primeira posição - padrão 0-1-2-4

### 12. A machadinha

Ah, ah, ah, minha machadinha (bis)  
 Quem te pôs a mão, sabendo que és minha (bis)  
 Sabendo que és minha, também eu sou tua. (bis)  
 Salta machadinha lá pro meio da rua. (bis)

Ah, ah, ah, mi-nha ma-cha-di-nha Ah, ah,

ah mi-nha ma-cha-di-nha Quem te pôs a

mão, sa-ben-do que's mi-nha? Quem te pôs a

mão, sa-ben-do que's mi-nha? Sa-ben-do que's

mi-nha tam-bém eu sou tu-a Sa-ben-do que's

mi-nha tam-bém eu sou tu-a Sal-ta ma-cha-

di-nha lá pro-meio da ru-a! Sal-ta macha-di-nha lá pro-meio da ru-a!

### 13. Lá vai uma, lá vão duas

Lá vai uma, lá vão duas  
três pombinhas a voar.  
Uma é minha outra é tua,  
outra é de quem apanhar.

Lá vai u - ma lá vão du - as três pom - bi - nhas a vo -  
ar. Uma é mi - nha ou - tra é tu - a ou - tra é de quem a - panhar

### 14. Atirei o pau ao gato

Atirei o pau ao gato-to,  
mas o gato-to não morreu.  
Dona Chica assustou-se com o berro,  
com o berro que o gato deu: Miau!

A - ti-rei o pau ao ga - to - to mas o ga - to - to não mo - reu Dona  
chi - ca - ca assus - tou - se - se com o be - rro com o be - rro que o ga - to deu miau!

## 15. O Chapéu de três bicos

O meu chapéu tem três bicos,  
tem três bicos o meu chapéu  
Se não tivesse três bicos,  
o chapéu não era meu.

Musical notation for the song 'O Chapéu de três bicos'. It consists of two staves in bass clef with a 3/4 time signature. The first staff contains the melody for the first two lines of the lyrics, with a 'V' above the first measure and a red dot above the second measure. The second staff contains the melody for the last two lines of the lyrics, also starting with a 'V' above the first measure. The lyrics are written below the notes.

O meu cha - péu tem três bi - cos      tem três bi - cos o meu cha - péu.  
se não ti - ve - se três bi - cos      o cha - péu não e - ra meu

## 16. À Oliveira da Serra

À oliveira da Serra  
O vento leva a flor.  
Ó-i-o-ai, só a mim ninguém me leva,  
Ó-i-o-ai, para o pé do meu amor!

Musical notation for the song 'À Oliveira da Serra'. It consists of four staves in bass clef with a 2/4 time signature and a key signature of one sharp (F#). The first two staves contain the melody for the first two lines of the lyrics, with a 'V' above the first measure and a '2' above the second measure. The third and fourth staves contain the melody for the last two lines of the lyrics, with a 'V' above the first measure and '3' and '2' above the third and fourth measures respectively. The lyrics are written below the notes.

À o - li - vei - ra da ser - ra      o ven - to le - va a flor.  
À o - li - vei - ra da ser - ra      o ven - to le - va a flor.  
Ó i o ai, só a mim nin - guém me le - va,  
Ó i o ai pa - ra o pé do meu a - mor!

## 17. Ora bate, padeirinha

Ora bate, padeirinha,  
 Ora bate, o pé no chão.  
 Ora bate, padeitinha,  
 Amor do meu coração!  
 Fui à fonte pra te ver,  
 fui ao rio para te falar,  
 Nem na fonte, nem no rio  
 Nunca te pude encontrar!

Ora ba - te, pa - dei - ri - nha, o - ra ba - te' o pé no chão. O - ra  
 ba - te, pa - dei - ri - nha, a - mor do meu co - ra - ção!  
 Fui à fon - te pra te ver, fui ao rio pra te fa - lar,  
 Nem na fon - te nem no ri - o nun - ca te pud' en - con - tar!

## 18. O pretinho Barnabé

O pretinho Barnabé,  
 tiroliro liro  
 O pretinho barnabé,  
 tiroliro lé.

O pre - ti - nho Bar - na - bé, tí - ro lí - ro lí - ro  
 O pre - ti - nho Bar - na - bé tí - ro lí - ro lé.

## 19. O pião

Eu tenho um pião que dança,  
eu tenho um pião mas não te dou não.  
Gira que gira o meu pião,  
mas não te dou nem por um tostão.

Eu te-nhum pi - ão, um pi - ão que dan - ça.

Eu te-nhum pi - ão, mas não te dou não.

Gi - ra que gi - ra o meu pi - ão,

mas não te dou nem por um tos - tão.

## 20. Os olhos da Marianita

Os olhos da Marianita  
São verdes cor do limão. (bis)  
Ai sim, Marianita, ai sim,  
Ai não Marianita, ai não.

Os o- lhos da Ma-ria - ni-ta são ver-des cor do li - mão. Os

o - lhos da Ma-ria - ni - ta são ver-des cor do li - mão. Ai

sim, Marriani - ta ai sim, ai não Marrianita ai não. Ai

sim, Marria-ni - ta ai sim, ai não Marrianita ai não.

### 3. Primeira posição - extensão para trás

#### 21. Parabéns a você

*Parabéns a você,  
nesta data querida  
muitas felicidades,  
muitos anos de vida!*

Pa-ra-béns a vo - cé, nes-ta da-ta que - rida mui-tas

fe - li - ci - da - des mui - tos a - nos de vida!

Pa-ra-béns a vo - cé, nes-ta da-ta que - rida mui-tas

fe - li - ci - da - des mui - tos a - nos de vida!

#### 22. Frei João

*Inda dorme, inda dorme,  
Frei João, frei João,  
vá tocar o sino; vá tocar o sino,  
dlim, dlim, dão.*

In-da dor-me, in-da dor-me, Frei Jo - ão, Frei Jo - ão, vá tocar o

si - no; vá tocar o si - no dlim, dlim, dão, dlim, dlim dão

In-da dor-me, in-da dor-me, Frei Jo - ão, Frei Jo - ão, vá tocar o

si - no; vá tocar o si - no dlim, dlim, dão, dlim, dlim dão

## 23. Indo eu...

In-do eu, in-do eu, a caminho de Viseu.  
 In-do eu, in-do eu, a caminho de Viseu.  
 Encontrei o meu amor, ai Jesus que lá vou eu.  
 Encontrei o meu amor, ai Jesus que lá vou eu!

In-do eu, in-do eu a ca - mi-nho de Vi - seu. In-do  
 eu, In-do eu a ca - mi-nho de Vi - seu. En - con -  
 trei o meu a - mor ai je - sus que lá vou eu. En - con -  
 trei o meu a - mor ai je - sus que lá vou eu!

## 24. Os olhos da Marianita

Os olhos da Marianita  
 São verdes cor do limão. (bis)  
 Ai sim, Marianita, ai sim,  
 Ai não Marianita, ai não.

Os o - lhos da Ma - ria - ni - ta são ver - des cor do li - mão Os  
 o - lhos da Ma - ria - ni - ta são ver - des cor do li - mão Ai  
 sim, Ma - ria - ni - ta ai sim ai não Ma - ria - ni - ta ai não Ai  
 sim, Ma - ria - ni - ta ai sim ai não Ma - ria - ni - ta ai não

#### 4. Primeira posição - extensão para frente

### 25. O pretinho Barnabé

O pretinho Barnabé,  
tiroliro-liro  
O pretinho barnabé,  
tiroliro-lé.

1 x 4

O pre - ti - nho Bar - na - bé, ti - ro lí - ro lí - ro

O pre - ti - nho Bar - na - bé ti - ro lí - ro lé.

1 x 4

O pre - ti - nho Bar - na - bé, ti - ro lí - ro lí - ro

O pre - ti - nho Bar - na - bé ti - ro lí - ro lé.

### 26. Na quinta do Tio Manel

Na quinta do tio Manel, i-a-i-a-ó!  
Há patinhos a granel, i-a-i-a-ó!  
Quá, quá, quá.....  
Na quinta do tio Manel i-a-i-a-ó!

1 x 2 4 2 4 2 x 1

Na qui - ta do tio Ma - nel i - a - i - a - ó!

Há pa - ti - nhos a gra - nel i - a - i - a - ó! quá quá

quá quá quá quá quá quá quá

quá quá quá quá quá quá quá quá quá

Na quin - ta do tio Ma - nel i - a - i - a - ó!

## 27. Lá vai uma, lá vão duas

*lá vai uma, lá vão duas  
três pombinhas a voar.  
Uma é minha outra é tua,  
outra é de quem apanhar.*

Musical score for 'Lá vai uma, lá vão duas' in 2/4 time, key of D major. The score consists of two staves. The first staff contains the melody with lyrics: 'lá vai u - ma lá vão du - as, três pom - binhas a vo - ar. Uma é'. The second staff contains the bass line with lyrics: 'mi - nha ou - tra é tu - a ou - tra é de quem a - panhar'. Fingerings are indicated above the notes: 1 x 3, 4, 3 1, 0 4 3.

## 28. Josezito, já te tenho dito

*Josezito já te tenho dito  
que não é bonito  
andares m'enganar. (Bis)  
Chora agora, jوزهito chora,  
que me vou embora p'ra não mais voltar. (bis)*

Musical score for 'Josezito, já te tenho dito' in 3/4 time, key of D major. The score consists of four staves. The first staff contains the melody with lyrics: 'Jose - zi - to já te tenho di - to quando é bo - ni - to andar's m'enga - nar Jo - sé'. The second staff contains the bass line with lyrics: 'zi - to já te tenho di - to quando é bo - ni - to andar's m'enga - nar. Chora'a'. The third staff contains the melody with lyrics: 'go - ra Jo - se - zi - to cho - ra que me vou em - bo - ra p'ra não mais voi - tar Chora'a'. The fourth staff contains the bass line with lyrics: 'go - ra Jo - se - zi - to cho - ra que me vou em - bo - ra p'ra não mais voi - tar'. Fingerings are indicated above the notes: 2, 1, x, 4, 2, 0 x 4, 2, x 4.

## 5. Segunda posição

### 29. O pretinho Barnabé

O pretinho Barnabé,  
tíroliro-líro  
O pretinho barnabé,  
tíroliro-lé.

Modo Maior (alegre)

O pre - ti - nho Bar - na - bé, tí - ro lí - ro lí - ro

O pre - ti - nho Bar - na - bé tí - ro lí - ro lé.

Modo menor (triste)

O pre - ti - nho Bar - na - bé, tí - ro lí - ro lí - ro

O pre - ti - nho Bar - na - bé tí - ro lí - ro lé.

### 30. Fui ao jardim da Celeste

Fui ao Jardim da Celeste, giroflé giroflá,  
o que foste lá fazer? giroflé, flé, flá.  
Fui lá buscar uma rosa, giroflé, giroflá,  
É para a menina Ana, giroflé, flé, flá.

Fui ao jar-dim da Ce - leste gi-ro - flé gi-ro - flá O que  
fos - te lá fa - zer? gi - ro - flé, flé, flá. Fui lá  
bus - car uma ro - sa gi - ro - flé, gi - ro - flá - É pa -  
ra me ni - na Ana gi - ro - flé - flé - flá.

### 31. Cai neve

Cai neve, cai neve,  
cai neve no jardim.  
Branquinha cobre o chão,  
então tudo é branquinho assim!

Cai ne - ve cai ne - ve cai ne - ve no jar - dim. Cai  
ne - ve cai ne - ve cai ne - ve no jar - dim. Bran -  
qui-nha co-br'o chão en - tão, tudo é bran-qui-nha - ssim Bran -  
qui-nha co-br'o chão en - tão, tudo é bran-qui-nha - ssim!

## 32. O balão do João

O balão do João sobe sobe pelo ar,  
 está feliz o petiz, a cantarolar.  
 Mas o vento a soprar, leva o balão pelo ar,  
 fica então o João a choramingar!

O ba - lão do Jo - ão so - be - so - be pe - lo  
 ar, está fe - liz o pe - tiz a can - ta - ro - lar.  
 Mas o ven - to a so - prar le - va ba - lão - pe - lo ar,  
 fi - cén - tãõ o Jo - ão a cho - ra - min - gar!

## 33. A loja do mestre André

Foi na loja do mestre André  
 que comprei um rabeção.  
 Chiribiribão um rabeção.  
 Ai olé, ai olé, foi na loja do mestre André.

Foi na loja do mes - tre An - dré que com - prei um ra - be - cãõ chir - i - bi - ri -  
 bãõ um ra - be - cãõ Ai o - lé ai o - lé foi na loja do mes - tre An - dré

### 34. O Cuco na floresta

Estava na floresta o cuco a cantar.  
Pror atrás de uma giesta, nós fomos escutar:  
Cuco, cuco, cuco, cuco, cuco.

Es - ta - va na flo - res - ta o cu - co a can - tar. Por

trás du - ma gi - es - ta nós fo - mos es - cu - tar. Cu -

co, cu - co, cu - co, cuco cu - co - cu - co cu - co cu - co cu - co.

### 35. Senhora Dona Anica

Senhora Dona Anica venha abaixo ao seu jardim, (bis)  
venha ver as lavadeira a fazer assim, assim. (bis)

Se - nho - ra Do - nã - nica ve - nhia - bai - x'o ao seu jar - dim, Se -

nho - ra Do - nã - nica ve - nhia bai - x'o ao seu jar - dim. Venha

ver as la - va - dei - ras a fa - zer a - ssim a - ssim, venha ver as la - va -

dei - ras a fa - zer a - ssim a - ssim!

### 36. Atirei o pau ao gato!

Atirei o pau ao gato-to-to,  
 mas o gato-to não morreu eu eu.  
 Dona chica assustou-se  
 com o berro, com o berro  
 que o gato deu: Miau!

A - ti-rei o pau ao ga - to - to mas o ga - to - to não mo-  
 rreu - eu - eu Do-na chi - ca - ca a-ssus - tou - se - se com be -  
 rro com be - rro que o ga - to deu miau!

## 6. Terceira posição

### 37. Na quinta do tio Manuel

Na quinta do tio Manel, i-a-i-a-ô!  
 Há patinhos a granel, i-a-i-a-ô!  
 Quá, quá, quá.....  
 Na quinta do tio Manel i-a-i-a-ô!

1 x 2 4 2 4 2 x 1

Na qui - ta do tio Ma - nel i - a - i - a - ô!

Há pa - ti - nhos a gra - nel i - a - i - a - ô! quá quá

quá quá quá quá quá quá quá quá quá quá quá quá quá

quá quá quá quá quá quá. Na quin - ta do tio Ma nel i - a - i - a - ô!

### 38. O Pião

Eu tenho um pião que dança,  
 eu tenho um pião mas não to dou não.  
 Gira que gira o meu pião,  
 mas não te dou nem por um tostão.

1 x 2 4 0

Eu te - nhum pi - ão, um pi - ão que dan - ça.

1 0

Eu te - nhum pi - ão, mas não to dou não.

Gi - ra que gi - ra o meu pi - ão,

mas não to dou nem por um tos - tão.

### 39. Três Galinhas

Três galinhas a cantar,  
vão pró campo passear.  
Uma à frente é a primeira,  
logo as outras em carreira,  
vão assim a passear,  
os bichinhos procurar.

Três ga - li - nhas a can - tar, vão pró cam - po pa - se - ar.

Uma à fren - te é a pri - mei - ra, lo - go as ou - tras em ca - rei - ra,

vão a - ssim a pa - se - ar, os bi - chi - nhos pró - cu - rar.

7.

Quarta posição

### 40. A machadinha

Ah, ah, ah, minha machadinha (bis)  
Quem te pôs a mão, sabendo que és minha (bis)  
Sabendo que és minha, também eu sou tua. (bis)  
Salta machadinha lá pró meio da rua. (bis)

Ah, ah, ah, minha ma - cha - di - nha. Ah, ah, ah, minha ma - cha -

di - nha Quem te pôs a mão, sa - ben - do que és mi - nha? Quem te pôs a

mão, sa - ben - do que és mi - nha? Sa - ben - do que és mi - nha tam - bém eu sou

tu - a Sa - ben - do que és mi - nha tam - bém eu sou tu - a Sal - ta ma - cha -

dinha lá pró meio da ru - a! Sal - ta ma - cha - dinha lá pró meio da ru - a!

## 41. Cai neve

Cai neve, cai neve,  
 cai neve no jardim. (bis)  
 Branquinha cobre o chão, e então,  
 tudo é branquinho assim! (bis)

Cai ne - ve cai ne - ve cai ne - ve no jar - dim cai

ne - ve cai ne - ve cai ne - ve no jar - dim Bran -

qui - nha co - bre o chão, e en - tão, tu - do é bran - qui - nha - sim Bran -

qui - nha co - bre o chão, e en - tão, tu - do é bran - qui - nha - sim!

## 42. Ora bate, padeirinha

Ora bate, padeirinha, Ora bate, o pé no chão.  
 Ora bate, padeitinha, Amor do meu coração!  
 Fui à fonte pra te ver, fui ao rio para te falar,  
 Nem na fonte, nem no rio Nunca te pude encontrar!

