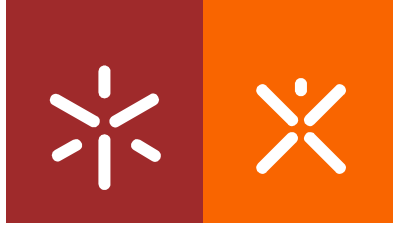




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Paula Sofia Midão Teixeira

**Adaptação do método *Colourstrings*
ao ensino da trompa**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Paula Sofia Midão Teixeira

Adaptação do método *Colourstrings* ao ensino da trompa

Relatório de estágio
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Nuno Mendes Moreira Aroso

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgal

CC BY-NC-SA

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer aos meus pais, não só por me terem ajudado nesta etapa, mas por sempre terem feito o possível e o impossível para me ajudarem a realizar os meus sonhos. Sem vocês nada disto seria possível!

Um agradecimento muito especial ao professor Nuno Costa, que além de me ter acolhido na sua classe enquanto estagiária, há mais de dez anos que me ajuda a evoluir enquanto pessoa e enquanto trompista.

A todos os meus amigos que, direta ou indiretamente, me ajudaram neste processo e acreditaram nele tanto como eu, um muito obrigada. À Cláudia, à Filipa e à Rafaela, vocês aguentaram comigo, mesmo quando já nem eu o conseguia fazer.

Agradeço ao meu orientador, Nuno Aroso, que acreditou no meu projeto desde o primeiro dia e que me apoiou em tudo o que eu precisei. O seu positivismo e boa disposição tornaram tudo mais fácil.

Um agradecimento caloroso aos “meus alunos”, por me terem ajudado a concretizar este sonho e me mostrarem que, sim, vale a pena. Sei que não vou mudar o mundo a ensinar trompa, mas se todos os dias puder fazer uma criança um bocadinho mais feliz, não preciso de mais nada.

E for fim, quero deixar um agradecimento especial a toda a comunidade educativa do Conservatório do Vale do Sousa, que me acolheu na sua incrível família com muito carinho. Senti-me em casa todos os dias que estive com vocês.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Título: Adaptação do método *Colourstrings* ao ensino da trompa

Palavras-chave: *Colourstrings*; trompa; notação musical colorida; ensino musical

RESUMO

O presente relatório de estágio relata o decorrer de uma investigação realizada no Conservatório do Vale do Sousa no ano letivo 2018-2019, que recaiu sobre a temática do ensino de transposição e harmónicos, bem como a melhoria da precisão da emissão sonora, utilizando uma adaptação do método *Colourstrings* de Géza Szilvay, a jovens trompistas nos anos iniciais de aprendizagem. A fase inicial do ensino/aprendizagem da trompa é aquela que define todo o futuro dos educandos, mas a dificuldade que os alunos têm em tocar a nota certa na primeira tentativa torna o processo moroso. A intervenção realizada pretendeu perceber se é possível aplicar o método *Colourstrings* ao ensino/aprendizagem da trompa com benefícios. Como metodologia de investigação foi utilizada a investigação-ação e foram recolhidos dados através da observação participante, do material produzido pelos alunos, do registo de áudio e vídeo, de grelhas de observação, de entrevistas aos alunos e ao professor cooperante e uma audição final. Os resultados revelaram que a adaptação do método *Colourstrings* ao ensino da trompa oferece bastantes benefícios, tanto a nível musical, como motivacional. Esta área carece, contudo, de muita investigação, nomeadamente no uso de cores no ensino de música, cuja total abrangência dos benefícios ainda está por estudar.

Title: An adaptation of the *Colourstrings* method to horn teaching

Keywords: *Colourstrings*; horn; colour music notation; musical education

ABSTRACT

The following internship report describes the course of a research conducted in Conservatório do Vale do Sousa during the school year of 2018-2019, which focus on the topic of transposition and harmonics teaching, as well as accuracy improvement, using an adaptation of the *Colourstrings* method by Géza Szilvay, to young horn players that are in the early years of apprenticeship. The initial teaching/learning of the horn is the one that defines the whole student future, but the difficulty that they have in playing the right note on the first attempt makes the process time consuming. The intervention that was performed intended to understand if it is possible to apply the *Colourstrings* method to teaching/learning the horn with benefits. Action-research was used as research methodology, and data were collected through participant observation, material produced by the students, audio and video recording, observation grids, interviews with students and the cooperating teacher and a final recital. The results showed that the adaptation of the *Colourstrings* method to horn teaching offers several benefits, both musical and motivational. This area, however, lacks a lot of research, specifically in the use of colours in music education, whose scope of benefits has yet to be studied.

Índice

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
LISTA DE FIGURAS	x
LISTA DE TABELAS.....	xi
LISTA DE GRÁFICOS.....	xii
LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS	xiii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – TEMÁTICA, MOTIVAÇÃO E OBJETIVOS.....	3
CAPÍTULO II – ESTADO DA ARTE.....	6
2.1. Do corno de caça à trompa dupla.....	7
2.2. Os harmónicos e a transposição.....	11
2.2.1. Os harmónicos	11
2.2.2. A transposição.....	14
2.3. Notação musical	17
2.3.1. A evolução da notação tradicional	19
2.3.2. Notação musical alternativa	20
2.3.3. Aprendizagem de notação musical	22
2.4. Método <i>Colourstrings</i>	25

2.4.1.	A influência da filosofia de Kodály	26
2.4.2.	A filosofia de Szilvay.....	29
2.4.3.	Pedras angulares do método <i>Colourstrings</i>	31
2.4.4.	<i>Violin ABC</i>	32
CAPÍTULO III – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO.....		40
3.1.	Caracterização da instituição de ensino	40
3.1.1.	Projeto educativo	41
3.2.	As disciplinas e os professores	42
3.2.1.	Caracterização da valência de trompa	43
3.2.2.	Caracterização dos alunos participantes no projeto de intervenção	44
3.2.3.	Caracterização da valência de música de conjunto	45
3.2.4.	Caracterização dos alunos de música de conjunto.....	46
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO		47
4.1.	Fundamentação da eleição da metodologia.....	47
4.1.1.	Investigação-ação	48
4.2.	Adaptação do método <i>Colourstrings</i>	50
4.3.	Intervenientes do estudo.....	52
4.4.	Instrumentos de recolha de dados	52
4.4.1.	Observação participante.....	53
4.4.2.	Material produzido pelos alunos	54
4.4.3.	Registo de áudio e vídeo	54
4.4.4.	Grelhas de observação.....	55
4.4.5.	Entrevista semiestruturada aos alunos	56
4.4.6.	Entrevista por escrito ao professor cooperante	57
4.4.7.	Audição final.....	59

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS.....	60
5.1. Observação Participante	60
5.2. Material produzido pelos alunos.....	68
5.3. Análise das grelhas de observação das aulas lecionadas	69
5.4. Análise das entrevistas aos alunos	72
5.5. Análise da entrevista ao professor cooperante (M20)	73
5.6. Análise da audição final.....	75
REFLEXÃO FINAL.....	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82
ANEXOS	89
ANEXO I – DECLARAÇÕES/AUTORIZAÇÕES.....	89
ANEXO II – GRELHAS DE OBSERVAÇÃO	94
ANEXO III – ENTREVISTAS	96
ANEXO IV – MATERIAL PRODUZIDO PELOS ALUNOS.....	101

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Corno de caça (Tuckwell, 1983)	7
Figura 2: Shofar (Consultado a 07.06.2019 em https://www.worldofjudaica.com/p_polished_kudu_horn_shofar_with_natural_colours).....	7
Figura 3: Cornu (Tuckwell, 1983).....	7
Figura 4: Olifant (Consultado a 07.06.2019 em https://www.istockphoto.com/pt/foto/olifant-medieval-ivory-hunting-horn-made-of-elephant-tusk-owned-by-holy-roman-emperor-gm981779170-266629095)	7
Figura 5: Lur (Tuckwell, 1983).....	8
Figura 6: Buccina (Consultado a 07.06.2019 em https://www.vsl.co.at/en/Fancyboxes/Cornu_450x300)	8
Figura 7: Trompa de caça (Tuckwell, 1983)	8
Figura 8: Trompa natural (consultado a 07.06.2019 em http://engelbert-schmid-horns.com/catalog.pdf)	9
Figura 9: Válvulas de pistões (Tuckwell, 1983)	9
Figura 10: Válvulas de cilindros (Tuckwell, 1983)	9
Figura 11: Trompa dupla Kruspe (Tuckwell, 1983).....	10
Figura 12: Representação na pauta de uma série de harmónicos. (Henriques, 2002)	12
Figura 14: The Beatles: Yesterday representada pela notação desenvolvida por Holcombe (2006). Imagem retirada do artigo de Kuo e Chang (2013).....	23
Figura 15: Estrutura do Método Colourstrings Copyright © Fennica Gehrman Oy, Helsinki Publicado com permissão.....	33
Figura 16: Representação gráfica das 4 cordas do violino no método Colourstrings Copyright © Fennica Gehrman Oy, Helsinki Publicado com permissão.....	35
Figura 17: Sílabas rítmicas (Colley, 1987).....	36
Figura 18: A minha primeira peça - O lobo mau! (Harmónicos Coloridos – Manual para pais e professores, página 9)	51

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Relação entre métodos de transposição	16
Tabela 2: Relação entre as filosofias de Szilvay e Kodály	30
Tabela 3: Constituição da Orquestra de Sopros Juvenil.....	46
Tabela 4: Técnicas e Instrumentos de Investigação-Ação (Coutinho et al., 2009)	53
Tabela 5: Grelha de observação – análise das aulas lecionadas.....	55

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Reação do aluno	69
Gráfico 2: Sucesso do exercício.....	70
Gráfico 3: Precisão na emissão sonora.....	71

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

CVS – Conservatório do Vale do Sousa

NEE – Necessidades Educativas Especiais

DREN – Direção Regional de Educação do Norte

AECS – Atividades de Enriquecimento Curricular

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi redigido no âmbito da unidade curricular Estágio Profissional do mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. O mesmo foi efetuado no Conservatório do Vale do Sousa nos grupos de recrutamento M20 (trompa) e M32 (música de conjunto). O projeto de intervenção pedagógica realizado teve como temática a “Adaptação do método *Colourstrings* ao ensino da trompa”.

Todos os alunos são confrontados com diversas dificuldades no decorrer da sua aprendizagem musical, tais como leitura da notação musical, afinação, tessitura, dinâmicas ou dedilhações. Além destas adversidades, os alunos que iniciam a aprendizagem da trompa deparam-se com duas componentes que tornam a aprendizagem do instrumento mais difícil e a sua evolução mais demorada: a extensa série de harmónicos e a transposição.

Ao longo do meu percurso académico enquanto mestranda foi-me dado a conhecer o trabalho de diversos pedagogos, contudo houve um em especial que captou a minha atenção. Géza Szilvay, criou, mais do que um método, uma nova e revolucionária filosofia de ensino. O método *Colourstrings* tem como premissa o ensino a crianças que estão a iniciar a sua aprendizagem musical.

Com o uso das cores, Szilvay promove o desenvolvimento holístico das crianças, através do uso de uma notação musical fora do comum. Este fator foi primordial na eleição deste tema de investigação, levando-me a questionar se o uso das cores associadas aos harmónicos, poderia trazer benefícios na precisão na emissão sonora, bem como na transposição. Após uma investigação aprofundada deste método, chegou-se à questão de investigação principal: É possível aplicar o método *Colourstrings* ao ensino/aprendizagem da trompa com benefícios?

A fase inicial do projeto foi marcada por dois tipos de observação: livre e estruturada. Para a realização da última foram utilizadas grelhas de observação, como as Categorias de Análise de Interações de Ned Flanders e a Grelha de Observação de Comportamentos de Ryans. Este período inicial foi crucial na definição do trabalho a realizar na fase seguinte de intervenção. De acordo com a metodologia utilizada, – investigação-ação – ambos os métodos observatórios foram utilizados intercaladamente ao longo de toda a intervenção, de modo a poder avaliar o trabalho feito e perceber as alterações que eram necessárias fazer.

A etapa interventiva deste projeto contou com aulas devidamente planejadas, que visavam o desenvolvimento dos alunos com a ajuda do método *Colourstrings* e, respeitando o programa da disciplina de trompa vigente na instituição de acolhimento. Para realizar a investigação foi utilizada a metodologia investigação-ação e foram usados vários instrumentos de recolha de dados, tais como: a observação participante, o material produzido pelos alunos, registos de áudio e vídeo, grelhas de observação, entrevistas aos alunos e ao professor cooperante e a realização de uma audição final.

Este relatório de estágio encontra-se dividido em seis partes estruturantes. No primeiro capítulo pode-se encontrar uma exposição do tema, bem como das motivações que estiveram na sua origem e uma explicação dos objetivos que se propõe atingir. De seguida, no capítulo II (estado da arte), é feita uma contextualização bibliográfica aprofundada, que pretende elucidar o leitor acerca de todos os aspetos subjacentes ao presente projeto e que também serviu como base de toda a investigação.

No capítulo III (caracterização do contexto de estágio), encontra-se uma caracterização da instituição de ensino e do seu projeto educativo, assim como das disciplinas de trompa e de música de conjunto, dos professores responsáveis pelas mesmas e dos alunos envolvidos. O capítulo IV (metodologia de investigação) especifica qual a metodologia utilizada na investigação, o processo de adaptação do *Colourstrings* ao ensino da trompa e consequente desenvolvimento do método Harmónicos Coloridos, e apresenta os instrumentos de recolha de dados utilizados.

O capítulo V (apresentação e análise de dados) resume-se na análise de todos os dados obtidos através dos instrumentos de recolha de dados utilizados, bem como uma análise dos mesmos. Finalmente, no capítulo denominado reflexão final, encontra-se um balanço do trabalho realizado e dos resultados obtidos.

CAPÍTULO I – TEMÁTICA, MOTIVAÇÃO E OBJETIVOS

A adaptação do método *Colourstrings* ao ensino da trompa teve como enfoque principal o ensino de transposição e harmónicos nos primeiros anos da aprendizagem do instrumento. Nessa qualidade, o projeto de intervenção pedagógica foi realizado com alunos de Iniciação Musical e 1º grau do ensino artístico especializado. A um nível secundário, este método incutiu a inclusão da música de câmara, que por vezes é negligenciada nos primeiros anos de ensino de música e, de músicas do cancionero tradicional português.

O interesse nesta temática surgiu ao perceber que uma das maiores dificuldades dos alunos de trompa, neste nível de ensino, é a precisão na emissão sonora, ou seja, falta-lhes a capacidade de acertar no harmónico pretendido à primeira tentativa. Por outro lado, as crianças que estão a iniciar a aprendizagem musical demonstram ainda algumas dificuldades na tarefa de decifração da notação musical tradicional.

Como fator motivacional também serviu o facto de, enquanto docente em início de carreira, uma das maiores dificuldades ser a de ensinar os alunos mais jovens, que estão a iniciar a aprendizagem do instrumento. São estes primeiros ensinamentos que criam as bases para uma boa prática, sejam elas técnicas, musicais ou de emocionais e, com efeito, umas más bases podem pôr em causa todo o percurso do aluno daí em diante.

Depois da descoberta do método *Colourstrings*, desenvolvido pelo violinista húngaro Géza Szilvay e, de alguma reflexão, cheguei à conclusão de que a utilização de uma notação não tradicional, nomeadamente com a utilização de cores e imagens, poderia ser uma forma eficiente de suprir esta dificuldade.

Ante a realização de uma reflexão sobre a literatura relevante para a temática, cheguei à conclusão de que a principal questão de investigação neste projeto de intervenção pedagógica é: É possível aplicar o método *Colourstrings* ao ensino/aprendizagem da trompa com benefícios?

As principais dificuldades da generalidade dos alunos de trompa, nos primeiros anos de aprendizagem são muito claras e podem ser colocadas em dois grandes grupos, que estão interligados. A transposição, nomeadamente a dificuldade que estes apresentam em compreender o complexo sistema de transposições do instrumento e, habituar o ouvido ao mesmo; e a extensa

série de harmónicos, que dificulta a precisão na emissão sonora, ou seja, os alunos têm grande dificuldade em emitirem os sons que pretendem à primeira tentativa.

Posto isto, passo a enunciar as questões de investigação deste projeto:

- (i). É possível aplicar o método *Colourstrings* ao ensino/aprendizagem da trompa com benefícios?
- (ii). O recurso ao método *Colourstrings* permite a diminuição do tempo do processo ensino/aprendizagem?
- (iii). Quais os benefícios que tem na aprendizagem dos harmónicos e da transposição?
- (iv). A introdução do método *Colourstrings* no ensino da trompa ajuda a melhorar a precisão na emissão sonora?
- (v). O uso do método *Colourstrings* traz benefícios para a execução do repertório do instrumento?

Pretendo, também, responder a duas questões de investigação secundárias:

- (i). A introdução de canções tradicionais/populares portuguesas com o recurso ao método *Colourstrings* estimula o envolvimento e motivação dos alunos?
- (ii). É possível verificar maior envolvimento dos encarregados de educação com a aplicação do método *Colourstrings* no ensino dos educandos?

Tendo em conta as motivações mencionadas, os objetivos deste projeto foram divididos em duas partes, objetivos de investigação e objetivos de intervenção.

Objetivos de investigação:

- (i). Perceber se é possível aplicar o método *Colourstrings* ao ensino/aprendizagem da trompa com benefícios;
- (ii). Conhecer e analisar quais os benefícios da adaptação do método *Colourstrings* ao ensino da trompa;

- (iii). Verificar se a introdução do método diminui o tempo do processo ensino/aprendizagem;
- (iv). Conhecer e analisar quais os benefícios do trabalho de harmónicos e transposição na aula de trompa;
- (v). Verificar se a introdução do método *Colourstrings* potencia o desenvolvimento e motivação dos alunos;
- (vi). Apurar se a inclusão de canções populares/tradicionais portuguesas, com base no método *Colourstrings*, estimula a motivação do aluno;
- (vii). Verificar se o envolvimento dos encarregados de educação aumenta com a aplicação do método *Colourstrings* no ensino dos educandos;
- (viii). Averiguar qual a opinião do professor cooperante de trompa face à introdução do método.

Objetivos de intervenção:

- (i). Conceber materiais didáticos;
- (ii). Auxiliar os alunos no desenvolvimento do trabalho de harmónicos e de transposição;
- (iii). Trabalhar repertório com recurso ao método *Colourstrings* e perceber se o tempo do processo ensino/aprendizagem diminui;
- (iv). Inserir canções tradicionais/populares portuguesas no estudo do instrumento, com o recurso ao método *Colourstrings*.

CAPÍTULO II – ESTADO DA ARTE

São muitas as problemáticas que os trompistas, tanto na condição de alunos, como na condição de pedagogos, têm de enfrentar. Algumas delas acompanham-nos toda a vida e deixam-nos numa posição em que temos de arranjar estratégias, se não para as resolver, por estarem relacionadas com o próprio instrumento e o seu funcionamento, para as atenuar e porventura, normalizar.

Como futura professora de trompa, sinto que é minha função facilitar aos alunos a aprendizagem do instrumento, e tornar o seu percurso prazeroso. Durante a minha investigação deparei-me, inicialmente, com a dificuldade que as crianças, em tenra idade, têm na leitura da notação musical tradicional. Quando aliada à complexidade que a trompa apresenta por ser um instrumento transpositor com uma série de harmónicos muito extensa, o processo de aprendizagem pode tornar-se penoso e podem passar-se anos até que o aluno consiga emitir todas as notas à primeira tentativa, ou seja, que tenha garantida a precisão na emissão sonora, sempre que solicitado.

Na busca por uma possível solução para estes problemas, encontrei o método *Colourstrings* de Géza Szilvay. Após uma análise dos materiais didáticos adjacentes à metodologia deste pedagogo, concluí que uma adaptação dos mesmos ao ensino da trompa poderia ser vantajosa e ajudar a combater as problemáticas supramencionadas.

Neste capítulo, proponho-me fazer uma análise da literatura sobre esta temática. Literatura esta, que está muito pouco aprofundada, em comparação com a de outras temáticas igualmente importantes do ensino de música. Os tópicos abordados, serão: o desenvolvimento da trompa e as suas particularidades; os harmónicos e a transposição enquanto conteúdos de especial importância no ensino da trompa; a notação musical tradicional e a alternativa, as suas evoluções e o ensino das mesmas; o método *Colourstrings*, nomeadamente a filosofia de Szilvay e a influência que Kodály exerce sobre a mesma, as suas pedras angulares e uma análise do método e dos seus componentes. A organização deste enquadramento teórico está feita pela ordem enunciada neste parágrafo.

2.1. Do corno de caça à trompa dupla

A trompa, para chegar ao instrumento que todos conhecemos hoje, passou por uma grande evolução desde a pré-história, com os cornos de animais que eram usados como cornos de caça, até chegar à atualidade e à trompa dupla com um sistema de válvulas rotatórias.

Crê-se que os primeiros cornos de caça seriam muito barulhentos e apenas capazes de emitir uma ou duas notas, o que seria muito eficaz como um dispositivo de sinalização, mas muito limitado como instrumento musical (Thompson, 2010). Um dos primeiros instrumentos documentados era denominado

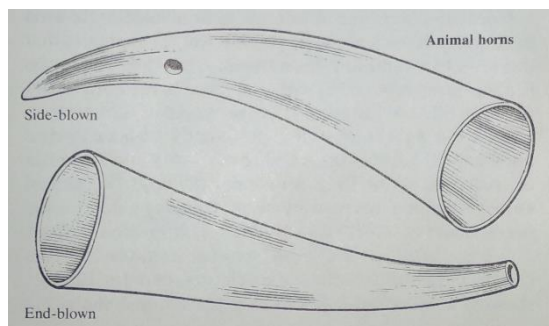


Figura 1: Corno de caça (Tuckwell, 1983)

shofar e era feito de cornos de cabras mortas em rituais judaicos e sobrevive até aos dias de hoje. Este instrumento é maioritariamente usado em cerimónias religiosas judaicas, como o ano novo judaico – *Rosh Hashanah* – e o dia do Perdão – *Yom Kippur* (Wade-Mathews & Thompson, 2011a).



Figura 4: Shofar (Consultado a 07.06.2019 em https://www.worldofjudaica.com/p_polished_kudu_horn_shofar_with_natural_colours)

Até adquirir a forma que tem hoje, a trompa sofreu uma evolução muito lenta ao longo de vários séculos. Entre os vários formatos e denominações que lhe foram sendo atribuídos podemos destacar o *Shofar*, *Olifant*, *Cornu*, *Lur* e *Buccina* (Torres, 2015). Estes instrumentos são todos referentes ao período

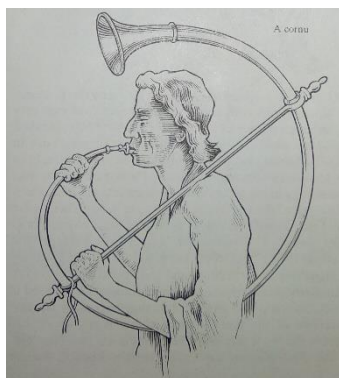


Figura 3: Cornu (Tuckwell, 1983)



Figura 2: Olifant (Consultado a 07.06.2019 em <https://www.istockphoto.com/pt/foto/olifant-medieval-ivory-hunting-horn-made-of-elephant-tusk-owned-by-holy-roman-emperor-gm981779170-266629095>)

mais primitivo (Idade Média). Em meados do século XVII deram lugar à trompa de caça, que já apresentava a forma redonda do instrumento moderno e que já era capaz de emitir mais sons.

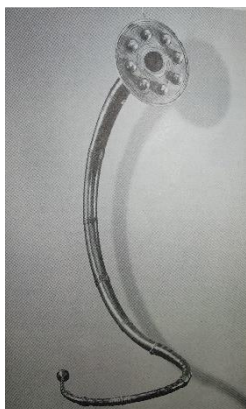


Figura 5: Lur (Tuckwell, 1983)



Figura 6: Buccina (Consultado a 07.06.2019 em https://www.vsl.co.at/en/Fancyboxes/Cornu_450x300)

Esta trompa de caça evoluiu muito rapidamente para a trompa natural quando, cerca de 1750, Johann Werner, um construtor de instrumentos de Dresden, percebeu que poderia inserir roscas removíveis que permitiam que o instrumento tocasse mais notas e em todas as tonalidades (Wade-Mathews & Thompson, 2011a, p. 161). Em adição a isto, começou-se a inserir a mão na campânula, o que permitia “obscurecer o som e descer

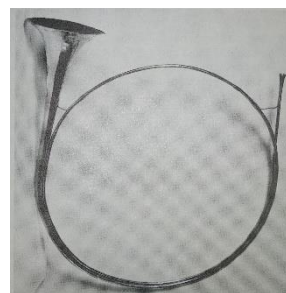


Figura 7: Trompa de caça (Tuckwell, 1983)

até um tom inteiro” (Michels, 2003a, p. 49). Por muito útil que as roscas removíveis pudessem ser, por permitirem ao trompista tocar em todas as tonalidades, não eram práticas, uma vez que, entre outros inconvenientes, os músicos tinham de carregar sempre consigo um conjunto de até 13 roscas. O uso de todas as roscas era também muito difícil devido aos seus variados tamanhos (Humphries, 2000). Ainda assim, esta invenção revolucionou a forma de tocar trompa. Então, cerca de 30 anos depois, o construtor parisiense Lucien-Joseph Raoux (1752 – 1823), refinou o instrumento, decidindo que este apenas precisava de 5 roscas – sol, fá, mi, mi \flat e ré. Não obstante, a *Cor Solo*, só podia ser usada por solistas, pois os músicos de orquestra continuavam a precisar das restantes tonalidades. Os instrumentos de Raoux foram tocados pelos mais conceituados solistas da época, como Louis-François Duprat, Giovanni Punto e Jean-Baptiste Duvernoy (Larkin, 2018).



Figura 8: Trompa natural (consultado a 07.06.2019 em <http://engelbert-schmid-horns.com/catalog.pdf>)

Em 1815, um trompista chamado Heinrich Stölzel (1777 – 1844) veio revolucionar a história da trompa quando anunciou que “tinha criado uma trompa na qual poderia ser produzida uma escala de quase três oitavas, por meio de duas válvulas herméticas, que eram pressionadas por ‘teclas de piano’ e reposicionadas através de molas” (Wade-Mathews & Thompson, 2011b, p. 36)¹. A evolução das válvulas permitiu a evolução

de todos os instrumentos de metal. A mecânica num instrumento com três válvulas é muito simples: ao pressionar a chave correspondente à primeira válvula baixa-se um tom à nota original; ao pressionar segunda baixa-se meio tom à nota original; e a terceira baixa um tom e meio à nota original. “Esta combinação, com diferentes harmônicos obtidos através da pressão dos lábios, permite que seja tocada uma escala completa” (Wade-Mathews & Thompson, 2011b, p. 36)².

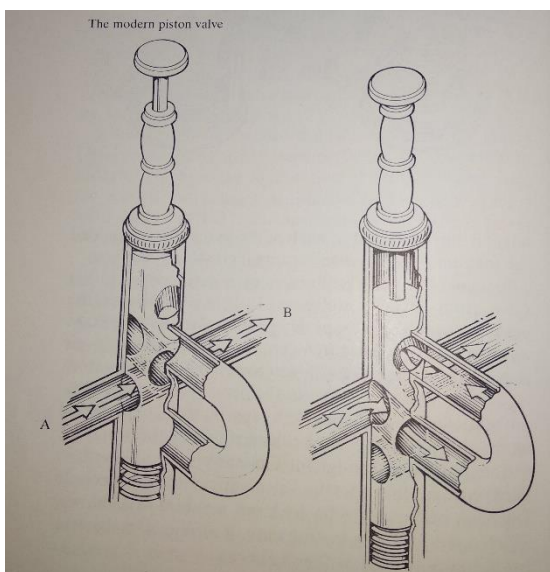


Figura 10: Válvulas de pistões (Tuckwell, 1983)

A partir daqui as válvulas seguiram dois caminhos bastante distintos. As válvulas de pistões que são usadas em instrumentos como o trompete, o eufônio ou a tuba; e as válvulas rotatórias/cilíndricas, usadas maioritariamente na trompa, mas também no trompete alemão e

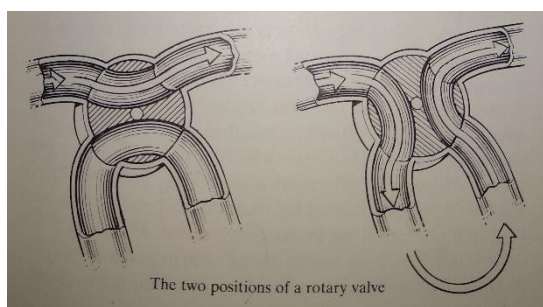


Figura 9: Válvulas de cilindros (Tuckwell, 1983)

¹ Citação original: “(...) he had produced a horn on which a scale of nearly three octaves could be achieved by means of two airtight valves that were pressed down by ‘piano keys’ and returned by springs” (Wade-Mathews & Thompson, 2011b, p. 36).

² Citação original: “This combination, with different harmonics obtained by altering the pressure of the lips, allows a complete scale to be played” (Wade-Mathews & Thompson, 2011b, p. 36).

na tuba. Estas últimas, patenteadas pelo vienense Joseph Reidel em 1832, têm duas passagens que atravessam o rotor, uma de cada lado de um eixo central. Quando a válvula é acionada, o cilindro faz uma rotação de 90°, direcionando o ar para o tubo adjacente à válvula, um processo muito similar ao da água a passar através de uma torneira.

As trompas que utilizamos agora fazem uso do sistema de válvulas rotatórias referido acima e foram chamadas trompas cromáticas para poderem ser distinguidas das anteriores. Ainda que existam trompas cromáticas simples em Fá ou em Si**b**, o instrumento mais comumente usado pelos trompistas é a trompa dupla, que só apareceu em 1935 e que faz uma combinação das duas anteriores num só instrumento através da junção de dois conjuntos básicos de séries de harmônicos, ou seja, dois comprimentos primários de tubo (Thompson, 2010).

Para emitir as notas da região aguda, convinha que existisse uma trompa com o tubo mais curto: modelo em Si**b**. Em 1935 apareceu no mercado o modelo moderno de trompa, que funciona como trompa em Fá e como trompa em Si**b**, alternadamente, sendo chamada trompa de afinação dupla. Para isso, é dotada de um 4º pistão (este ascende) que corta a ligação de uma certa extensão de tubo, fazendo com que o instrumento passe a tocar uma quarta acima (Henrique, 1999, p. 324).



Figura 11: Trompa dupla Kruspe (Tuckwell, 1983)

Este instrumento destaca-se pelo seu comprimento de tubo, que é muito estreito e longo – mais de 4 metros de comprimento no total – e pela sua sonoridade. “A trompa ocupa um lugar de destaque na orquestra, e é ela a responsável por ‘ligar a sonoridade’ das madeiras com os metais” (Torres, 2015, p. 21). Desta forma, na orquestra, este tem o papel muito importante de conectar as sonoridades entre os vários instrumentos. Graças à sua sonoridade versátil, é o único instrumento da família dos sopros que faz parte tanto do quinteto de metais (2 trompetes, trompa, trombone e tuba), como do quinteto de sopros (oboé, flauta, clarinete, fagote e trompa). A forma como a trompa é

tocada permite a produção de vários efeitos, como os sons *bouchée*³, *cuivré*⁴ e *bells up*⁵. A extensão do instrumento moderno é de quase quatro oitavas, – Sol 0 a Fá 4 – no entanto as últimas três notas das duas extremidades são bastante difíceis de reproduzir, motivo pelo qual os compositores raramente as usam.

2.2. Os harmónicos e a transposição

2.2.1. Os harmónicos

Os harmónicos são uma componente crucial da performance da trompa, pois esta tem a capacidade de reproduzir 16 parciais da série de harmónicos em cada tonalidade/transposição, ou seja, para cada dedilhação usada o trompista consegue emitir 16 notas diferentes. É esta característica que torna a trompa um instrumento particularmente difícil de tocar, principalmente no registo agudo, onde os harmónicos estão muito próximos e é muito fácil emitir o harmónico errado. Thompson (2010) enfatiza esta dificuldade em comparação com outros instrumentos de metal:

Outros instrumentos de metal como o trompete têm harmónicos muito mais afastados no registo tocável, e há, portanto, muito mais 'margem de erro' do que quando se toca trompa. (...) As notas mais agudas, em particular, são muito mais difíceis de reproduzir do que as notas graves. Estas são ainda mais difíceis quando tocadas em dinâmicas mais baixas [*piano*] (Thompson, 2010, p. 20 e 21) ⁶.

³ Tocar com a mão direita a tapar completamente o orifício da campânula, originando uma sonoridade completamente diferente.

⁴ Som mais forte e agressivo.

⁵ Tocar com a campânula levantada a um ângulo de 90°.

⁶ Citação original: "Other brass instruments such as the trumpet have harmonics much further apart in the playable range, and there is therefore much more 'margin for error' than while playing the horn. (...) The higher notes in particular are much more difficult to pitch than the lower notes. These are even more difficult when played quietly" (Thompson, 2010, p. 20 e 21).

De acordo com Henriques (2002), os harmônicos são “os parciais de um som cuja frequência é um múltiplo inteiro de um som fundamental” (Henriques, 2002, p. 185). As frequências relativas aos 7º, 11º, 13º e 14º harmônicos encontram-se entre duas notas, portanto são, por definição, “desafinadas”.

Regra geral, quando tocam uma série de harmônicos, os trompistas, tentam sempre, por defeito, afinar estes parciais com a ajuda da mão direita ou com a embocadura. No entanto, no que diz respeito à representação na pauta da série de harmônicos, esta particularidade apresenta uma dificuldade, pois é impossível escrever intervalos menores que meio tom. Uma possibilidade de resolução deste problema é apresentada por Luís Henriques e pode ser vista na imagem que se segue.



Figura 3.48 A série dos vinte primeiros harmônicos da nota **dó**. A representação dos harmônicos 7, 11, 13 e 14 é feita com duas notas, significando que o som em causa está entre essas notas.

Figura 12: Representação na pauta de uma série de harmônicos. (Henriques, 2002)

A definição da série de harmônicos pode ser feita com o recurso a uma comparação com as cores e a nossa percepção das mesmas. “Os nossos olhos são naturalmente atraídos para certas cores, da mesma forma que os nossos ouvidos são naturalmente atraídos para a nota mais grave da série de harmônicos, e este é o som que ouvimos” (Neff, s.d.)⁷. Esta nota, a partir da qual se formam os *overtones* ou parciais, é a fundamental da série de harmônicos. “Se relacionarmos essa série de harmônicos com a cor, a fundamental seria a ‘luz branca’ de uma nota que realmente ouvimos, e os harmônicos seriam o ‘arco-íris’ das notas individuais que compõem esse som” (Neff, s.d.)⁸.

⁷ Citação original: “Our eyes are naturally drawn to certain colors, and similarly, our ears are naturally drawn to the lowest note of the harmonic series, and this is the pitch that we hear” (Neff, s.d.).

⁸ Citação original: “If we relate this harmonic series to color, the fundamental would be the ‘white light’ of a pitch that we actually hear, and the overtones would be the ‘rainbow’ of individual notes that make up that pitch” (Neff, s.d.).

A percepção da série de harmónicos por parte dos trompistas é agora muito mais complexa do que seria há dois séculos atrás. Até ao século XIX – data da invenção das válvulas – os trompistas não podiam fazer uso das válvulas para mudar de transposição (tonalidade) e, como tal, não tinham à sua disposição todas as notas de uma escala cromática. Assim, estes estavam limitados a reproduzir os parciais da série de harmónicos (transposição), que fosse exigida pela partitura. Como explica Richards (2012), os trompistas eram obrigados a tocar as notas escritas como parciais, ou seja, um dó escrito no terceiro espaço era executado como um oitavo parcial, independentemente da série de harmónicos em que os músicos estivessem a tocar. King (2000), explica este conceito dizendo que:

A afinação da fundamental da trompa é determinada pelo comprimento do tubo. (...) Independentemente do comprimento do tubo, uma série de parciais naturais é produzida quando o ar dentro do tubo é ativado através da vibração dos lábios. Ao mudar a tensão dos lábios e a velocidade de ar, o performer pode andar para cima e para baixo na série de harmónicos, sem mover as válvulas (King, 2000, p. 32)⁹.

Tendo isto em consideração, a série de harmónicos seria determinada pelo comprimento do tubo do instrumento. Isto é, para mudar de série de harmónicos (tonalidade), o instrumentista teria de mudar a rosca do instrumento. Um exemplo prático que explica como funciona o sistema de roscas da trompa natural é pensarmos que um dó no terceiro espaço tocado com a rosca de *mi^b* soa a *mi^b*, da mesma forma que a mesma nota tocada com a rosca de *fá* soa a *fá*. Para isto um trompista que toca com uma trompa natural, tem de pensar todas as tonalidades como se fossem dó maior e tem de ajustar a sua embocadura consoante a transposição indicada pelo compositor. De acordo com Dauprat, a escala mais natural para um trompista é a de Dó M, uma vez que os músicos continuam a repeti-la, independentemente da rosca que utilizem (Dauprat, 1994).

⁹ Citação original: “The fundamental pitch of the French Horn is determined by the length of the tube. (...) Regardless of the length of tubing, a natural overtone series is produced when the air inside the tube is activated through the vibration of the lips. By changing the tension of the lips and air speed, the performer can move higher and lower within the harmonic series, without changing valves” (King, 2000, p.32).

O caso muda de figura quando analisamos a série de harmônicos na perspectiva de um trompista moderno. A trompa dupla, utilizada quase exclusivamente na atualidade, tem um sistema cromático que permite tocar todas as tonalidades devido ao seu conjunto de válvulas. “Os trompistas modernos devem fazer a transposição mentalmente, em vez de mudar as roscas; o trompista deve tocar as notas em registros mais altos ou mais baixos do que os escritos, dependendo da tonalidade indicada na partitura” (Richards, 2012, p. 57)¹⁰. Por exemplo, se na partitura o compositor indicar trompa em sol, o trompista deve ler todas as notas um tom acima daquilo que está escrito.

A criação das válvulas e a padronização do sistema de três válvulas numa trompa em fá e de quatro numa trompa dupla (fá/si**b**) veio permitir que, através de várias combinações entre as mesmas, o trompista conseguisse tocar sete séries de harmônicos, no caso da trompa em fá, e doze, no caso da trompa dupla.

2.2.2. A transposição

A transposição pode ser definida como o ato de tocar a passagem/música numa tonalidade diferente da escrita (Vig, 2013). O *Artopium's Music Dictionary* (“Transposition”, 2018) define transposição como sendo o processo de reescrever uma peça de música ou uma escala para que esta soe numa tonalidade mais aguda ou mais grave.

Existem, segundo Farkas (1956), duas formas de efetuar a transposição: por intervalos e por claves. O autor sugere que a primeira deve ser realizada em transposições que estejam até a uma terceira maior de distância da tonalidade escrita, e a segunda para os restantes intervalos.

A transposição por intervalos ou por relatividade é, assim, feita nas trompas em Mi, Mi**b**, Ré, Ré**b**, Sol**b**, Sol, Lá**b** e Lá. A forma correta de pensar este tipo de transposição é olhando para a tonalidade escrita pelo compositor e fazer os cálculos intervalares de acordo com o que está escrito. No caso de o compositor ter escrito a obra em questão para trompa em Mi, o trompista tem de ler a partitura meio tom abaixo do que está escrito.

¹⁰ Citação original: “Modern hornists must do this transposition in their mind rather than changing crooks; the hornist must play pitches in intervals lower or higher than the written pitch, depending on what key is indicated on the page” (Richards, 2012, p. 57).

Farkas considera que “tentar visualizar intervalos maiores do que terças torna-se muito mais difícil” (Farkas, 1956, p. 73)¹¹. Como tal, o pedagogo considera que para as transposições em Dó, Si natural e *Sib alto*¹² ou *basso*¹³ o sistema de transposição por claves é muito mais eficaz. “Para pensar por claves mantemos as notas tal como elas estão, no entanto, imaginamos uma clave diferente para cada transposição” (Vig, 2013, p. 122). Para a trompa em Dó usamos a clave de Fá na terceira linha; para trompa em Si clave de Dó na terceira linha; e para *Sib alto* ou *basso* usamos a clave de Dó na segunda linha. Barry Tuckwell (1978), apresenta um ponto de vista similar ao de Farkas, dando algumas dicas de transposição para os estudantes do instrumento, no entanto os métodos dos pedagogos em questão diferem um pouco (Farkas é mais explícito e minucioso que Tuckwell) (ver Tabela 1).

Apenas em meados do século XIX, após a invenção das válvulas rotatórias por Joseph Riedel, é que os compositores, ainda que de forma relutante, começaram a escrever para a trompa de válvulas. Como todas as partituras até então estavam escritas para trompa natural, o trompista moderno vê-se na necessidade de transpor (Wade-Mathews & Thompson, 2011b). A prática e subsequente tradição de transpor está tão banalizada, que mesmo quando já estão disponíveis versões em fá e, portanto, sem necessidade de transpor, das obras, os trompistas usam a versão original.

Segundo Kling (1910), “a transposição, sem dúvida, apresenta dificuldades grandes e extremamente desconcertantes para muitos intérpretes” (Kling, 1910, prefácio)¹⁴. Como o autor constata, um músico que toque um instrumento transpositor, como é o caso da trompa, à partida já está a tocar notas diferentes daquela que está a ouvir – no caso da trompa o que é um fá para o trompista, na realidade é um Dó. Em adição a esta dificuldade, os trompistas têm que “transpor sobre a transposição”, o que para os músicos, principalmente os iniciantes, é um dos maiores desafios que este instrumento apresenta.

A aprendizagem destes conteúdos é difícil de assimilar, principalmente para as crianças que estão a iniciar a aprendizagem do instrumento, pois são necessárias várias explicações sobre a história do instrumento, bem como do funcionamento acústico do mesmo para que o aluno

¹¹ Citação original: “But we find that trying to visualize intervals larger than thirds suddenly becomes much more difficult” (Farkas, 1956, p. 73).

¹² Oitava acima.

¹³ Oitava abaixo.

¹⁴ Citação original: “Transposition unquestionably presents great and extremely perplexing difficulties to many performers” (Kling, 1910).

obtenha uma boa compreensão do conteúdo e seja capaz de o pôr em prática. Cabe, neste caso, ao professor a tarefa de expor a informação de forma simples, criativa e apelativa, para que o aluno retenha a informação e seja capaz de a reproduzir. De acordo com a afirmação de Rider “o que nós realmente precisamos é uma compreensão intuitiva ou sentida desses intervalos” (Rider, 2002, p. 139)¹⁵. Mais do que explicar aos alunos teoricamente o que eles estão a tocar, é imprescindível ajudá-los a compreendê-lo sensorialmente.

Tabela 1: Relação entre métodos de transposição

Transposições ¹⁶	Philip Farkas (1956)	Barry Tuckwell (1978)
Trompa em Mi (muito comum)	Pensar meio tom abaixo da nota escrita (ex: fá → mi)	Adicionar um bemol à nota escrita (ex: lá → lá \flat)
Trompa em Mi\flat (muito comum)	Pensar uma nota abaixo da nota escrita; se uma nota estiver numa linha, pensar no espaço imediatamente abaixo e vice-versa (ex: fá → mi \flat)	Pensar uma nota abaixo (ex: lá → sol)
Trompa em Ré (comum)	Pensar uma terceira abaixo; se a nota estiver numa linha pensar na linha abaixo e se estiver num espaço pensar no espaço abaixo (ex: fá → ré)	Aprendida por familiarização (ex: lá → fá)
Trompa em Ré\flat (muito raro)	Pensar uma terceira abaixo; se a nota estiver numa linha pensar na linha abaixo e se estiver num espaço pensar no espaço abaixo. Apenas difere a armação de clave em relação a ré (ex: fá → ré \flat)	Aprendida por familiarização (ex: lá → fá \flat)
Trompa em Fá# (muito raro)	Pensar meio tom acima da nota escrita (ex: fá → fá#)	Adicionar um sustenido à nota escrita (ex: lá → lá#)
Trompa em Sol (bastante comum)	Pensar uma nota acima da nota escrita; se uma nota estiver numa linha, pensar no espaço imediatamente acima e vice-versa (ex: fá → sol)	Pensar uma nota imediatamente acima da nota escrita (ex: lá → si)
Trompa em Lá\flat (raro)	Pensar uma terceira acima; se a nota estiver numa linha pensar na linha acima e se estiver num espaço pensar no espaço acima (ex: fá → lá \flat)	Em vez de fazer a transposição, ler as notas escritas, mas em clave de fá na quarta linha (ex: lá → dó \flat)

¹⁵ Citação original: “What we really need is an intuitive or felt understanding of these intervals” (Rider, 2002, p.139).

¹⁶ Em todas as transposições é preciso ter em conta a armação de clave e transpor de acordo com a mesma, considerando que, como a trompa está em fá, tem sempre um bemol por defeito.

Trompa em LÁ (bastante comum)	Pensar uma terceira acima; se a nota estiver numa linha pensar na linha acima e se estiver num espaço pensar no espaço acima. Apenas difere a armação de clave em relação a <i>lá</i> (ex: fá → lá)	Em vez de fazer a transposição, ler as notas escritas, mas em clave de fá na quarta linha. Apenas difere a armação de clave em relação a <i>lá</i> (ex: lá → dó)
Trompa em DÓ (comum)	Em vez de fazer a transposição, ler as notas escritas, mas em clave de fá na terceira linha (ex: fá → dó)	Aprendida por familiarização (ex: lá → mi)
Trompa em Sib – alto ou basso¹⁷ (bastante comum)	Em vez de fazer a transposição, ler as notas escritas, mas em clave de dó na segunda linha (ex: fá → sib)	Aprendida por familiarização (ex: lá → ré)
Trompa em SI (raramente)	Em vez de fazer a transposição, ler as notas escritas, mas em clave de dó na segunda linha. Apenas difere a armação de clave em relação a <i>sib</i> (ex: fá → si)	Aprendida por familiarização (ex: lá → ré#)

Os dois métodos para executar transposições apresentados são os mais usados pelos professores de trompa para o ensino desta competência. Apesar de a técnica utilizada por Barry Tuckwell à partida aparentar ser mais simples, Farkas expõe a sua técnica de uma forma mais eloquente e utiliza vários exemplos em cada transposição, de modo a proporcionar ao leitor uma mais fácil compreensão das suas ideias.

2.3. Notação musical

A notação musical é um dos grandes desafios da aprendizagem musical em tenra idade. Decifrar o significado dos símbolos e, reproduzi-los num instrumento em simultâneo tornar-se uma tarefa que requer um enorme esforço. Como tal, a leção deste conteúdo no ensino formal de música, é vista pelos professores como um obstáculo difícil de ultrapassar, uma vez que, enquanto os alunos não dominarem a notação, a aprendizagem do repertório vai ser sempre mais demorada e custosa.

¹⁷ No caso da trompa em *Sib alto* o trompista pode usar a mesma técnica para transpor e, depois, tocar uma oitava acima do que está escrito.

Como tal, ao longo dos anos, vários pedagogos tentaram encontrar formas de solucionar esta problemática. Uma solução que se revelou eficaz foi a criação de novas formas de notação que facilitassem a leitura às crianças, como é o exemplo daquela que esteve em estudo nesta investigação.

A *Encyclopædia Britannica* define notação musical como sendo um registo visual de sons musicais ouvidos ou imaginados, ou um conjunto de instruções visuais para a performance da música. Geralmente, é feito de forma escrita ou impressa e é um processo consciente e comparativamente laborioso (Bent, 2019).

A notação musical procura fixar a música por escrito. Traduz os diferentes parâmetros da música através de diversos meios: a altura e a duração dos sons são representados pela altura e forma das notas; o andamento, a intensidade sonora, a expressão, a articulação, etc., mediante sinais e palavras adicionais, as quais, no entanto, na maioria dos casos ainda estão ausentes na notação anterior a 1800 (Michels, 2003b, p. 67).

Por sua vez, Ammer (2004) define notação como: “qualquer sistema usado para escrever música, mostrando as notas a serem tocadas, quanto tempo cada uma deve ser mantida em relação às outras, e também outros aspetos musicais” (Ammer, 2004, p. 261)¹⁸.

Um sistema notação deve, então, funcionar como uma linguagem, que transmite de modo claro os sons musicais e de que forma os mesmos devem ser executados. Tal como qualquer linguagem, deve ter regras que a tornem compreensíveis e, conseqüentemente, comunicáveis.

“A notação musical é uma linguagem e, como tal, deve ser comunicável” (Gerou & Lusk, 1996, p. 2)¹⁹. De acordo com os autores, no que diz respeito à notação musical, a primeira prioridade deve ser a clareza e, quanto mais próxima uma notação estiver das regras e diretrizes comuns, mais sucesso os músicos terão na sua execução.

¹⁸ Citação original: “Any system used for writing down music, showing the pitches to be sounded, how long each should be held in relation to the others, and sometimes also other aspects of musical tones” (Ammer, 2004, p. 261).

¹⁹ Citação original: “Music notation is a language and, as such, it must be communicable” (Gerou & Lusk, 1996, p. 2).

2.3.1. A evolução da notação tradicional

A notação musical usada na música ocidental tem as suas raízes nas melodias de cantochão e das suas notações neumáticas da música secular dos séculos IX a XII. Esta notação fazia uso de quatro linhas, uma das quais designada por uma clave como correspondente a dó ou fá. “Estas claves não indicam alturas de som absolutas; são apenas relativas” (Grout & Palisca, 2007a, p. 57). Enquanto que a notação neumática servia apenas como auxiliar de memória para os cantores, até ao final do século XII a notação desenvolveu avanços significativos que começaram a permitir a leitura à primeira vista e que, eventualmente, passaram a ter alturas de som fixas. Como forma de reproduzir ritmo, os compositores desta era desenvolveram um sistema que “identificava *padrões rítmicos* diferentes por meio de certas combinações de notas e especialmente de grupos de notas” (Grout & Palisca, 2007b, p. 103).

A partir do século XVI começou-se a dar a transição para a notação musical como a conhecemos agora. As notas, até então em forma de diamante, passaram a ser redondas, foram introduzidas notas de duração mais curta e as mais longas tornaram-se obsoletas, apareceu a barra de compasso que apenas no século XVIII se tornou uma prática regular. No século XVII indicações escritas de tempo, como *adagio* e *presto* começaram a ser utilizadas e continuaram a ser relevantes mesmo com o aparecimento de indicações metronómicas, muito mais precisas que as anteriores. As indicações de dinâmicas apareceram neste mesmo século e as marcas de articulações começaram a ser empregues no século seguinte.

A notação musical tradicional continuou sempre a evoluir, e no século XX, com Oliver Messiaen e o uso recorrente de indicações, para as componentes expressivas como ataques, dinâmicas e efeitos tornaram o processo de leitura da partitura cada vez mais complexo. Outros grandes compositores do século XX ficaram conhecidos pelas suas notações musicais progressistas. Karlheinz Stockhausen (1928 – 2007), Earl Brown (1926 – 2002) ou John Cage (1912 – 1992) fizeram uso em muitas das suas partituras da notação musical gráfica. Enquanto que na notação musical convencional o executante interpreta, salvo exceções, o que está escrito na partitura, na notação gráfica, este está, normalmente, convidado a realizar escolhas interpretativas. Vales (2016) afirma que o objetivo do compositor é utilizar uma escrita aberta a diferentes interpretações e recriações. No seguimento destas constatações, podemos ainda destacar outra afirmação da autora, que prova a complexidade destas notações:

Deste modo, uma partitura que apresente uma notação tradicional pode ser sonoramente previsível ao primeiro olhar, por qualquer músico treinado em solfejo, mas tal não é possível nas partituras de notação gráfica de Cage (Vales, 2016, p. 69).

2.3.2. Notação musical alternativa

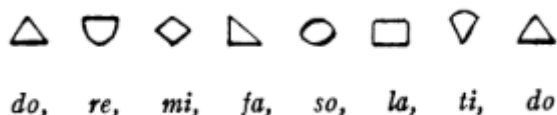
Ao longo do último século, têm sido desenvolvidos inúmeros tipos de notação musical alternativos aos métodos convencionais. À parte das notações usadas na música contemporânea e elétrico-acústica que, *à priori*, poderão ser de difícil descodificação e direcionadas para músicos experientes, a maior parte das novas notações visam facilitar o processo ensino/aprendizagem da leitura musical e são, vulgarmente, direcionadas para as crianças. Tal como alude Gaare (1997), referindo-se a compositores, teóricos, pedagogos e músicos amadores desde cerca de 1700:

Indivíduos procuraram por sistemas notação mais fáceis de aprender, ler e escrever. Estes tentaram desenvolver sistemas que fossem mais diretos na sua representação, exigissem menos memorização e menos matemática mental, e pudessem lidar com as harmonias e ritmos complexos que se desenvolveram ao longo dos séculos (Gaare, 1997, p. 17)²⁰.

Uma das notações musicais alternativas que se tem tornado mais populares recentemente é a tablatura. Ainda que não seja possível definir a autoria das tablaturas de guitarra, e de acordeão, a criação das tablaturas para teclados é atribuída ao holandês Cornelis Pot (1885 – 1949). As tablaturas pretendem simplificar a aprendizagem de um instrumento em específico, ensinando ao músico onde colocar os dedos no instrumento, em vez de lhe ensinar que notas tocar.

²⁰ Citação original: "Individuals have searched for notational systems that were easier to learn, read, and write. They have tried to develop systems that were more direct in their representation, required less memorization and less mental math, and could handle the complex harmonies and rhythms that have developed over the centuries" (Gaare, 1997, p. 17).

Gaare (1997) refere a música digital²¹ como uma das principais inovações no que diz respeito à notação musical. Os sintetizadores, *samplers* e sequenciadores trouxeram um enorme número de possibilidades, acrescentando que “a tecnologia tornou mais viável de várias maneiras a substituição por completo da notação tradicional” (Gaare, 1997, p. 21)²².



Um sistema de leitura de notas com formas é apresentado em 1960 por George Kyme. Este sistema, usa a partitura tradicional de cinco linhas, no entanto, as notas musicais são

apresentadas com as formas representadas na figura acima. A experiência, conduzida com 183 alunos dos quartos e quintos anos de escolaridade de várias escolas com diversos *backgrounds* socioeconómicos, evidenciou que este sistema, usado nos Estados Unidos da América há cerca de 150 anos, é muito eficaz na leitura à primeira vista. O estudo revelou ainda que além do sucesso desta notação na entoação à primeira vista, este obteve também resultados positivos de outras formas. Os alunos que faziam parte do grupo experimental foram os únicos que desenvolveram capacidades de escrever as suas próprias melodias, da mesma forma que estes alunos foram também os únicos a entender a estrutura harmónica necessária para criar um acompanhamento na auto-harpa²³. Uma grande vantagem deste sistema de notação é o facto de ser muito similar à notação musical tradicional, tornando possível o “uso desta notação musical mesmo naquelas situações em que o professor está comprometido com outro ‘sistema’ de ensino de leitura musical” (Kyme, 1960, p. 8)²⁴.

À parte das notações acima mencionadas, a maior parte dos sistemas de notação alternativos mais relevantes, funcionam com o recurso a cores. Estas notações são, regra geral, criadas como ferramentas pedagógicas para agilizar a leitura musical dos alunos. Alguns exemplos destas notações são as já patenteadas *Method for coloring strings and strings colored thereby* (US 2005/0011332 A1, 2005); *Graphic Color Music Notation for Students* (US 2006/6987220 BE,

²¹ O autor entende por música digital aquela que usa sintetizadores, *samplers* e sequenciadores.

²² Citação original: “Technology has made the wholesale replacement of traditional notation more feasible in several ways” (Gaare, 1997, p. 21).

²³ Instrumento musical da família das cítaras, também denominado como cítara de mão.

²⁴ Citação original: “It appears, therefore, that one can justify the use of this notation system even in those situations where the teacher is committed to one or another ‘system’ of music reading” (Kyme, 1960, p. 8).

2006) e *System for playing music having multi-colored musical notations and instruments* (US 6831220 B2, 2004).

2.3.3. Aprendizagem de notação musical

A aprendizagem da notação musical é uma das maiores dificuldades que as crianças enfrentam no início do seu percurso musical. Gudmundsdottir sugere que os métodos usados pelos professores no ensino da leitura musical têm muitas falhas (Gudmundsdottir, 2010). Por sua vez, Wolf aponta as duas habilidades que são necessárias dominar para se ter sucesso na leitura musical: a habilidade de leitura e a habilidade mecânica. Na primeira o músico precisa de “digitalizar” a partitura e na segunda tem de colocar os dedos no instrumento no sítio e no momento correto (Wolf, 1976).

A leitura de uma pauta musical e, por conseguinte, a sua interpretação num instrumento musical, é um processo muito complexo, que envolve um grande número de processos cognitivos, motivo pelo qual “daqueles que iniciam o estudo da música, relativamente poucos dominam a leitura musical num nível satisfatório” (Gudmundsdottir, 2010, p. 336)²⁵. A mesma autora, através de uma revisão abrangente de literatura sobre a leitura de notação musical ocidental, conclui ainda que este mesmo fracasso na aquisição de fluência na leitura musical pode ser uma das principais causas de abandono da música. Como tal, devem ser feitos esforços conscientes para identificar os desafios e melhorar as estratégias de ensino de leitura musical e desenvolver uma compreensão de todos os componentes cognitivos envolvidos nesta tarefa.

Considerações desenvolvimentais são importantes porque as habilidades de leitura de música tendem a ser dominadas no início da vida e, porque esta aquisição está intimamente relacionada com o nível de desenvolvimento das crianças²⁶ (Gudmundsdottir, 2010, p. 336).

²⁵ Citação original: “(...) of those who commence music study, relatively few master music reading at a satisfactory level” (Gudmundsdottir, 2010, p. 336).

²⁶ Citação original: “Developmental considerations are important because music-reading skills tend to be mastered early in life and because acquisition is closely related to children’s level of development” (Gudmundsdottir, 2010, p. 336).

Com o objetivo de colmatar esta problemática na aprendizagem musical, vários autores e pedagogos tentaram desenvolver estratégias que facilitassem a aquisição deste conteúdo na infância e ao mesmo tempo dotassem os alunos de ferramentas para continuar a desenvolver competências durante todo o seu percurso académico musical.

Holcombe (2006) patenteou uma notação musical que se destaca por apenas trabalhar linhas melódicas com cores e figuras geométricas. *Graphic Color Music Notation* atribui uma cor a cada nota da escala de Dó Maior e todas as notas são representadas por círculos, exceto as notas com alterações (bemóis ou sustenidos), que são representadas por triângulos. As notas são apresentadas dentro de retângulos que podem estar divididos em várias partes, consoante a métrica da música. As pausas são representadas por traços

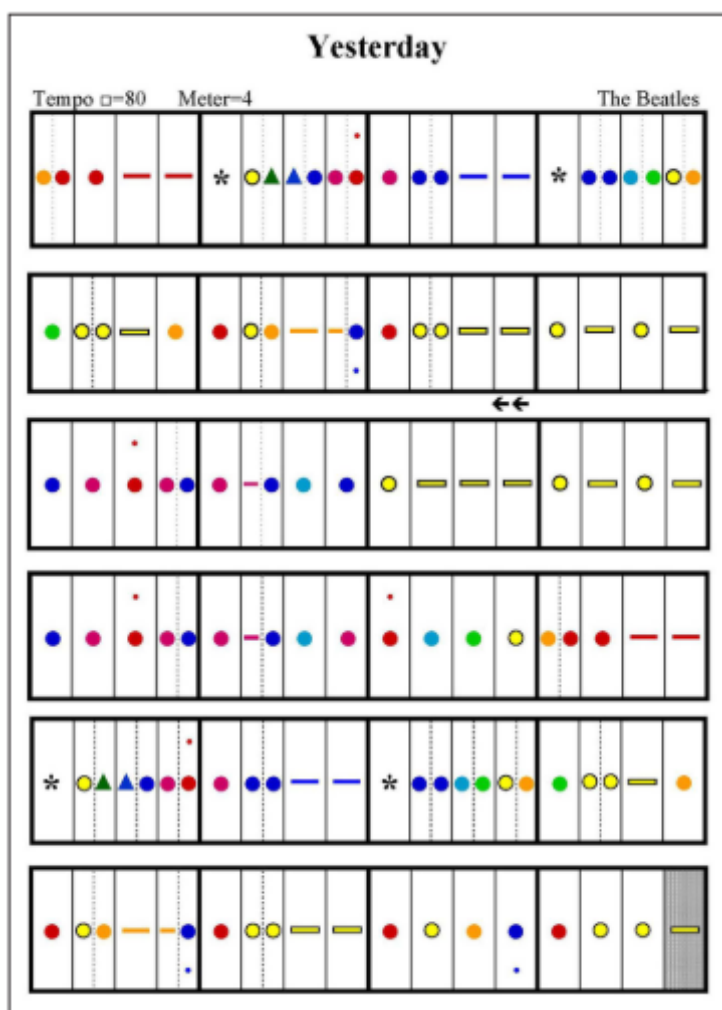


Figura 13: The Beatles: Yesterday representada pela notação desenvolvida por Holcombe (2006). Imagem retirada do artigo de Kuo e Chang (2013)

horizontais; a dinâmica pelo tamanho das figuras geométricas (círculos ou triângulos); e a oitava em que deve ser tocada por pequenos pontos nas extremidades superiores ou inferiores dos retângulos. Kuo e Chuang, na sua análise desta notação, constataam que o sistema de notação proposto pode ajudar os iniciantes de música a ultrapassar as dificuldades da leitura da notação tradicional, bem como a melhorar capacidades de memorização, a aumentar o seu interesse pela aprendizagem e a identificar mais facilmente as posições no instrumento (Kuo & Chuang, 2013). Ainda que os benefícios deste sistema sejam visíveis este é muito recente e alguns aspetos ainda

têm de ser aprofundados, tais como a extensão desta notação para outros aspetos musicais, como o timbre, ritmo, acordes e tonalidades e a sua conexão com a notação musical tradicional.

Outro método que privilegia o ensino de música com o recurso às cores é o *Method for coloring strings and strings colored thereby*, desenvolvido em 2005 por Mark Dronge. Este prevê uma criação de cordas coloridas para instrumentos de cordas em que cada uma destas tem uma cor diferente e um tamanho específico. Quando colocadas no instrumento, o músico pode associar as notas coloridas na partitura musical com cada corda e assim aprender a tocar um instrumento. Este método é, para já, muito recente e carece de estudos que comprovem a sua eficácia.

No seguimento dos métodos que privilegiam o ensino de música com recurso a cores, podemos encontrar a patente de 2004, de Byron K. Varme. Este, propõe a criação de uma notação musical colorida, que atribui a cada uma das 12 notas musicais presentes numa oitava uma cor e padrão diferentes. Feito através de um sistema computacional, as diferentes cores e padrões são também aplicados ao teclado do piano ou a outro instrumento musical (ainda que não seja claro como isto é executado noutro instrumento). As partituras deste sistema podem estar no formato padrão ou num formato alternativo e, podem ser apresentadas num ecrã de computador ou em dispositivos de visualização de partituras. Os instrumentos musicais são coloridos de acordo com as notas musicais, para facilitar a reprodução da música.

Como já foi referido anteriormente, a ideia de aliar as cores à música com o objetivo de facilitar a leitura não é nova. No seu artigo de 1991, Rogers, constata que apesar de já terem sido realizados vários estudos quantitativos acerca dos benefícios da utilização das cores na educação, ainda nenhum tinha sido realizado no que diz respeito à educação musical. A verdade é que há data já existiam métodos que faziam uso das cores, como é o exemplo do *Colourstrings*, desenvolvido por Szilvay apenas há duas décadas. Não obstante, o facto de ser tão recente fazia com que as suas repercussões fossem difíceis de quantificar. No artigo em questão o autor apresenta os resultados do seu estudo que incidiu em alunos de música do ensino elementar. Apesar de a sua investigação não apresentar resultados conclusivos e não ter sido encontrada nenhuma evidência que desse um suporte claro à hipótese de que uma notação musical com cores aumentasse o desempenho musical dos alunos nas tarefas de ler à primeira vista, memorizar e dizer o nome das notas, os alunos do grupo experimental (notação com cores) tiveram quase sempre melhor pontuação do que os do grupo de controlo. Além disto foi possível verificar que alguns dos alunos treinados com materiais que faziam uso da notação com cores

aparentaram depender das cores e não eram capazes de ler bem a notação tradicional (Rogers, 1991).

Apesar dos resultados pouco conclusivos, o autor conclui que “outro tópico sugerido pelos resultados é o uso de materiais coloridos no ensino de música a alunos com capacidades académicas limitadas. É comum um uso semelhante da cor entre musicoterapeutas e é um conceito que pode ser útil tanto para educadores de música como para os seus alunos” (Rogers, 1991, p. 72)²⁷.

2.4. Método *Colourstrings*

O método *Colourstrings* surgiu na década de 70 do século XX pela mão do violinista e pedagogo Géza Szilvay (n. 1943). Nascido na Hungria em 1943 numa família de músicos, toda a sua formação teve por base a filosofia de Zoltán Kodály (1882 – 1967). Depois de se graduar na Academia Franz Liszt em 1966, Géza e os seus irmãos formaram um quarteto de cordas, o *Quarteto Szilvay*, que em 1961 participou num concurso televisivo na Hungria, do qual saiu vencedor. Após vencerem o concurso, os irmãos foram convidados a estudar na *Sibelius Academy*, na Finlândia. Por questões financeiras o violinista começou a dar aulas, mas havia um grande impedimento, a língua finlandesa. De forma a superar essa barreira, Szilvay viu-se obrigado a chegar a uma solução criativa. Usando os princípios fundamentais de Kodály e a criação de uma nova notação musical com o recurso às cores, Szilvay criou o método *Colourstrings*.

Esta nova metodologia de ensino foi tão bem-sucedida que, em 1979, Szilvay revolucionou por completo o ensino musical na Finlândia com o programa televisivo *Minifiddlers in Musicland*. Este programa teve tanto êxito que “mudou a atitude dos professores, dos pais e das crianças” (Ortiz, s.d.)²⁸. Um programa que inicialmente era direcionado para crianças do jardim de infância e que não teria mais de 15 minutos por episódio, acabou por captar a atenção de crianças de todas as idades, dos pais e dos professores. Cada programa continha aulas individuais de violino

²⁷ Citação original: “Another topic suggested by the results is the use of colored instructional materials in teaching music to students of limited academic abilities. A similar use of color is common among some music therapists and is a concept that might be helpful to music educators and their students as well” (Rogers, 1991, p. 72).

²⁸ Citação original: “Cambió la actitud de los profesores, los padres y los niños” (Ortiz, s.d.).

e aulas de música de câmara e orquestra e incitou um interesse tão grande pelo instrumento que os violinos quase que esgotaram na Finlândia (Vuuren, 2016).

Géza Szilvay começou por lecionar o método *Colourstrings* no *The East Helsinki Music Institute* e desenvolver materiais didáticos para o efeito, que se transformaram nos livros *Violin ABC*. Mais tarde, o seu irmão Csaba adaptou esses livros para o ensino do violoncelo e, atualmente, existem adaptações oficiais do método também para piano, flauta, clarinete, guitarra, contrabaixo e viola (Szilvay, s.d.). Além destes existem também materiais para música de câmara e orquestra.

A música de conjunto é uma componente crucial na formação do *Colourstrings*. À medida que os alunos vão evoluindo vão sendo inseridos em novos grupos: *The International Minifiddlers Orchestra* (dos 7 aos 10 anos), *The Helsinki Children Strings* (dos 10 aos 15 anos), *The Helsinki Junior Strings* (dos 15 aos 18 anos) e *The Helsinki Strings* (dos 19 aos 22 anos). De acordo com Szilvay, os dois últimos agrupamentos acima mencionados “já gravaram mais de 30 discos e já fizeram mais de 30 *tours* internacionais. Na Europa, no Japão, na China e na América...” (Ortiz, s.d.)²⁹.

2.4.1. A influência da filosofia de Kodály

“Todo e qualquer compositor húngaro, e não apenas aqueles que tiveram a sorte de haver aprendido na sua classe os rudimentos da disciplina do ofício, é hoje, directa ou indirectamente, discípulo de Kodály” (Gergely, 1954). Logo, como Szilvay não é uma exceção à regra, podemos ver a influência da filosofia de Kodály em todo o seu trabalho. Os princípios básicos de que a música é para todos, de que as crianças devem sempre cantar as canções tradicionais do seu país de origem e de que a entoação deve estar sempre presente na aprendizagem musical estão na fundação do *Colourstrings*.

²⁹ Citação original: “Con la Helsinki Junior Strings y con la Helsinki Strings hicimos más de 30 discos y más de 30 giras internacionales. Recorrimos Europa, Japón, China, América” (Ortiz, s.d.).

Nascido em 1882 e falecido com 84 anos em 1967, Kodály foi um proeminente compositor, pedagogo e etnomusicólogo húngaro que, em conjunto com Béla Bartók impulsionou a música tradicional Húngara (Kuiper, 2018).

O ‘Método Kodály’ é uma forma de treinar crianças na música, que se baseia em dar-lhes uma base sólida em solfejo (usando um sistema de dó móvel), visando desenvolver habilidades auditivas com ênfase no canto, ditado e leitura, e escrita de música; é usado um repertório progressivo de músicas e exercícios, baseado na música folclórica húngara (Sadie, 1995)

³⁰.

Kodály acreditava que a música deveria pertencer a todos e que “todos os seres humanos deveriam receber educação musical de qualidade para se tornarem seres humanos completos” (Björkman, 2016, p. 32)³¹; que a educação musical não deveria ser só para formar músicos de elite, mas também audiências, e como tal, a voz e a língua materna encontram-se na base de todos os seus princípios. O pedagogo “acreditava que as crianças húngaras deveriam ser educadas com canções folclóricas húngaras precisamente porque essa era sua herança cultural: a ideia não era transmitir a cultura húngara pelo mundo. As crianças australianas precisariam cantar canções australianas autênticas para que pudessem igualmente se tornar bem versadas na sua própria herança musical” (Westley, 2010)³². No fundo, a filosofia do pedagogo húngaro está assente no facto de que tão naturalmente como uma criança aprende a sua língua materna antes de aprender uma língua estrangeira, também deve aprender música tradicional da sua língua materna antes de aprender música estrangeira (Choksy, 1988). Outros pedagogos, contemporâneos de Kodály, como Jacques-Dalcroze (1865 – 1950) e Shinichi Suzuki (1898 – 1998), são conhecidos por defenderem linhas de pensamento semelhantes à do autor. Dalcroze,

³⁰ Citação original: “A way of training children in music, devised by Zoltán Kodály, which is based on giving them a thorough grounding in solfeggio (using a ‘movable doh’ system), aimed at developing aural ability with emphasis on sight-singing, dictation and the reading and writing of music; a progressive repertory of songs and exercises, based on Hungarian folk music, is used” (Sadie, 1995).

³¹ Citação original: “(...) all human beings should receive quality music education in order to become a well-rounded human being” (Björkman, 2016, p. 32).

³² Citação original: “Kodály believed Hungarian children should be schooled with Hungarian folk song precisely because this was their cultural heritage: the idea was not to transmit Hungarian culture across the world. Australian children would need to sing authentic Australian songs so that they may equally become well-versed in their own musical heritage” (Westley, 2010).

com a criação do método eurítmico, um sistema de ensino de música baseado no movimento corporal, e Suzuki com seu famoso *Método Suzuki* e o seu livro *Nurtured by Love*.

Ao constatar que todas as crianças no Japão falavam japonês, mesmo os dialetos mais difíceis, Suzuki chegou à conclusão de que esta “revelação” poderia revolucionar a educação. Daí nasceu o método a que este violinista chama de “*mother-tongue educational method*”.

Por outras palavras, um método educativo para o desenvolvimento bem-sucedido já foi aplicado a todas as crianças. Descobri que, contido entre as condições pedagógicas da aquisição da língua materna, a partir do dia em que uma criança nasce, estava um método destinado a ofuscar todos os outros métodos que haviam sido pensados meticolosamente (Suzuki, Selden, & Selden, 2012)³³.

O método Kodály, como é chamado por muitos, usa os seguintes materiais didáticos: música tradicional de língua materna; música tradicional estrangeira que apresente semelhanças com a do seu país; música erudita de qualidade, dando a conhecer a literatura musical húngara e a de outros países; organização cuidadosa de todo o material didático, numa forma de dificuldade progressiva – o mesmo material pode ser utilizado em diferentes níveis, para serem estudados novos conceitos (Torres, 1998). Para a aplicação prática destes materiais didáticos a metodologia do pedagogo abrange as seguintes técnicas: leitura por relatividade e leitura por absoluto com as letras; fonomímica enriquecida por gestos correspondentes às notas estranhas à tonalidade; numeração romana para indicar os graus da escala, fonemas *ti-ti-ta* para introdução ao ritmo, mas, imediatamente aplicado às notas, iniciando desde logo a leitura global; a voz desde o princípio e a anteceder qualquer leitura ou conceito musical e finalmente a interpretação instrumental, sempre que possível, individualmente ou em grupo (Torres, 1998).

Todos estes pontos característicos do chamado método Kodály, estiveram presentes na educação de Szilvay e tornaram-se parte da sua vida. Mitchell (1994), cita a entrevista que fez com o pedagogo em 1990, em que este, referindo-se à influência de Kodály no seu método, diz:

³³ Citação original: “In other words, an educational method for successful development has been applied to every child. Contained among the pedagogical conditions of first-language acquisition that in effect from the day a child is born, I found, was a method to overshadow every other painstakingly thought-out method” (Suzuki, Selden, & Selden, 2012).

“eu acredito que isto é o método Kodály, o método Kodály puro, traduzido para o violino, com esta exceção: nós damos o violino antes das crianças aprenderem a ler” (Mitchell, 1994, p. 29)³⁴. A mesma autora, especialista no método *Colourstrings*, constata em 1993, a forte influência que Kodály tem em Szilvay, dizendo que “a sua [Géza e Csaba Szilvay] criação húngara no sistema Kodály influenciou fortemente a abordagem dos Szilvay aos seus instrumentos. O Método *Colourstrings* usa o *do* móvel, e os jovens alunos batem palmas com os ritmos e cantam solfejo para tudo o que tocam, desenvolvendo assim a sua audição interior” (Mitchell & Selness, 1993)³⁵.

2.4.2. A filosofia de Szilvay

Acima de tudo, o *Colourstrings* visa concretizar a ideia principal de Kodály de que ‘a música pertence a todos’ (Szilvay, 2010, p. 1)³⁶.

O violinista húngaro não pretende com o seu método unicamente ensinar violino e criar músicos tecnicamente proficientes, mas sim treinar o coração da criança e “desenvolver bons seres humanos com personalidades bem definidas, uma apreciação pela ordem e disciplina, e alegria em fazer música” (Mitchell, 1998, p. 74)³⁷.

O objetivo do *Colourstrings* é um desenvolvimento holístico da criança, através “do treino dos dedos, da audição, do intelecto e das emoções” (Mitchell, 1998, p. 74)³⁸. Björkman (2016) constata que com o método de Szilvay os atos de tocar e ler estão sempre acompanhados de teoria musical escrita, para que o corpo e a mente estejam sempre conectados. A autora afirma ainda que “a abordagem *Colourstrings* conecta os princípios da integridade humana, interconexão

³⁴ Citação original: “I believe that this is Kodály method, pure Kodály method, translated into the violin, with this exception: that we give the violin before the child can read” (Mitchell, 1994, p. 29).

³⁵ Citação original: “Their Hungarian upbringing in the Kodály system strongly influenced the Szilvays’ approach to their instruments. The Colour Strings Method uses movable *do*, and young students clap rhythms and sing *solfege* for everything they play, thus developing their inner hearing” (Mitchell & Selness, 1993).

³⁶ Citação original: “Above all, Colourstrings aims to realise Kodály’s principal idea that ‘music belongs to everyone’” (Szilvay, 2010, p. 1).

³⁷ Citação original: “(...) develop fine human beings with well-rounded personalities, an appreciation for order and discipline, and joy in making music” (Mitchell, 1998, p. 74).

³⁸ Citação original: “(...) trains the fingers, the ear, the intellect, and the emotions” (Mitchell, 1998, p. 74).

e singularidade individual, uma vez que a aprendizagem experimental está conectada à aprendizagem intelectual de uma forma centrada na criança” (Björkman, 2016, p. 99)³⁹.

Tabela 2: Relação entre as filosofias de Szilvay e Kodály

Filosofia de Kodály	Filosofia de Szilvay
Características de um bom músico:	Treino simultâneo de:
Ouvido bem treinado	Ouvido (<i>solfège</i>)
Inteligência bem treinada	Intelecto (teoria musical)
Coração bem treinado	Emoções (música de câmara)
Mãos bem treinadas	Dedos (técnica)

Na tabela 2 podemos ver perfeitamente a ligação entre as filosofias dos dois pedagogos. O criador do método *Colourstrings* pega nas características que o seu compatriota considera essenciais para a definição de um bom músico e aplica-as ao ensino do instrumento.

A única diferença óbvia entre as filosofias dos dois autores prende-se com a introdução da criança ao instrumento. Mitchell (1994), constata que:

Kodály defende que as crianças devem apenas cantar até que sejam capazes de ler bem música. Szilvay introduz a leitura e a execução do violino em simultâneo e reconhece a diferença pedagógica que muitos seguidores rígidos do Kodály têm com ele (Mitchell, 1994, p. 32)⁴⁰.

³⁹ Citação original: “This connects the principles of human wholeness, interconnectedness and individual uniqueness with the Colourstrings approach as experiential learning is connected to intellectual learning in a child-centered manner” (Björkman, 2016, p. 99).

⁴⁰ Citação original: “Kodály advocates only singing until children can read music well. Szilvay introduces reading and playing the violin simultaneously, and acknowledges the pedagogical difference that many strict Kodály adherents have with him” (Mitchell, 1994, p. 32).

2.4.3. Pedras angulares do método *Colourstrings*

Björkman (2016, p. 101) define, o que para si, são as seis pedras angulares do método *Colourstrings*:

- (i). Cantar/recitar com o uso do *solfège* com sinais gestuais e bater palmas antes de tocar;
- (ii). Avançar sempre passo a passo, evoluindo progressivamente do conhecido para o desconhecido;
- (iii). Envolver sempre o mundo imaginativo e emocional da criança de alguma forma, de maneira a assegurar que o conhecimento é absorvido profundamente;
- (iv). Envolver a criança por completo: ao cantar, bater palmas e fazer sinais gestuais, a criança está a usar diferentes sentidos;
- (v). Desenvolvimento da literacia musical ao par da técnica através de atividades diversas;
- (vi). Desenvolvimento de uma técnica de excelência através de exercícios inovadores.

No início do *Handbook for teachers and parents* (2018), o autor enumera e explica uma série de especificidades do método, sendo as seguintes as que considero mais importantes:

- (i). As cores e as representações visuais, pois as cores são muito mais atrativas para as crianças e tornam o processo de aprendizagem muito mais fácil e agradável e as representações visuais facilitam o entendimento, por parte das crianças, de ideias musicais complexas;
- (ii). O canto, pois as crianças podem cantar antes de tocar, com palavras, *solfa* ou com o nome dos ritmos;
- (iii). O ensino integrado (holístico), em que o aluno aprende, além da técnica do instrumento, outros conceitos valiosos como a audição, teoria musical e a percepção das emoções;
- (iv). A forma muito gradual, quase impercetível para as crianças, com que a transição para a notação tradicional é feita;

- (v). O princípio da língua materna, onde é encorajado o uso de músicas tradicionais do país de origem do aluno;
- (vi). A criatividade, uma vez que o método incita a atividades como colorir, compor, transpor e improvisar (Szilvay, 2018).

Entre todas as especificidades do método enunciadas, existem algumas que fazem um paralelo evidente com o chamado método Kodály, tais como: o canto com o recurso à solmização relativa e o princípio da língua materna, em que a criança aprende música através de canções tradicionais do seu país.

Por último, e talvez a característica deste método mais importante para a concretização deste projeto, é o uso do conceito de solmização relativa, uma vez que esta está intrinsecamente ligada com a transposição e tem um papel crucial na aprendizagem deste conceito (ver 2.2.2).

É de destacar que a “invenção” deste conceito é, muitas vezes, atribuída erradamente ao músico húngaro, Zoltán Kodály, no entanto, sistemas semelhantes já existem há muitos séculos em países como a China, a Índia ou a Grécia Antiga e também existem métodos de leitura semelhantes desenvolvidos por J.J. Rousseau e Pierre Galin.

A solmização relativa, dó-móvel, sol-fa, sílabas tonais, ou como lhe quiserem chamar, não é uma “invenção” de Kodály. Sistemas semelhantes apareceram há muitos séculos na China, Índia, Grécia Antiga... (...) Já com os métodos de leitura desenvolvidos por J.J. Rousseau (1712 – 1778) e por Pierre Galin (1786 – 1821) até Emile Chev  (1804 – 1867), o mesmo nome de nota é usado para a mesma relação musical entre os sons que representam (Cruz, 1998, p. 7).

2.4.4. *Violin ABC*

O método de Szilvay está organizado por livros, sendo que cada livro deverá corresponder, salvo exceções em que o aluno em questão tenha uma evolução abaixo ou acima da média, a um ano letivo. Os livros *A* a *D* para as fases iniciais e os livros *E* e *F* para os alunos mais avançados. Os livros *A* a *D* utilizam todos uma notação musical colorida, excepcionando o final do livro *D*, que

começa a fazer a transição para a notação tradicional. Este aspeto (transição gradual para a notação tradicional) eleva o método a outro patamar. Tal como Rogers (1991) analisou no seu estudo, as crianças quando aprendem música com o recurso às cores, têm, *à priori*, dificuldade na leitura da notação tradicional. Com este ponto, esse problema está automaticamente resolvido e, a gradualidade com que a transição é feita faz com que os alunos não tenham dificuldades na realização da mesma.

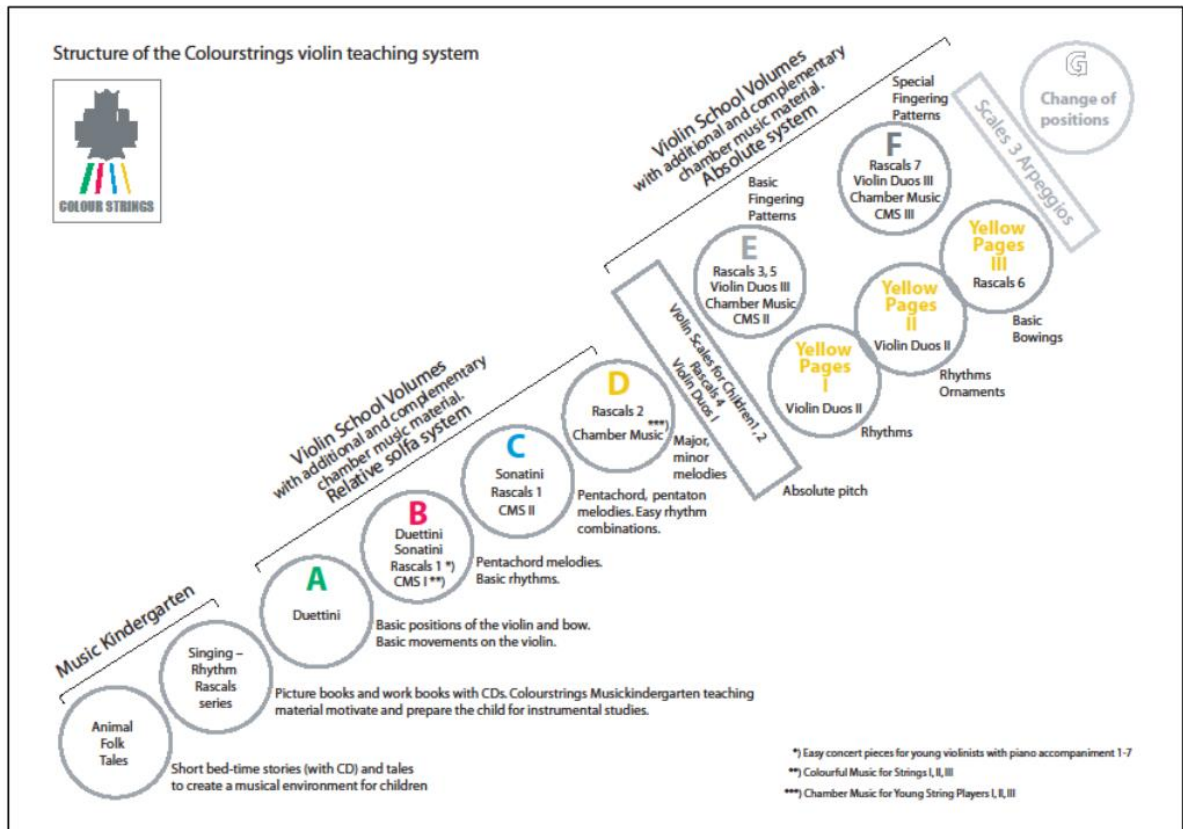


Figura 14: Estrutura do Método Colourstrings
Copyright © Fennica Gehrman Oy, Helsinki
Publicado com permissão

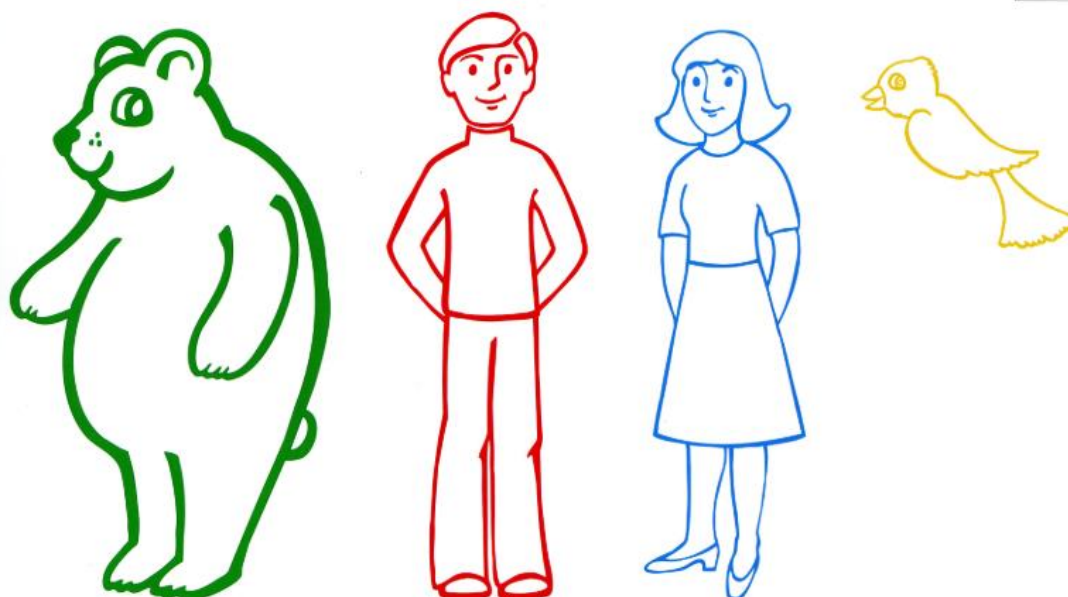
O método contém ainda materiais adicionais para música de câmara e as *Yellow Pages* – material pedagógico suplementar para auxiliar o professor a suprimir as necessidades de cada aluno em específico. Adicionalmente, também estão disponíveis livros para crianças que frequentem o jardim de infância e ainda não tenham iniciado a aprendizagem instrumental e que introduzem as canções abordadas nos livros *A* a *D* através de histórias, jogos e gravações (Szilvay, s.d.).

A idade apropriada para iniciar o *Violin ABC: Book A* (Szilvay, 2007) é aproximadamente entre os 4 e os 8 anos de idade, pois este está “projetado para a imaginação de uma criança pequena e não é necessariamente interessante para crianças mais velhas” (Voima, 2009, p. 16)⁴¹. Os primeiros quatro livros do método (*Book A – D*) estão estruturados por capítulos, em que cada um ensina novos conceitos ao mesmo tempo que aperfeiçoa conceitos anteriores. Os elementos trabalhados com o método são escolhidos de forma a ajudar a criança a absorver todos os conteúdos. De um ponto musical, elementos como afinação, ritmo e uma correta técnica violinística, são abordados desde a primeira lição, contudo são inseridos de forma progressiva, de modo a não sobrecarregar a criança e permitir que ela evolua de forma natural.

A notação musical com as cores e as representações visuais é introduzida de forma muito simples nas primeiras páginas do método. As cordas do violino são representadas por quatro imagens, cada uma com uma cor correspondente. As imagens estão representadas da mais grave para a mais aguda, sendo que a imagem maior corresponde à nota (corda) mais grave e a mais pequena à nota (corda) mais aguda.

Para estas representações, o autor do método usa um urso de cor verde (*teddy*) para a corda Sol; um homem de cor vermelha (*daddy*) para a corda Ré; uma mulher de cor azul (*mummy*) para a corda Lá; e um pássaro de cor amarela (*birdie*) para a corda Mi. O ritmo é inserido progressivamente através de linhas com diferentes cores e tamanhos (a semínima representada por uma linha maior e a sílaba *ta*, e a colcheias por linhas com metade do tamanho das anteriores e a sílaba *ti*). A partir daqui vão sendo inseridos outros conteúdos, as crianças começam a fazer duos com os professores, com os colegas ou com os pais (não necessariamente a tocar); começam a dar nomes – de meninas e de meninos – aos diferentes ritmos.

⁴¹ Citação original: “It is designed to suit a young child's imagination and is not necessarily interesting to older beginners” (Voima, 2009, p. 16).



pizzicato/ arco/ left hand pizzicato - use all fingers of the left hand

1

Figura 15: Representação gráfica das 4 cordas do violino no método Colourstrings
Copyright © Fennica Gehrman Oy, Helsinki
Publicado com permissão

Outras imagens vão sendo usadas ao longo dos livros para a representação de outros elementos e o autor recorre às mesmas frequentemente para assegurar a progressividade do método (Szilvay, 2018). “Cada capítulo do *Colourstrings* termina com duas páginas vazias que são destinadas ao professor, para que este escreva músicas de seu país ou região, empregando o material rítmico e melódico aprendido” (Voima, 2009, p. 18)⁴².

Aqui, é perfeitamente visível a influência “kodalyana” em Szilvay. O uso das sílabas rítmicas *ta*, *ti*, e *ta-a* para a representação das figuras rítmicas semínima, colcheia e mínima, respectivamente é, claramente derivado de Kodály. Para consolidar a aprendizagem dos alunos, o método *Colourstrings* faz ainda uso de palavras para recitar os ritmos, método também usado por Cobb (1962), Cheyette (1953) e Gibbs (1973).

⁴² Citação original: “Each Colourstrings chapter ends with two empty pages which are meant for the teacher to write down tunes from their particular country or region, employing the rhythmic and melodic material learned” (Voima, 2009, p. 18).

Duple Patterns







						
Kodály	Ta	Ti Ti	Ti RiTi Ri	Ta-ah	Ti Ti RiTi Ri Ti	
Gordon	Du	Du De	DutaDeta	Du-u	Du Deta DutaDe	
Word	Maine	Kansas	Mississippi	Ma-ine	No-body	Anyone

Figura 16: Sílabas rítmicas (Colley, 1987).

O método oferece aos docentes algumas sugestões de palavras a utilizar, mas também sugere que estes utilizem palavras diferentes, mais adequadas à realidade do aluno. A possibilidade de adicionar músicas do país ou região de origem é também, indubitavelmente um aspeto crucial da filosofia de Kodály.

Nenhum dos livros do método *Colourstrings* contém indicações para os alunos. Estes apresentam exclusivamente os recursos visuais que o professor deve ajudar o aluno a interpretar. De modo a auxiliar, tanto o professor como os pais, a descodificar a notação e a ensinar corretamente a técnica do violino aos alunos, Géza Szilvay desenvolveu um livro de apoio aos pais e professores (*Handbook for teachers and parents*) onde explica minuciosamente todos os conteúdos dos livros *A a F* e das *Yellow Pages*, bem como todos aspetos técnicos do instrumento e como trabalhá-los corretamente (Szilvay, 2018).

Uma das principais características deste método é a importância da formação dos professores e da relação destes com os seus alunos. Os cursos de formação de professores são de carácter obrigatório para qualquer pessoa que queira lecionar o método e são ministrados pelo próprio autor e uma equipa de sete outros pedagogos certificados do método – Yvonne Frye, Heidi Viksten, Pirkko Simojoki, Csilla Tuhkanen, David Vinden, Noora Voima e Taru Aarnio (“Training Team | *Colourstrings*”, s.d.).

De acordo com Sanzone “o progresso depois do *Colourstrings* depende da qualidade e rigor da sua educação durante o *Colourstrings*” (Sanzone, 2017, p. 131)⁴³. O professor tem um

⁴³ Citação original: “(...) the students’ progress after *Colourstrings* depends on the quality and thoroughness of their education through *Colourstrings*” (Sanzone, 2017, p. 131).

papel crucial na aplicação deste método, este deve fazer um esforço de criar um ambiente relaxado, mas ao mesmo tempo enriquecedor para a criança. Para assegurar este ambiente, o docente não se deve limitar a conhecer o método em questão, mas também outros materiais e pedagogias, como *Growth Mindset*, *Alexander Technique* e a pedagogia do húngaro Zoltán Kodály (Sanzone, 2017).

Em entrevista, Szilvay diz que a característica de um bom professor é: “Motivar, motivar, motivar. A motivação. Porque o digo três vezes? Porque é fácil motivar uma criança para começar, mas uma grande percentagem das crianças perde o interesse e desiste” (Ortiz, s.d.)⁴⁴. O pedagogo acrescenta ainda que aspetos como uma postura antinatural, a insistência no tema da afinação e o “excesso de informação” dada por parte do professor levam a criança a perder a motivação. Como tal o professor tem a obrigação de ensinar os conteúdos de forma correta e ao mesmo tempo inteligente e motivadora. Esta é a maior dificuldade que os professores enfrentam, segundo o autor, pois estes têm de se manter motivados e ao mesmo tempo motivar os alunos e os pais.

Espero que, de alguma forma, estes livros que fui publicando durante 40 anos forneçam ferramentas que facilitem a motivação dos professores. Tenho sempre cuidado para não dizer que esses livros são melhores que os métodos tradicionais, porque nunca vi um método tradicional de violino que seja mau. Mas acho que por causa das cores e da abordagem progressiva, dá aos professores a possibilidade de motivar e progredir com segurança (Ortiz, s.d.)⁴⁵.

Analisando a bibliografia que se dedica a estudar o método *Colourstrings*, rapidamente se percebe que os estudiosos desta área não são capazes de apontar desvantagens e pontos fracos a este método de ensino. Com efeito, o próprio Szilvay defende que o único problema com este método se pode prender no facto de os professores precisarem de fazer uma formação consistente

⁴⁴ Citação original: “Motivar, motivar, motivar. La motivación. ¿Por qué lo digo tres veces? Porque es fácil motivar a un niño a empezar, pero un gran porcentaje de los niños pierden el interés y lo dejan” (Ortiz, s.d.).

⁴⁵ Citação original: “Espero que de alguna forma estos libros que he publicado durante 40 años den herramientas que faciliten a los profesores el mantener la motivación. Siempre tengo cuidado de no decir que estos libros son mejores que los métodos tradicionales porque nunca he visto un método tradicional de violín que sea malo. Pero creo que debido a los colores, y al enfoque tan progresivo, da la posibilidad a los profesores de motivar y progresar de forma segura” (Ortiz, s.d.).

tanto no 'método Kodály', como no método *Colourstrings*. No primeiro para que estejam confortáveis com elementos como o *solfège* e a solmização relativa e no segundo para que sejam capazes de ensinar música como um todo e não apenas impingir a técnica nos alunos. Em entrevista com Mitchell, Szilvay acrescenta:

Efetivamente, o professor que muda para o *Colourstrings* terá também de mudar as suas ideias sobre o ensino e não poderá preocupar-se apenas com o violino, com as quatro cordas, mas sim em fazer música. Isso é geralmente um problema para os professores de violino. Estes falam apenas sobre as quatro cordas, a escala e o arco. Mas, de alguma forma, musicalmente falando, eu sinto que a abordagem de Kodály é a música completa também (Mitchell, 1994, p. 71) ⁴⁶

Ainda na temática dos problemas do *Colourstrings*, Mitchell (1994), nota que, ainda que a formação de professores para a correta compreensão do método seja imprescindível, o acesso à mesma é bastante difícil. No entanto, atualmente já existem mais professores credenciados, além dos irmãos Szilvay, do método e já são ministrados cerca de 10 cursos oficiais por ano, maioritariamente na Europa ("Courses | *Colourstrings*", s.d.).

Finalmente, já vimos que as vantagens deste método de ensino são muitas e, claramente, muito superiores às desvantagens. Não obstante, é de destacar aqueles, que o autor desta pedagogia, considera serem os seus dois grandes pontos fortes. Por um lado, temos a afinação. Os alunos treinados com o *Colourstrings* demonstram não ter problemas em afinar, principalmente por causa da abordagem "kodalyana", que os "obriga" a cantar sempre as peças e assim, serem capazes de ouvir internamente antes de tocar. Por outro lado, temos a forma como as crianças sentem o ritmo, uma vez mais por causa da influência de Kodály que ajuda a que as crianças sintam o ritmo internamente e, que não se limitem apenas a reproduzir o que está escrito (Mitchell, 1994).

⁴⁶ Citação original: "But really, the teacher who changes to Colourstrings has to change his ideas about teaching and he wouldn't be only concerned with the violin, with the four strings, but with music making. That is many times a problem with violin teachers. They are speaking only about the four strings, fingerboard, and bow. But musically, somehow, I feel like the Kodály approach is the whole music as well" (Mitchell, 1994, p. 71).

Mitchell (1994), confirma estas observações com as suas notas de campo, aquando a sua primeira assistência a um ensaio do *Helsinki Junior Strings*:

Eu assisti a um ensaio do *Helsinki Junior Strings* no *Finlandia Hall*, uma sala de concertos visualmente bonita, mas com uma acústica pouco otimizada. Conheci Szilvay pela primeira vez, pouco antes do início do ensaio. Ele parece muito agradável, muito energético. Este foi o primeiro ensaio deste grupo após as férias de verão. Eu perguntei a idade deles: Szilvay disse dez a dezoito anos. Crianças pequenas a tocar mesmo ao lado de adolescentes grandes. Não havia muito barulho antes do início do ensaio. Ninguém estava a gritar. Ninguém estava atrasado, todos os alunos estavam lá cedo ... Os alunos tocam incrivelmente bem. A afinação e ritmo são as qualidades mais marcantes (Mitchell, 1994, p. 71)⁴⁷.

Com cerca de cinquenta anos de existência, este método continua a ser inovador e atual em todos os sentidos e tem ainda muito por onde crescer. As mais recentes adaptações para outros instrumentos mostram que está finalmente a receber o reconhecimento que merece e que pode ainda bem vir a revolucionar o ensino da música como o conhecemos.

A forma holística como o *Colourstrings* aborda o ensino de um instrumento e a criança em si, provam-nos que, mais que um método, Szilvay criou uma filosofia de ensino.

⁴⁷ Citação original: "I attended a rehearsal of the Helsinki Junior Strings at Finlandia Hall, a visually beautiful concert hall with less than optimal acoustics. Met Géza Szilvay for the first time, just before the rehearsal began. He seems very pleasant, very energetic. This was the first rehearsal for this group after their summer holiday. I asked their ages: Szilvay said ten to eighteen. Tiny children play right next to large teens. There was not much noodling around before the rehearsal began. Not a lot of yelling. No one was late, all the students were there early... The students play amazingly well. The intonation and rhythm are most striking" (Mitchell, 1994, p. 71).

CAPÍTULO III – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

O estágio profissional e a prática de ensino supervisionada foram realizados no Conservatório do Vale do Sousa sob a supervisão do professor cooperante Nuno Costa no grupo de recrutamento M20 (trompa) e do professor Guilherme Bogas no grupo de recrutamento M32 (música de conjunto – orquestra).

O projeto de intervenção pedagógica foi executado com alunos do 1º e 2º ciclo do ensino básico equivalentes à iniciação musical e 1º grau do ensino artístico especializado, perfazendo um total de 3 alunos. As aulas foram maioritariamente lecionadas individualmente, excetuando as duas últimas que foram lecionadas em conjunto e envolveram os alunos de 1º grau.

3.1. Caracterização da instituição de ensino

Chamada inicialmente de Academia de Música da Associação Cultural Musical de Lousada, esta instituição surge no ano letivo 1994/1995, sendo que apenas a partir do ano letivo 1998/1999 recebe a autorização definitiva de funcionamento nos termos nº5 do artigo 28 do Decreto-Lei no 553/80 de 21 de novembro e do Decreto-Lei no 71/99, de 12 de março. No ano letivo 2005/2006 foi votada em Assembleia Geral e aprovada pela DREN a alteração da designação da escola para Conservatório do Vale do Sousa. No ano de 2010 é-lhe concedida autonomia pedagógica.

Ao longo do meu percurso nesta instituição de ensino tive a possibilidade de ficar a conhecer a organização escolar, o plano de atividades, o programa das disciplinas e o projeto educativo.

É de salientar as condições que esta instituição oferece aos alunos tanto a nível de instalações, de materiais pedagógicos, como de recursos humanos. A instituição tem salas de aula climatizadas adaptadas para todo o tipo de aulas; oferece aos alunos um leque grande de atividades extracurriculares e aulas de apoio, tais como as disciplinas de Contextos Musicais e Leitura Rítmica nas turmas de articulado do ensino básico e, tem à disposição dos alunos um sistema de transporte que os leva da escola regular para o Conservatório. Relativamente ao

material, a escola está bem equipada, tendo estantes para todos os alunos e instrumentos que podem ser alugados por um pequeno valor que é utilizado para a manutenção dos mesmos.

3.1.1. Projeto educativo

O CVS tem à disposição dos alunos uma alargada oferta pedagógica para todos os níveis de ensino, como é o caso da Iniciação Musical para os alunos de Jardim de Infância e 1º Ciclo; o Curso Livre de Instrumento que é destinado a indivíduos de qualquer idade que pretendam aprender um instrumento sem obrigatoriedade de cumprir os programas oficiais; e os cursos oficiais onde são ministrados os cursos básicos e secundários de música, que podem ser frequentados em regime articulado ou supletivo. Os cursos ministrados no Conservatório são reconhecidos pelo Ministério da Educação e conferem as habilitações do 9º Ano de Escolaridade e o nível 2 do Quadro Nacional de Qualificações (Portaria 36/2011, de 13 de Janeiro) aos alunos que completem o Curso Básico de Música e, do 12º Ano de Escolaridade e o nível 3 do Quadro Nacional de Qualificações (Portaria nº36/2011, de 13 de janeiro) aos alunos que completem o Curso Secundário de Música.

Como estratégias operacionais do Projeto Educativo (Miranda et al., 2017), criado no ano de 2017 e em vigor até 2021, o CVS criou vários projetos que se desenvolvem em diferentes vertentes:

- (i). Brincando Musicando e Aprender ao Ritmo da Música, que levam a música a Jardins de Infância, a algumas creches particulares, a escolas do 1º Ciclo e a três Unidades Especializadas para Apoio à Inclusão de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita;
- (ii). Coro de Pais e Amigos do CVS, que incita a um maior envolvimento da comunidade educativa no processo ensino e aprendizagem;
- (iii). pareSeres da Terra, uma aposta na música popular/tradicional portuguesa, trazendo outras tipologias musicais, sitiadas fora do contexto erudito;
- (iv). Estágio de Orquestra de Sopros do CVS, realizado desde 2011 durante a interrupção letiva do 2º período;

- (v). Concerto de Natal do CVS na Casa da Música, realizado desde 2015 na sala Suggia da Casa da Música, no Porto, no final do 1º período;
- (vi). Coro Feminino do Conservatório do Vale do Sousa, fundado em 2007 e constituído por alunas e ex-alunas. Este apresenta-se regularmente em várias salas de todo o país e já arrecadou diversos prémios nacionais e internacionais;
- (vii). Música para bebés e papás, que desde 2016 proporciona sessões de partilha de afetos e emoções, onde as crianças são estimuladas a escutar e a vocalizar sons, mas também a desenvolver competências motoras no sentido de uma melhor consciência corporal e rítmica;
- (viii). Protocolos com Instituições de ensino superior, onde alunos dos Mestrados em Ensino de Música, sob a orientação cooperante dos professores do CVS, realizam a disciplina de Prática de Ensino Supervisionada.

3.2. As disciplinas e os professores

A prática de ensino supervisionada foi realizada nas disciplinas de trompa (M20) e música de conjunto – orquestra de sopros juvenil (M32).

Relativamente à disciplina de trompa, esta é lecionada pelo professor Nuno Costa. O programa desta disciplina tem como premissa a boa relação entre o professor e o aluno e entre o aluno e o instrumento, por isso o programa não é fixo e está constantemente a sofrer alterações, sempre em função daquele que será o melhor percurso de aprendizagem para o aluno. O professor utiliza, maioritariamente, o modelo tradicional de ensino, ou seja, uma primeira parte da aula com escalas, seguidas de estudos e de peças, não necessariamente nesta ordem. Este modelo de ensino justifica-se pelo facto de os alunos terem de estar preparados para realizar duas audições de classe e uma prova de instrumento por período. Para além da utilização do modelo tradicional de ensino, o docente Nuno Costa tenta fomentar nos seus alunos a criatividade, o pensamento crítico e a independência no estudo, o que possibilita uma maior e melhor relação professor-aluno na sala de aula. O professor dá também muita importância à música em conjunto, dando, sempre que pode, as suas aulas com o pianista acompanhador e incentivando os alunos a tocarem obras para pequenos grupos de trompas.

A disciplina de Música de Conjunto – Orquestra de Sopros Juvenil – é lecionada pelo professor Guilherme Bogas, que também leciona a disciplina de saxofone nesta instituição. O programa desta disciplina não está definido e professor tem completa autonomia na sua escolha, sendo que a instituição favorece a escolha de música portuguesa. Este docente também faz uso de um modelo tradicionalista de ensino, sendo que as suas aulas começam quase sempre com a afinação da orquestra, seguida de uma ou duas escalas e terminando sempre com as obras que os alunos estão a interpretar.

3.2.1. Caracterização da valência de trompa

O programa de trompa do Conservatório do Vale do Sousa está dividido em duas categorias gerais. Por um lado, temos as competências, que incluem os conhecimentos (saber), as competências (saber fazer) e as atitudes (saber ser). Por outro lado, temos os conteúdos programáticos, técnicos e de domínio do instrumento, e expressão musical. Para cada grau de ensino estão discriminadas as competências e conteúdos a adquirir. No que diz respeito ao repertório a interpretar, existe uma lista orientadora, que pode ser, alterada consoante as necessidades de cada aluno em particular, exceto para a iniciação musical, onde o repertório não está definido. A lista de suportes pedagógicos onde se encontram os estudos, métodos e peças estão definidos nos Suportes Pedagógicos da Disciplina de Trompa.

Apesar de o projeto ter sido implementado com alunos do 1º e 2º Ciclo, o estágio profissional foi realizado com alunos dos 4 ciclos de ensino. O aluno de 1º ciclo frequentava a iniciação musical, os alunos de 2º ciclo frequentavam o 1º e 2º graus, o aluno de 3º ciclo frequentava o 3º grau e os alunos de ensino secundário frequentavam o 1º grau (a aluna escolheu trompa como segundo instrumento) e o 8º grau. As aulas tinham lugar às quintas-feiras durante o dia todo, sendo todos tinham um tempo letivo de 45 minutos semanais, à exceção do aluno de 8º grau que usufruía de 2 tempos letivos de 45 minutos semanais.

3.2.2. Caracterização dos alunos participantes no projeto de intervenção

Aluno A (Iniciação Musical III): No momento do estágio, o aluno tinha 9 anos e encontrava-se no 4º ano de escolaridade, o que corresponde ao nível de Iniciação Musical IV. O aluno tem Necessidades Educativas Especiais (NEE) e estava inserido no contexto de ensino especial no ensino regular onde tinha uma assistente operacional que supervisionava todo o trabalho que realizava. O educando não possuía instrumento próprio e nas aulas usava uma trompa em Fá da escola. O CVS aluga instrumentos, mas como o aluno ainda não conseguia segurar bem no instrumento sozinho devido aos seus problemas de coordenação e motricidade, os pais optaram por não alugar um instrumento. O processo de ensino/aprendizagem era muito lento e o aluno tinha muitas dificuldades em estar concentrado, no entanto tinha boas capacidades auditivas e identifica muito bem as melodias, tal como reproduzia bem os ritmos que o professor executava. O professor não usava partituras com este aluno, todos os conteúdos eram introduzidos através da imitação e da audição.

As observações realizadas ao longo do ano letivo vão de encontro à da avaliação psicológica realizada e disponibilizada pela instituição escolar que frequentava. Esta relata que o aluno tem grandes dificuldades na atenção/concentração, psicomotricidade, e na linguagem, problemáticas que interferem na aprendizagem académica. Está também descrito que o educando vê a sala de aula como um espaço para brincar e que tem preferência pela disciplina de música e atividades como o recorte, pintura e atividades físicas.

Aluna B (1º Grau): No momento do estágio, a aluna tinha 10 anos e frequentava o 5º ano de escolaridade, o que equivale ao 1º grau do ensino artístico especializado, estando esta a frequentar o regime articulado. A aluna tinha instrumento próprio, uma trompa simples em Fá. A educanda tinha frequentado um ano de Iniciação Musical no mesmo conservatório e com o mesmo professor no ano letivo anterior. A discente não tinha muitas dificuldades de aprendizagem e já dominava uma tessitura bastante alargada do instrumento. O conteúdo em que tinha mais dificuldades era o ritmo e a estabilidade de pulsação. Ainda que estudasse pouco, estudava regularmente e, quando estudava um pouco mais, a evolução da aluna era notória.

Aluno C (1º Grau): No momento do estágio, o aluno tinha 10 anos e frequentava o 5º ano de escolaridade, o que equivale ao 1º grau do ensino artístico especializado, estando o aluno a frequentar o regime articulado. O aluno tinha instrumento próprio, uma trompa dupla. Não tinha frequentado a Iniciação Musical, mas tinha iniciado os seus estudos na banda antes de ingressar no conservatório. O educando tinha muitas facilidades no que diz respeito à aprendizagem do instrumento. Já dominava uma tessitura bastante extensa da trompa considerando o grau de aprendizagem em que se encontrava, conseguia fazer várias dinâmicas e articulações e tinha uma grande capacidade auditiva. A sua maior dificuldade era a leitura, o que é compreensível visto ser este o seu primeiro ano no ensino artístico especializado. O aluno tinha um pequeno problema de embocadura que estava a ser corrigido e tinha também um problema de postura, que era gerado pelo tamanho do instrumento, que era muito grande e pesado para o tamanho da criança.

3.2.3. Caracterização da valência de música de conjunto

A Orquestra de Sopros Juvenil não tem um programa predefinido, portanto o professor tem total autonomia na escolha do repertório. Existe, no entanto, uma planificação geral que é feita anualmente. Esta inclui conteúdos, competências, metodologias e avaliação. No campo dos conteúdos está especificado que devem ser interpretadas obras que possam abranger períodos históricos distintos e/ou carácter diferenciados; obras que atentem o contexto local, de acordo com o projeto educativo em vigor e obras que se insiram nos diferentes projetos musicais idealizados pelo professor titular ou pela escola. Neste sentido, no 3º período a orquestra interpretou um conjunto de músicas do musical *O Rei Leão*, que foram executadas num concerto no final do ano letivo em conjunto com todos os alunos de música das AECS do concelho de Lousada. Este concerto inseriu-se no projeto Brincando Musicando. Nos restantes períodos o professor titular optou por utilizar repertório de bandas sonoras.

A aula de orquestra era lecionada em dois tempos letivos de 45 minutos por semana, às quartas-feiras entre as 18h45 e as 20h15. Durante a interrupção letiva do 2º período foram marcadas algumas aulas extra para trabalhar na leitura de *O Rei Leão* e, durante o 3º período foram marcados alguns ensaios de naipe extra para trabalhar alguns aspetos que não eram possíveis trabalhar nas aulas.

Tabela 3: Constituição da Orquestra de Sopros Juvenil

Instrumento	Nº de alunos	Instrumento	Nº de alunos
Oboé	3	Flauta	7
Clarinete	9	Saxofone	10
Trompa	4	Trompete	2
Trombone	2	Eufónio	2
Tuba	1	Percussão	5
TOTAL: 45			

3.2.4. Caracterização dos alunos de música de conjunto

A Orquestra de Sopros Juvenil era uma orquestra de sopros, constituída por alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. De forma generalizada, notava-se que a orquestra tinha alguns problemas de leitura, o que se traduzia numa aprendizagem mais lenta das obras. A orquestra interpretava obras simples, na sua maioria arranjos de bandas sonoras com que os alunos já estavam familiarizados. O grande problema desta orquestra era o comportamento. Os alunos não conseguiam estar concentrados e estavam constantemente a falar entre si, principalmente quando o professor estava a trabalhar por naipes. Os músicos em que se notavam mais estas características eram os percussionistas, porque eram muitos e por vezes estavam muito tempo sem tocar, ficando aborrecidos bastante facilmente. Alguns naipes da orquestra estavam deficitados, nomeadamente os trompetes e outros tinham mais alunos do que o habitual, como era o caso das flautas e da percussão.

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

4.1. Fundamentação da eleição da metodologia

O projeto de investigação exposto no presente relatório de estágio, conforme já foi mencionado anteriormente, tem como principal objetivo perceber qual a viabilidade da adaptação do método *Colourstrings* ao ensino da trompa. Para tal, foram desenvolvidas estratégias de investigação que recaem sobre a metodologia investigação-ação.

No início deste projeto tornou-se evidente que a metodologia a utilizar teria de ser maioritariamente de carácter qualitativo, uma vez que seria inviável sustentar uma metodologia quantitativa com uma amostra tão reduzida (3 alunos). De acordo com Bogdan e Biklen (1994) esta ideologia metodológica seria a mais adequada, uma vez que na investigação qualitativa “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”; esta é “descritiva”; “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” e “tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” e, finalmente, o “significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 47–50).

No entanto as particularidades inerentes a este projeto fizeram com que houvesse necessidade de algo mais, do que apenas a investigação qualitativa. A adaptação de material didático e a implementação e estudo de uma nova filosofia em sala de aula fizeram destacar a investigação-ação.

É de atentar, ainda, que “sendo embora, a melhoria do sistema de ensino um dos propósitos da investigação ação, a mudança sustentada do ambiente onde se trabalha é tarefa árdua que necessita de tempo e também de persistência” (McNiff e Whitehead, 2003 cit. in Máximo-Esteves, 2008, p. 86). Ou seja, aplicando a citação ao caso do presente projeto, a implementação de um novo método de ensino necessita de muita paciência e capacidade de adaptação. Como a mesma autora também refere, “muito do que acontece no decurso da investigação-ação não ocorre de acordo com o que fora previsto. Não é a ação que deve obedecer a um plano prescritor de regras definitivas, bem pelo contrário, o plano é que tem de ser

reajustado, sempre que as derivas da ação ocorram de forma não planeada” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82).

4.1.1. Investigação-ação

A investigação-ação é uma metodologia situada no paradigma qualitativo, participativo e interpretativo possibilitando, desta forma, a reformulação cíclica do processo numa procura constante de mudança (Pacheco, 2013, p. 120).

Como qualquer outro conceito, a investigação-ação está definida por vários autores e, ainda que na sua maioria estas definições apresentem traços convergentes, é possível ver algum afastamento entre elas. Entre as várias definições existentes são destacáveis as de três autores conceituados nesta área de conhecimento:

- (i). “Investigação-ação pode ser definida como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela ocorre” (Elliot, 1991, p. 69)⁴⁸.
- (ii). “Do nosso ponto de vista, a investigação-ação é uma atitude – uma perspectiva que as pessoas tomam face a objetos e atividades. (...) A investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais. (...) A investigação-ação é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 292–293).
- (iii). “A investigação é uma abordagem que determina que os participantes percebam a necessidade de mudar e tenham o desejo de exercer um papel tanto na pesquisa como no processo de mudança” (Azevedo & Laranjeira, 2019, p. 93).

A metodologia usada no presente projeto de investigação destaca-se por ser uma metodologia de pesquisa, em que há um permanente interlaçar entre a teoria e a prática e por ter como grande objetivo proceder a mudanças e resolver um problema social real, não se limitando apenas ao campo teórico. Nas palavras de Coutinho et al. (2009), “o que melhor caracteriza e

⁴⁸ Citação original: “Action-research might be defined as ‘the Study of a social situation with a view to improving the quality of action within it’ (Elliot, 1991, p. 69).

identifica a Investigação-Ação (I-A), é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais” (Coutinho et al., 2009, p. 361).

A investigação-ação pode ser dividida em 3 diferentes modalidades: técnica, prática e emancipadora (crítica). Tendo em conta a natureza deste projeto, a modalidade elegida foi a última, pois esta “vai para além da acção pedagógica, intervindo na transformação do próprio sistema, procurando facilitar a implementação de soluções que promovam a melhoria da acção” (Coutinho et al., 2009, p. 365).

A génese da investigação-ação aplicada à educação e às ciências sociais, remete ao movimento progressista pós-Revolução Industrial. Aqueles que são considerados pelos investigadores os seus fundadores são John Dewey (1859 – 1952) e Kurt Lewin (1890 – 1947). O primeiro é responsável por várias propostas educacionais, sendo que a mais poderosa das mesmas é considerada o “gérmen da investigação-ação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 26). Sugestão, intelectualização, ideia condutora ou hipótese, raciocínio e comprovação da hipótese pela ação são a base desta metodologia. Lewin, por sua vez, é responsável pela teoria de campo⁴⁹ e pela dinâmica de grupo⁵⁰. Ao longo de quase um século, a investigação-ação foi evoluindo e sendo cada vez mais aceite pela comunidade científica. “No final do século XX, anos noventa, esta metodologia verificou um enorme crescimento junto das ciências da educação, no que concerne à investigação em sistemas de informação e na aprendizagem das organizações” (Pacheco, 2013, p. 121).

Esta metodologia permite usar a componente teórica como base para a intervenção e, a partir daí, colocar a tónica na componente prática. Destaca-se ainda que a índole moldável deste estilo de investigação é a ideal para o desenvolvimento de novos métodos de ensino, pois permite

⁴⁹ “A teoria de campo é provavelmente mais bem caracterizada como um método: nomeadamente, um método de análise de relações causais e de edificação de construções científicas”.

Citação original: “Field theory is probably best characterized as a method: namely, a method of analysing causal relations and of building scientific constructs” (Lewin, 1943, p. 294).

⁵⁰ “Dinâmica de grupo é o processo que ocorre entre os membros de um grupo. Essa dinâmica é afetada pelos pensamentos e sentimentos internos de cada membro, pelos seus pensamentos e sentimentos expressos, a comunicação não-verbal e os relacionamentos entre os mesmos. A dinâmica do grupo ajuda a entender como as ações de cada pessoa fazem sentido no contexto do grupo”.

Citação original: “Group dynamics are the processes that occur between group members. These dynamics are affected by each member's internal thoughts and feelings, their expressed thoughts and feelings, their nonverbal communication, and the relationship between group members. Group dynamics helps you understand how each person's actions make sense in the context of the group” (Kinder, s.d.).

aprender e evoluir com os erros, seguindo, desde aí novos caminhos que talvez fossem impensáveis no início da investigação.

4.2. Adaptação do método *Colourstrings*

De forma a ser possível colocar em prática o presente projeto de intervenção pedagógica foi necessário proceder à adaptação do método *Colourstrings* para o ensino da trompa. Para tal foram utilizados os livros: *Violin ABC: Book A* (2007) e *Violin ABC: Handbook for parents and teachers* (2018) de Géza Szilvay.

Na primeira fase do processo da adaptação foi criado um nome para o “livro”, que fosse alusivo tanto ao facto de este ser um método para trompa que tem um enfoque especial sobre a série de harmónicos, como ao facto de ser uma adaptação do método *Colourstrings*. Daí nasceu o método Harmónicos Coloridos.

De seguida, passando à adaptação propriamente dita, foi posta em prática a ideia que esteve na origem deste projeto: a atribuição de uma cor a cada harmónico. Partindo do pressuposto de que este método é para utilizar com crianças que estão a iniciar a aprendizagem da trompa, foram escolhidos 4 harmónicos que estão dentro da tessitura alcançável pelas mesmas. Ao primeiro harmónico (dó3) corresponde o urso azul; ao segundo harmónico (mi3) corresponde o pai vermelho; ao terceiro harmónico (sol3) corresponde a mãe azul e ao quarto harmónico (si^b3) corresponde o pássaro amarelo. Na fase inicial, como introdução deste conteúdo, é sugerido no manual para pais e professores que se crie uma história com estas personagens e que estes não se limitem apenas à utilização trompa, sendo sugerido a entoação e o uso do piano.

Toda a progressão dos exercícios foi feita de acordo com o método original de Szilvay e foi sempre tido em conta o desenvolvimento de todos os aspetos do ensino da trompa, como por exemplo o *buzzing* com e sem bocal e a respiração.

De forma progressiva, são introduzidos gradualmente os conteúdos como a semínima e a colcheia, exercícios básicos de harmónicos e exercícios de respiração. De seguida é, então, apresentada a primeira peça dos alunos que, juntamente com os exercícios de respiração faz

alusão à história dos três porquinhos, da mesma forma que o método *Colourstrings* faz uso dos *rascals*⁵¹. De seguida, é deixada uma página em branco para que o professor, em conjunto com os alunos, escreva uma pequena melodia.

PÁGINA 9
A minha primeira peça – O lobo mau!

Aqui é apresentada a primeira peça que o aluno vai tocar!

A pequena peça encontra-se dividida em 2 partes. Sendo que a primeira termina com a imagem do lobo e a segunda termina com a imagem do porquinho.

A imagem do lobo mau a inspirar faz alusão ao sítio onde o aluno deve fazer uma boa respiração. Pode também ser

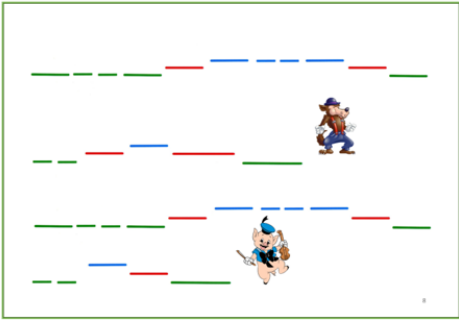
Antes de começar a tocar o professor deve fazer alguns exercícios de respiração com o aluno (a **página 8**) é deixada em branco para que o professor possa escrever os exercícios de respiração que considere mais adequados para o aluno em questão.

O aluno deve solfejar e entoar a peça com as sílabas TA (semínima) e TI (colcheia).

A peça deve ser tocada em todas as transposições possíveis.

Ao estudar a peça deve ser tocada com diferentes pulsações e dinâmicas.

A página seguinte – **PÁGINA 10** – é deixada em branco para que, em conjunto com o professor o aluno escreva a sua própria peça. Devem ser sempre usados lápis de colorir com as cores das imagens do método!



The image shows musical notation for a piece titled 'O lobo mau'. It consists of four staves of music. The first two staves end with an illustration of a wolf, and the last two staves end with an illustration of a pig. The notation uses colored lines (green, red, blue) to represent notes and rests, corresponding to the 'Colourstrings' method. The page number '9' is visible in the bottom right corner.

Figura 17: A minha primeira peça - O lobo mau! (*Harmónicos Coloridos – Manual para pais e professores, página 9*)

Logo depois é inserida a “notação reta”, que tem uma apresentação mais semelhante à notação convencional. Intercalados com pequenos duos, são apresentados exercícios que sugerem que o professor, em conjunto com os alunos, atribua um nome aos ritmos. No manual para pais e professores são deixadas algumas sugestões, mas é incentivado o uso de palavras diferentes e adequadas à realidade de cada aluno. Como forma de consolidar este conteúdo, são também inseridos dois exercícios para o aluno realizar, preferencialmente como trabalho de casa.

Continuando com os exercícios da série de harmónicos, de seguida é introduzido um exercício que promove tanto a utilização da série de harmónicos e a melhoria da precisão da emissão sonora, como o uso de dedilhações diferentes de forma interrupta. Este exercício tem também como objetivo preparar o exercício seguinte. Neste, é apresentada a melodia de “O balão do João” com a “notação reta” e as respetivas dedilhações das notas. É ainda sugerido que, depois de a peça estar apreendida pelo aluno, seja feita, apenas com o professor ou em conjunto

⁵¹ Pequenos contos infantis.

com outro aluno, a elaboração de uma segunda voz para esta melodia, sendo criado assim um pequeno duo. Este exercício promove a criatividade dos alunos, bem como a suas capacidades de audição e improvisação.

De seguida, é introduzida uma série de exercícios que têm como objetivo introduzir um novo conteúdo: a pausa de semínima. O método continuaria com a introdução de conteúdos até que, muito progressivamente, os alunos se encontrassem a tocar naturalmente com a notação tradicional. No entanto, devido à natureza deste projeto, só foi possível trabalhar com os alunos até às páginas 26 e 27 – “O balão do João”.

Finalmente, nas últimas páginas do “livro” podem-se encontrar os anexos. Estes contêm: uma imagem original com as quatro personagens e outra para colorir; oito imagens de cada personagem para serem recortadas e organizadas pelos alunos da forma que eles entenderem, de modo a criarem exercícios de séries de harmónicos originais e diferentes; ritmos para serem tocados em duo pelos alunos, usando os harmónicos que melhor entenderem. Tal como no resto do manual, está prevista a introdução de mais conteúdos, que não foi possível realizar na curta duração que este projeto usufruiu.

4.3. Intervenientes do estudo

Os intervenientes do estudo são os seguintes:

- (i). alunos de trompa de iniciação musical e 1º grau do CVS;
- (ii). professor de trompa do CVS.

4.4. Instrumentos de recolha de dados

Embora, eventualmente, continuem a utilizar-se questionários e a fazer-se levantamentos, todavia, como a investigação dos professores incide no microcosmo da sua sala de aula, faz mais sentido utilizar outro tipo de instrumentos e métodos, mais adequados para o efeito. Os estudos de caso, os estudos etnográficos, a história de vida e a autobiografia são os

métodos mais utilizados, enquanto os diários as entrevistas e os trabalhos das crianças são os instrumentos de recolha de dados mais frequentes (Zeichner e Nofke, 2001 cit. in Máximo-Esteves, 2008, p. 75).

Para a recolha de dados desta investigação foram utilizados: observação participante, material produzido pelos alunos, registo de áudio e vídeo, grelhas de observação, entrevistas formais e audição final.

Tabela 4: Técnicas e Instrumentos de Investigação-Ação (Coutinho et al., 2009)

Instrumentos (lápiz e papel)	Estratégias (interativas)	Meios audiovisuais
✓ Testes	✓ Entrevista	✓ Vídeo
✓ Escalas	✓ Observação	✓ Fotografia
✓ Questionários	participante	✓ Gravação áudio
✓ Observação sistemática	✓ Análise documental	✓ Diapositivos

4.4.1. Observação participante

A observação é realizada como um complemento aos restantes instrumentos de recolha de dados. A observação participante distingue-se da direta, na medida em que nesta última o investigador tem apenas um papel de observador, não interferindo com as atividades a decorrer. Na presente investigação, recorreu-se à observação participante pois, durante as aulas, a investigadora teve sempre um papel ativo.

Afonso (2014, p. 98), descreve a observação como sendo “uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários. Os produtos de observação tomam geralmente a forma de registos escritos pelo

investigador, ou registos em vídeo realizados pelo investigador ou por outrem sob a sua orientação”.

A observação, por sua vez, também permite conhecer os fenómenos como eles acontecem efetivamente (Máximo-Esteves, 2008). Para tal a autora defende as notas de campo como uma das formas de recolher informação através da observação. Estas podem ser feitas através do registo audiovisual (como foi feito no registo das aulas lecionadas) e no momento após a ocorrência (como foi feito nos registos feitos após as aulas lecionadas).

As notas de campo da observação participante, devem conter: retrato dos sujeitos, reconstruções de diálogo, descrição do espaço físico, relatos de acontecimentos particulares, descrição de atividades e os comportamentos do observador (Bogdan & Biklen, 1994).

4.4.2. Material produzido pelos alunos

De acordo com Máximo-Esteves (2008, p. 92), “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos”. Tendo em consideração esta afirmação, foram recolhidos, para posterior análise, todos os materiais desenvolvidos pelas crianças, nomeadamente partituras que foram coloridas com o recurso ao método e outros materiais que foram sendo produzidos na sequência da adaptação do método *Colourstrings*, nos quais os alunos tiveram uma participação ativa. Os documentos podem ser encontrados nos anexos (ver Anexo IV).

4.4.3. Registo de áudio e vídeo

O registo de áudio e vídeo é frequentemente utilizado pelos professores-investigadores como uma ferramenta de investigação. Máximo-Esteves (2008, p. 91) afirma que nestes casos, “as imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário e sem grande perda de tempo”.

Máximo-Esteves (2008), citando Burnaford (2001), afirma, ainda, que esta é uma técnica utilizada frequentemente pelos profissionais ligados às artes.

Neste seguimento foram, então, realizadas gravações em vídeo das aulas lecionadas em contexto de estágio, nas quais foi utilizado o método *Colourstrings* adaptado ao ensino da trompa. Foi, também, gravada em formato de vídeo a audição final de classe. Em ambos os casos as gravações foram executadas para análise posterior. Finalmente, recorreu-se ao registo de áudio para a gravação das entrevistas realizadas aos alunos, de modo a facilitar a sua transcrição e, conseqüentemente, a sua análise. Todas as gravações, áudio e vídeo, foram efetuadas com o consentimento dos respetivos encarregados de educação.

4.4.4. Grelhas de observação

De forma a efetuar uma análise rigorosa e objetiva das gravações das aulas mencionadas na alínea anterior, foi elaborada uma grelha de observação. A grelha apresentada foi preenchida durante a visualização dos vídeos e de acordo com a planificação de cada aula. Assim, permite igualmente verificar se as planificações foram cumpridas ou não e, o porquê de não terem sido, em caso negativo. A existência das grelhas possibilita uma melhor organização e avaliação no momento da análise de resultados.

Tabela 5: Grelha de observação – análise das aulas lecionadas

Tempo	Objetivos	Exercício	Reação do aluno ¹	do Sucesso do exercício ²	Precisão na emissão sonora ³

1 – Reação positiva ou reação negativa

2 – Sem sucesso 1 2 3 4 5 Sucesso total

3 – Sem precisão 1 2 3 4 5 Precisão total

4.4.5. Entrevista semiestruturada aos alunos

No último dia do projeto, após a realização da audição final, os alunos envolvidos no projeto foram sujeitos a uma pequena entrevista. A entrevista foi gravada para posterior análise, com a devida autorização dos encarregados de educação.

As entrevistas usadas como ferramenta metodológica, enquadradas na matriz das investigações qualitativas e interpretativas, servem para averiguar e confirmar hipóteses levantadas pelo investigador, ao mesmo tempo que podem indicar novos rumos no processo da investigação. Por outro lado, servem como triangulação na recolha de dados determinantes para comprovar hipóteses do investigador face à problemática do objeto de investigação (Pintão, 2013, p. 149).

A entrevista semiestruturada insere-se na categoria das entrevistas formais e “está orientada para investigação mútua. O investigador coloca uma série de questões amplas, na procura de um significado partilhado por ambos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 96). Dado os entrevistados, neste caso, serem crianças, foi crucial o uso deste tipo de entrevista, pois permite maior flexibilidade, mantendo uma estrutura formal. A entrevista semiestruturada permite recorrer a objetos de apoio (neste caso foram utilizados alguns dos materiais usados durante as aulas), formular questões hipotéticas e fazer uso do diálogo – formato conversacional da entrevista informal (Máximo-Esteves, 2008).

Os objetivos para a realização desta entrevista foram definidos, de modo a tornar a entrevista curta e acessível para as crianças:

- (i). Avaliar as aulas lecionadas;
- (ii). Perceber as atividades de que os alunos gostaram mais;
- (iii). Perceber as competências desenvolvidas;
- (iv). Aferir a importância do desenvolvimento de competências auditivas no âmbito das aulas de trompa.

Guião da entrevista semiestruturada

P1. Qual a tua opinião sobre o trabalho desenvolvido ao longo das nossas aulas?

P2. Para ti é mais fácil ler uma partitura convencional ou uma partitura do método?

P2a. Relativamente ao ritmo

P2a. Relativamente às notas

P3. Quando te é pedido para atacar uma nota é mais fácil que eu te diga o nome da nota ou que utilize uma imagem/cor? (utilizar exemplo)

P4. Se utilizarmos cores na partitura convencional torna-se mais fácil para ti tocares?

4.4.6. Entrevista por escrito ao professor cooperante

A presente entrevista foi inicialmente idealizada como uma entrevista semiestruturada para ser realizada presencialmente ao professor cooperante de trompa do Conservatório do Vale do Sousa, no entanto devido à incompatibilidade de horários com o entrevistado em questão, foi tomada a opção de a realizar por escrito. O guião de entrevista – já então elaborado – foi adaptado para se tornar viável a sua realização por escrito. Após a adaptação, procedeu-se ao envio do mesmo por email para o professor e este remeteu as respostas pela mesma via.

As primeiras “perguntas” nesta entrevista são de carácter social e têm como objetivo aferir as características do entrevistado, de modo a facilitar a análise. As restantes perguntas são de resposta longa e pode-se fazer a distinção entre perguntas abertas e fechadas. Esta entrevista tem como objetivos:

- (i). Avaliar o impacto da intervenção no progresso dos alunos;
- (ii). Aferir a pertinência do tema escolhido;
- (iii). Verificar as competências desenvolvidas pelos alunos.

Guião da entrevista ao professor cooperante

Caracterização Social

- P1.** Idade
- P2.** Naturalidade
- P3.** Residência
- P4.** Habilitações literárias
- P5.** Tempo de serviço

Questões relativas à aprendizagem dos alunos nos anos iniciais

- P6.** No que diz respeito aos alunos que estão a iniciar a prática do instrumento, como é feita a estrutura da aula?
- P7.** Existe uma diferenciação na estrutura das aulas entre os alunos que estão a iniciar a prática do instrumento e os alunos mais avançados?
Se sim, quais? Se não, porquê?
- P8.** Utiliza algum método específico para cada grau de aprendizagem?
Se sim, quais? Se não, porquê?
- P9.** Quais as maiores dificuldades que enfrenta quando está a dar aulas a um aluno que está a iniciar a aprendizagem do instrumento?
P9a. O que faz para resolver essas dificuldades?
- P10.** Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades para as crianças no início da aprendizagem? Porquê e o que poderia ser feito para resolver essas lacunas?
- P11.** Já era do seu conhecimento a existência do método *Colourstrings* antes da apresentação da proposta do projeto de investigação pedagógica?
- P12.** Qual é a sua opinião em relação à utilização de cores associadas ao ensino de música?
- P13.** Após o conhecimento deste método o que acha que pode ser relevante no ensino da trompa?
- P14.** Posteriormente à execução do projeto de intervenção pedagógica o que tem a dizer sobre este método os efeitos que teve nos seus alunos?
- P15.** Para si, este método pode ser relevante para o ensino da prática inicial do instrumento?
- P16.** Tem algumas sugestões para a melhoria deste método e para a sua aplicação prática?

4.4.7. Audição final

Foi realizada uma audição de classe final em que apenas foram interpretadas obras de música de câmara para formações de trompas. Esta audição teve como objetivos motivar os alunos para continuarem a estudar após a realização das provas finais de instrumento e enraizar o gosto pela música de câmara, muito negligenciada pelos currículos oficiais do ensino básico.

Dos alunos envolvidos no projeto de investigação, apenas os alunos de 1º Grau participaram na audição. Estes interpretaram 3 peças em duo, sendo que a primeira foi a sua adaptação de “O balão do João”, trabalhada com os materiais desenvolvidos na adaptação do método *Colourstrings*, e as restantes foram trabalhadas com o professor cooperante. Os alunos fizeram uma pequena explicação ao público das obras que interpretaram.

A audição teve lugar no dia 27 de junho de 2019 às 19 horas na sala de orquestra do Conservatório do Vale do Sousa. Foi realizado um registo em vídeo da mesma para análise posterior, com a devida autorização dos encarregados de educação. No público, estiveram presentes, maioritariamente, os pais e os encarregados de educação dos alunos.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

5.1. Observação Participante

No decorrer da prática pedagógica supervisionada foi realizada observação participante de várias formas, tanto como método de auxílio na preparação da investigação, como complemento aos restantes instrumentos de recolha de dados. Numa fase inicial foi feita uma observação livre em que, durante as aulas lecionadas pelo professor cooperante, foram tiradas anotações com o objetivo de analisar tanto o professor como os alunos. Estas anotações tinham como propósito perceber como o professor organizava as suas aulas, qual a sua relação com os alunos, bem como as técnicas que usava para resolver problemas. Por outro lado, também foram cruciais pelo facto de terem permitido observar os alunos e todas as suas particularidades, tanto ao nível da interação social, como na execução do instrumento e, assim, definir estratégias para a intervenção.

Como forma de observação estruturada, logo depois, foram introduzidas duas grelhas de observação, que foram utilizadas de forma intercalada ao longo de todo o estágio profissional. A grelha com as Categorias de Análise de Interação de Ned Flanders (*FIAC – Flanders Interaction Analysis Categories*) (ver Anexo II - A), permitiu analisar o feedback dado pelo professor aos alunos, tal como a interação que é estabelecida entre ambas as partes. Aqui foi possível verificar que este docente tem uma relação bastante positiva com os seus alunos, contudo, por vezes, sentia-se alguma dificuldade de expressão por parte dos educandos. A Grelha de Observação de Comportamentos de Ryans (ver Anexo II – B), permitiu, por sua vez, analisar os comportamentos tanto do professor como dos alunos, dentro da sala de aula. Neste caso, este método de observação, revelou que tanto o professor como os alunos, salvo raras exceções, tinham uma atitude bastante positiva e “familiar” dentro da sala de aula. A observação nesta fase primitiva do projeto de intervenção, possibilitou compreender qual o melhor curso de ação para a aplicação prática do mesmo nas seguintes fases.

De seguida, a observação participante passou a ser registada, maioritariamente após a lecionação das aulas, uma vez que a natureza do projeto exigia que a professora estagiária estivesse presente enquanto participante ativa. Para tal, foram desenhadas planificações para

essas mesmas aulas, que foram gravadas para posterior análise, a ser realizada com o auxílio de uma grelha desenhada para este efeito (ver 4.4.4).

Abaixo, são apresentados alguns dos exemplos de planificações utilizadas na fase de intervenção:

Planificação N° 9 – 1º Ciclo		
Local: Conservatório do Vale do Sousa	Turma ou alunos: Aluno A	Data: 02.05.2019
Aula n°: 1	Duração: 45'	Hora: 17h45 – 18h15
Conceito fundamental	Harmónicos; Transposição	
Exercícios Técnicos/Repertório	Harmónicos coloridos (pág. 1 e 3)	
Função Didática	Introdução da figura rítmica semínima	
Objetivo da aula	Revisão dos conceitos já abordados em aulas anteriores e introdução da figura rítmica semínima	
Sumário	Método Harmónicos Coloridos	

Parte da Aula	Conteúdo	Objetivos/Competências	Metodologia	Critérios de Êxito	Minutagem
Inicial	Harmónicos Coloridos (pág. 1)	Revisão dos conteúdos já abordados em aulas anteriores	Revisão da história criada pelo aluno em aulas anteriores	O aluno já tinha tido contacto com o método. A início estava um pouco reticente para relembrar a história, mas depois entrou no espírito da aula	10'

Fundamental	Harmónicos Coloridos (pág. 3)	Introdução à figura rítmica seminima	Recorrer à metodologia elaborada no método Harmónicos Coloridos – Livro para pais e professores (pág. 5)	O aluno reagiu muito bem à introdução do novo conteúdo	25'
Final e Avaliação	Harmónicos Coloridos	Verificação do novo conceito abordado	Execução prática no instrumento	Não foi possível realizar esta parte da aula, pois o aluno chegou muito atrasado à mesma	10'

Planificação N.º 22 – 2.º Ciclo		
Local: Conservatório do Vale do Sousa	Turma ou alunos: Aluno C	Data: 23.05.2019
Aula n.º: 4	Duração: 45'	Hora: 12h15 – 13h
Conceito fundamental	Revisão/preparação para a prova de final de período	
Exercícios Técnicos/Repertório	Aquecimento com o recurso ao método Harmónicos Coloridos; Escalas de Lá M e Mi b M e respetivas relativas menores e arpejos; R. Getchell – Estudo 25 com recurso ao método Harmónicos Coloridos; Pascal Proust – <i>Scènes du far-west</i> com recurso ao método Harmónicos Coloridos.	
Função Didática	Preparação para a prova de avaliação	
Objetivo da aula	Consolidar os conhecimentos já adquiridos ao longo do período letivo, com vista à realização da prova de avaliação	
Sumário	Método Harmónicos Coloridos;	

Escalas de Lá M, Fá m, Mi♭ M e Dó m; R. Getchell – Estudo 25; Pascal Proust – <i>Scènes du far-west</i> .

Parte da Aula	Conteúdo	Objetivos/Competências	Metodologia	Critérios de Êxito	Minutagem	
Inicial	Método Harmónicos Coloridos	Aquecimento	Utilização de exercícios das (pág. 3 a 6) do método Harmónicos Coloridos	O aluno realizou o exercício sem quaisquer dificuldades	5'	
	Escalas de Lá M e Mi♭ M e respectivas relativas menores	Aquecimento/Consolidação de conhecimentos teórico-práticos	Execução das escalas referidas de forma ascendente e descendente no âmbito de uma oitava com diferentes articulações, bem como dos respetivos arpejos	O aluno executou as escalas sem erros, mostrando, assim, que a evolução ao longo das aulas foi bastante grande	5'	
Fundamental	R. Getchell – Estudo 25	Consolidação dos conhecimentos e preparação para a prova	Execução integral do estudo sem paragens, de forma a compreender se ainda existem lacunas na execução e quais	No geral o estudo está bem, mas necessita de alguns aprimoramentos, nomeadamente a nível da precisão da emissão sonora	2'	12'
			Trabalhar, com o recurso ao método Harmónicos Coloridos, de	O trabalho realizado ajudou a resolver a maioria dos erros	10'	

			forma a colmatar as lacunas anteriormente identificadas	apresentados na atividade anterior		
	Pascal Proust – <i>Scènes du far-west</i>	Consolidação dos conhecimentos e preparação para a prova	Execução integral da peça sem paragens, de forma a compreender se ainda existem lacunas na execução e quais	A peça estava bem preparada, mas tinha, ainda, alguns detalhes que precisavam de atenção especial	5'	15'
			Trabalhar, com o recurso ao método Harmónicos Coloridos, de forma a colmatar as lacunas anteriormente identificadas	O trabalho realizado ajudou a resolver quase todos os erros apresentados no exercício anterior	10'	
Final e Avaliação	R. Getchell – Estudo 25	Simulação de prova	Execução integral do estudo sem paragens, e gravação do mesmo, de forma a simular o ambiente de prova, e realizar uma posterior análise da prática	O aluno fez uma prestação positiva, mostrando que tem os conhecimentos do estudo consolidados e que o trabalho feito na aula foi útil	3'	8'
	Pascal Proust – <i>Scènes du far-west</i>	Simulação de prova	Execução integral da peça sem paragens, e gravação do mesmo, de forma a simular o ambiente de prova, e realizar uma posterior análise da prática	O aluno fez uma prestação positiva, quase sem erros, mostrando mais uma vez, que tem os conhecimentos do estudo consolidados e que o trabalho feito na aula foi útil	5'	

Planificação Nº 28 – 2º Ciclo (música de câmara)		
Local: Conservatório do Vale do Sousa	Turma ou alunos: Alunos B e C	Data: 17.06.2019
Aula nº: 10	Duração: 45'	Hora: 18h00 – 18h45
Conceito fundamental	Música de Câmara	
Exercícios Técnicos/Repertório	Harmónicos Coloridos: Aquecimento, exercícios de harmónicos, exercícios de ritmo, duos	
Função Didática	Consolidação do trabalho de música de câmara	
Objetivo da aula	Consolidar o trabalho de música de câmara	
Sumário	Harmónicos Coloridos	

Parte da Aula	Conteúdo	Objetivos/Competências	Metodologia	Critérios de Êxito	Minutagem	
Inicial	Harmónicos Coloridos (pág. 23, 24 e 25)	Aquecimento, harmónicos, transposição, afinação	Fazer em conjunto variados exercícios de harmónicos em <i>buzzing</i> e com o instrumento, e com diferentes articulações, dinâmicas e ritmos	Os alunos executaram o exercício sem dificuldades	8'	
Fundamental	Harmónicos Coloridos (pág. 30 e 31)	Tocar os duos	Entoar os duos e executá-los no instrumento, alternando as partes	Os alunos executaram o exercício sem qualquer dificuldade	7'	32'

	Harmónicos Coloridos (pág. 26 e 27)	Recordar a melodia de “O balão do João”	Entoar e tocar em conjunto a melodia de “O balão do João”	Aqui, os alunos não revelaram qualquer dificuldade, pois esta melodia é-lhes familiar	5’
	Harmónicos Coloridos (pág. 26 e 27)	Criar uma segunda voz para a melodia de “O balão do João”	Criar juntamente com os alunos e com a ajuda no método uma segunda voz para a melodia de “O balão do João”	Os alunos revelaram alguma dificuldade a realizar esta tarefa, principalmente por ser algo a que não estão habituados. Contudo, esta foi uma das suas atividades de eleição ao longo de toda a intervenção	20’
Final e Avaliação	Harmónicos Coloridos (pág. 26 e 27)	Tocar o duo	Executar em duo a melodia de “O balão do João” e a segunda voz criada. Alternar as duas vozes pelos alunos	Esta atividade foi um pouco difícil para ambos e estes fizeram alguns erros. Precisavam de mais tempo para consolidar o conhecimento das linhas melódicas	5’

5.2. Material produzido pelos alunos

Como parte da adaptação do método *Colourstrings*, os alunos foram desafiados a produzir algum material, tanto em contexto de sala de aula, como trabalho de casa. Todo o material foi produzido com o recurso a lápis de colorir com as cores verde, vermelho, azul e amarelo.

O aluno A apenas coloriu um desenho, em que tinha de associar as cores às figuras correspondentes. Tal, foi realizado durante as aulas, pois quando lhe foi pedido para o realizar como trabalho de casa o aluno não o fez. No entanto, revelou muito interesse pela atividade e esta ajudou-o a memorizar melhor as cores que correspondiam a cada figura.

Como trabalho de casa, os alunos B e C, também pintaram o mesmo desenho, coloriram um exercício em que o objetivo era interiorizar as figuras rítmicas semínima e colcheia e, preencheram também um exercício semelhante ao anterior em que o objetivo era escreverem os ritmos com as respetivas cores. Ambos realizaram estes trabalhos com sucesso e, depois de os finalizarem, demonstraram mais facilidade em identificar as cores correspondentes a cada harmónico e em reproduzir os ritmos.

Em contexto de aula, os alunos B e C usaram lápis de cor para colorir as partituras convencionais de algumas peças e estudos que estavam a interpretar de forma a facilitar a sua execução. As cores foram utilizadas em algumas notas estratégicas em que os alunos tinham mais dificuldade na precisão da emissão sonora. O uso das cores, ajudou imenso os alunos a tocarem o repertório que estavam a interpretar e as melhorias foram notórias e imediatas, principalmente no que diz respeito à precisão da emissão sonora. Os alunos fizeram ainda a criação de uma segunda voz para a melodia de “O balão do João”. Esta atividade foi realizada em conjunto (ver 5.4) e foi aquela em que claramente sentiram mais dificuldades, contudo foi também aquela em que demonstraram mais interesse e empenho, revelando assim a importância que o exercício da música de câmara tem nos anos iniciais da aprendizagem do instrumento, mesmo que em doses muito reduzidas.

5.3. Análise das grelhas de observação das aulas lecionadas

As grelhas de observação foram preenchidas com base na análise e estudo das gravações efetuadas das aulas lecionadas em que foi posto em prática o projeto de intervenção pedagógica. Em termos de dados quantitativos foram analisados: a reação do aluno, o sucesso do exercício e a precisão na emissão sonora.

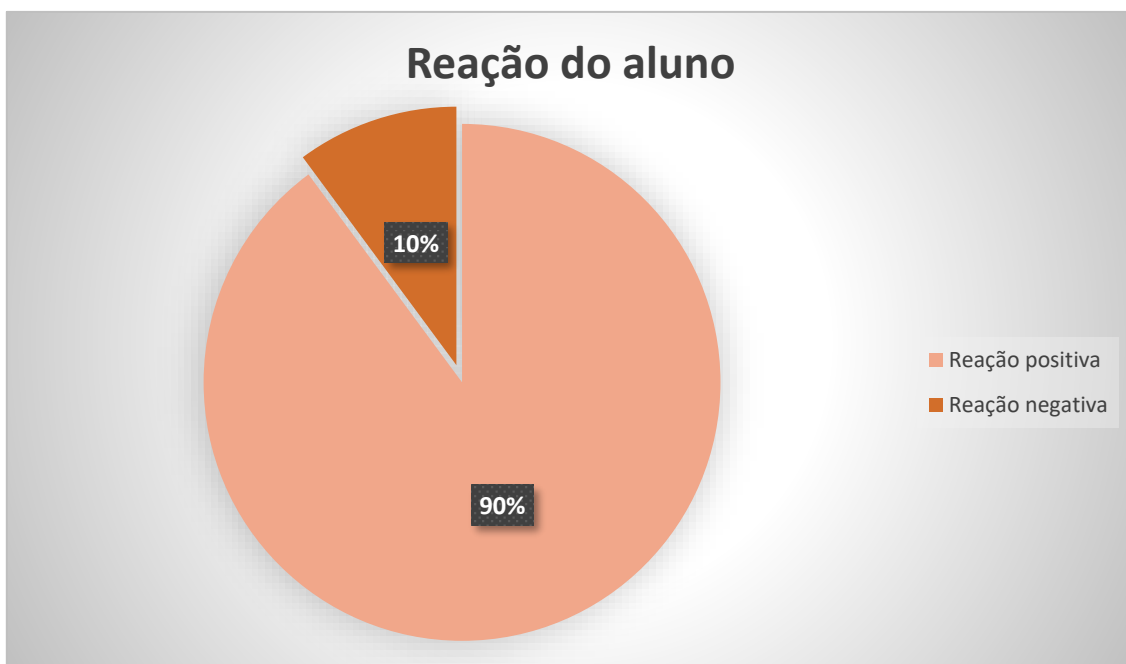


Gráfico 1: Reação do aluno

Os resultados do gráfico acima demonstram que a reação dos alunos foi positiva, no que concerne a 90% dos exercícios realizados. Observando as gravações pode-se verificar que os alunos têm, na sua maioria, uma atitude positiva face ao que lhes é pedido e que estão dispostos a participar e a superar os desafios que lhes são lançados. Relativamente aos 10% referentes às reações negativas dos alunos, uma análise mais minuciosa revela que se devem, na sua maioria ao cansaço dos alunos, principalmente no caso do aluno A, que tinha as suas aulas sempre ao final do dia e demonstrava uma grande incapacidade de estar concentrado nas atividades. Além disto não se pode negligenciar o facto de o aluno ter NEE. Um outro fator responsável por parte das reações negativas prende-se pelo facto de alguns exercícios serem muito repetitivos, o que faz com que as crianças fiquem aborrecidas e reticentes em participar.

Para analisar o sucesso de cada exercício realizado foi implementada uma escala de 1 a 5, em que 1 equivalia a “sem sucesso” e 5 a “sucesso total”. O gráfico abaixo, referente a essa escala, mostra que, ao passo que nenhum exercício foi considerado sem sucesso, houve um grande número de exercícios que foram concluídos com sucesso total.

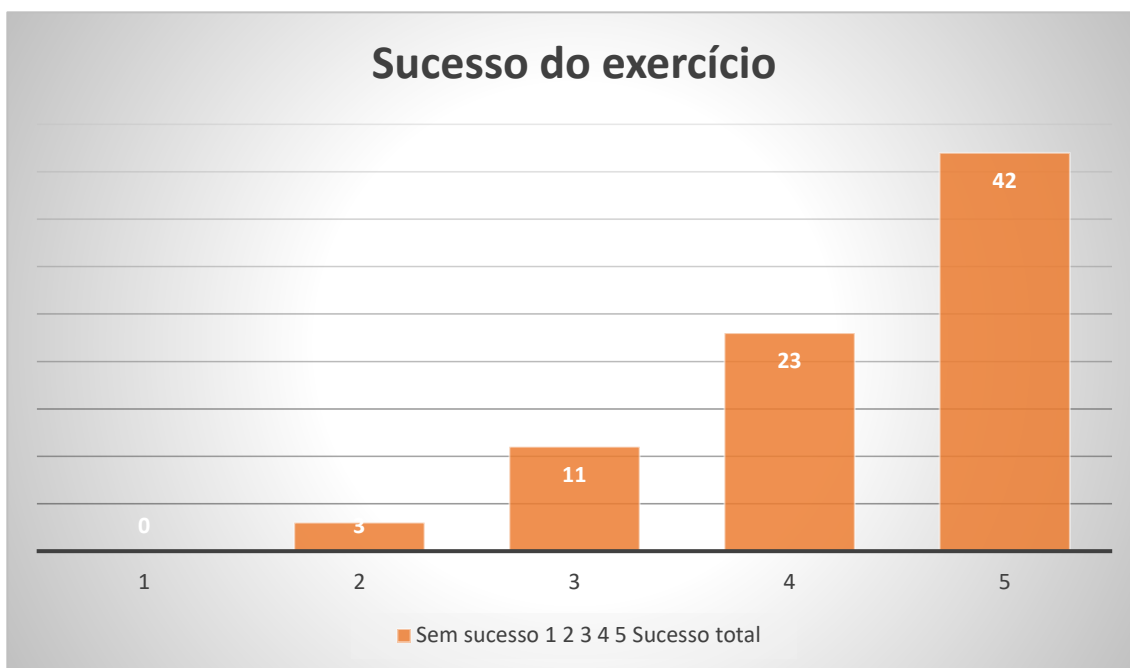


Gráfico 2: Sucesso do exercício

Uma análise mais meticulosa e de caráter qualitativo das gravações permite perceber que, com efeito, a maior parte dos exercícios propostos foram realizados com sucesso, tendo todos os objetivos propostos sido executados. Relativamente aos classificados entre 2 e 4, verificou-se que os objetivos não foram concretizados na totalidade, sendo, mais uma vez, a falta de concentração a maior responsável pelos erros dos alunos, bem como pelas suas capacidades de compreender os exercícios.

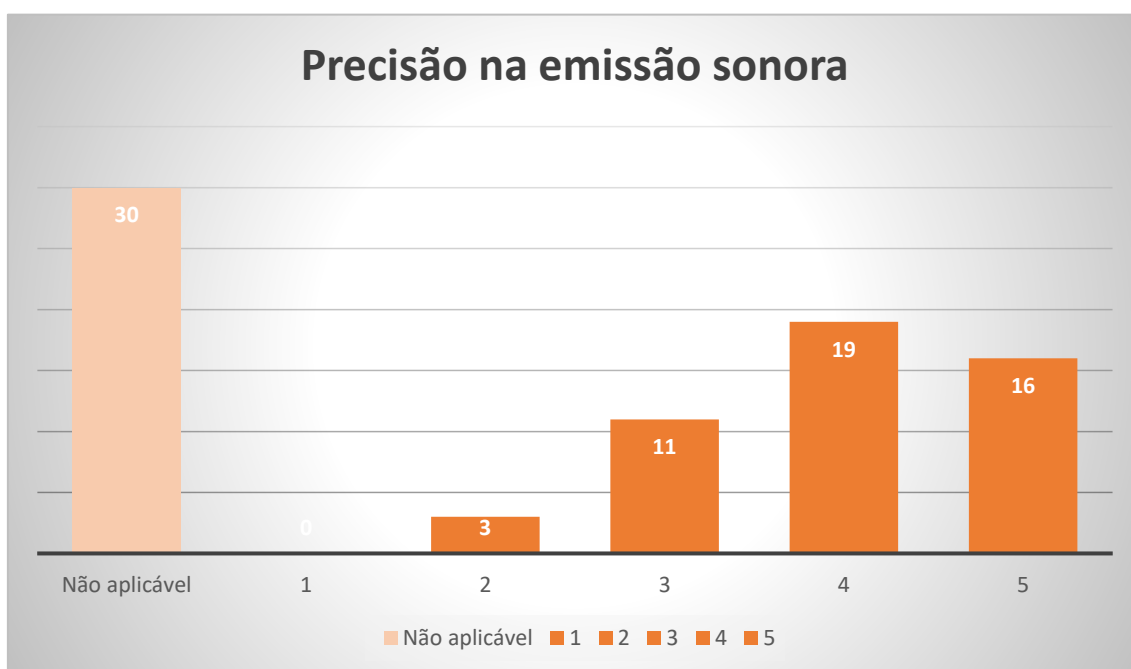


Gráfico 3: Precisão na emissão sonora

Enquanto um dos principais objetivos do presente projeto de intervenção pedagógica, a precisão na emissão sonora foi também analisada durante a lecionação do projeto. Para tal, e à semelhança da análise do sucesso do exercício, foi usada uma escala de 1 a 5, em que 1 equivalia a “sem precisão” e 5 a “precisão total”.

Como é possível verificar no gráfico, este fator (precisão na emissão sonora) não era aplicável numa grande parte dos exercícios realizados. Isto deveu-se ao facto de ter sido realizado um grande número de exercícios em que não foi utilizado o instrumento, tais como entoar, recitar ritmos, tocar no piano, ou até mesmo colorir. Nos exercícios em que foi possível avaliar a precisão na emissão sonora, foi possível averiguar que, ainda que esta dificuldade fosse uma constante em todos os alunos, houve melhorias ao longo do ano letivo e, que sempre que era usada a adaptação do método *Colourstrings* a precisão melhorava muito, principalmente quando se associavam as cores à partitura convencional.

5.4. Análise das entrevistas aos alunos

Opinião sobre o trabalho desenvolvido ao longo das aulas

Ambos os alunos entrevistados manifestaram uma impressão positiva relativamente ao trabalho desenvolvido ao longo das aulas. Para a caracterização das aulas usaram adjetivos como divertido, fixe e bonito. A aluna B achou “(...) divertido aprender de uma forma diferente” (Anexo III – B: E1; R1). Enquanto que o aluno C manifestou um especial interesse pelas atividades onde foi dada prioridade à música de câmara.

Leitura de partitura convencional vs. leitura com o recurso a materiais do método Harmónicos Coloridos

Quando interrogados sobre qual das partituras (convencional ou Harmónicos Coloridos) lhes proporcionava maior facilidade de leitura os dois alunos afirmaram que tinham mais facilidade na segunda. No entanto, quando lhes foi pedido para dizer em qual das duas tinham mais facilidade em relação ao ritmo e às notas, os dois disseram que no que diz respeito ao ritmo preferiam a notação nova. A aluna B justificou-se, dizendo: “porque aquilo como estivemos a trabalhar, aquilo já facilita muito mais” (Anexo III – B: E1; R2a). Relativamente às notas, os dois manifestaram preferência pela “outra” (Anexo III – B: E2; R2b), referindo-se à notação convencional.

Facilidade no ataque das notas

Relativamente ao ataque das notas (precisão na emissão sonora), foi perguntado aos alunos com qual das notações com que trabalharam ao longo do ano sentiam mais facilidade neste campo. Ambos declararam que nutriam preferência pela notação convencional, dizendo que quando lhes é pedido para atacar uma nota ainda é mais fácil quando lhes é dito o nome da nota, ao invés de uma cor ou uma imagem.

Utilização de cores na partitura convencional

Ao ser-lhes perguntado se a utilização de cores na partitura convencional lhes ajudava a tocar os estudos e as peças, os dois alunos disseram que isto lhes facilitava. A aluna B afirmou que “ficou muito mais fácil” e que começou a “perceber melhor” (Anexo III – B: E1; R4). Já o aluno C disse: “É mais fácil. Porque deu-me jeito” (Anexo III – B: E2; R4). Acrescentando ainda que as duas coisas juntas (duas notações) eram mais fáceis do que só uma.

Quando lhe foi perguntado que se tivesse iniciado a aprendizagem dos dois tipos de notação em simultâneo, qual das duas achava que seria mais acessível, a aluna B acrescentou: “Acho que ia ser mais fácil [Harmónicos Coloridos]. Como praticamos a outra [convencional], se praticarmos aquela igual, acho que vai ser mais fácil. Porque aquela [Harmónicos Coloridos] de qualquer forma é mais fácil” (Anexo III – B: E1; R5). A aluna adicionou ainda que sentia mais facilidade se associasse as cores ao som.

5.5. Análise da entrevista ao professor cooperante (M20)

Após analisar a entrevista realizada ao professor cooperante foi possível verificar que o estágio profissional obteve um balanço positivo. O docente afirmou que “a utilização deste método de ensino pode ser muito útil porque é estimulante e os alunos aprendem quase ‘brincando’ colmatando, dessa forma as dificuldades de leitura” (Anexo III – A: R13). De forma geral, o professor de trompa considerou que a implementação deste projeto foi muito interessante e trouxe muitos benefícios para os seus alunos, afirmando que “a intervenção pedagógica deste método foi um sucesso” e que manteve os seus alunos “motivados e interessados na aprendizagem” (Anexo III – A: R14).

O professor cooperante de trompa do Conservatório do Vale do Sousa é natural de Santo Tirso, local onde reside atualmente e tem 37 anos de idade. Em relação às suas habilitações literárias, possui um mestrado. O professor tem 13 anos de serviço no ensino especializado de música (Anexo III – A: R1-5).

Estrutura das aulas

Relativamente às perguntas correspondentes à estrutura das suas aulas, o professor refere que esta é baseada em exercícios, entre os quais se encontram exercícios de respiração e de *buzzing* e, depois se dedica aos exercícios com o instrumento.

O docente explicou que não considera que nas suas aulas exista uma diferenciação no que diz respeito à estrutura entre as aulas dos alunos que estão a iniciar a prática do instrumento e as dos alunos mais avançados. Acrescentou, no entanto, que “no início da aprendizagem do instrumento é dada mais importância à realização de exercícios enquanto que, nos alunos mais avançados devem ser os próprios a dar importância aos mesmos no estudo diário sendo essa parte menos valorizada em contexto de sala de aula” (Anexo III – A: R7).

Ainda no que diz respeito à estrutura das aulas, quando questionado sobre se utiliza algum método específico para cada grau de aprendizagem, este afirma que não, pois é da opinião de que cada método deve ser adaptado ao aluno e às suas características e não ao grau em que este se encontra.

Dificuldades no ensino a alunos iniciantes

Quando questionado sobre quais as maiores dificuldades que enfrenta quando dá aulas a um aluno que está a iniciar a aprendizagem, o professor cooperante respondeu que, para si, a maior dificuldade é “fazer os alunos terem a sensibilidade de perceber como se altera o registo através da vibração dos lábios (gerir a pressão do ar)” (Anexo III – A: R9). Em relação ao que faz para resolver essas dificuldades, este declara que tenta inculir uma rotina diária ao aluno, de forma a ajudá-lo a superar a dificuldade. Acrescentando ainda que “na trompa, como em quase tudo, a prática é um ponto chave para o sucesso” (Anexo III – A: R9a).

Dificuldades para as crianças

O professor Nuno Costa afirmou que, na sua opinião, a maior dificuldade para os jovens alunos é inculir, tanto nestes como nos seus encarregados de educação, uma rotina de prática diária do instrumento, uma vez que todas as dificuldades são minimizadas com a prática do instrumento.

Opinião acerca do método *Colourstrings*

O docente entrevistado afirmou que já era do seu conhecimento a existência do método *Colourstrings* e que considera que este “é um método extremamente estimulante e criativo, uma forma muito divertida e didática de ensinar notação musical” (Anexo II – A: R12).

Método *Colourstrings* no ensino da trompa (Harmónicos Coloridos)

Relativamente à relevância deste método no ensino da trompa, o professor observa que, considerando que um dos entraves à aprendizagem do instrumento é a leitura musical, a utilização deste método no ensino pode ser muito útil porque é estimulante e que “os alunos aprendem quase ‘brincando’ colmatando, dessa forma as dificuldades de leitura” (Anexo III – A: R13).

O professor cooperante declarou que a intervenção pedagógica com o recurso a este método nas suas aulas foi um sucesso e que esta manteve os seus alunos motivados e interessados na aprendizagem. Diz ainda que este método pode ser relevante para o ensino da prática inicial do instrumento, pois o facto de os alunos aprenderem a notação de uma forma lúdica e descomplicada, mantém-nos empenhados e interessados na aprendizagem. Finalmente, o docente afirma que não tem nenhuma sugestão para a melhoria deste método e para a sua aplicação prática.

5.6. Análise da audição final

A audição final da classe de trompa do CVS teve lugar no dia 27 de junho de 2019 pelas 19 horas e participaram na mesma o professor, a professora estagiária e todos os alunos da classe, exceto o aluno de Iniciação Musical (aluno A). Nesta audição apenas foram interpretadas obras de música de câmara para formações de trompas (duos, trios, quartetos, quintetos e sextetos). Os alunos de 1º grau que estavam envolvidos no presente projeto de intervenção pedagógica participaram com a interpretação de 3 duos, em que um dos quais foi completamente preparado com o recurso ao método Harmónicos Coloridos.

Os dois alunos tocaram um arranjo da canção popular portuguesa, “O balão do João”, em que a segunda voz da mesma foi escrita pelos alunos com a ajuda da professora estagiária. Os

alunos B e C foram os primeiros a apresentarem-se na audição e, em conjunto fizeram a apresentação das obras que iam tocar, explicando ao público que tinham sido eles os autores do arranjo desta melodia popular. O resultado desta audição foi bastante positivo, tendo em conta que só foi possível trabalhar em conjunto com os dois depois de ano letivo terminar oficialmente e já terem sido realizadas todas as provas de avaliação. Os alunos mostraram-se à altura do desafio, tendo conseguido tocar a peça fazendo uso da série de harmónicos e, ainda que com algumas falhas, demonstrando uma grande evolução no que diz respeito à precisão na emissão sonora.

O trabalho de música de câmara e a consequente audição, foram também, as atividades que os alunos gostaram mais durante toda a intervenção. Demonstraram grande interesse e empenho e, ambos, declaram ter sido a sua atividade preferida.

REFLEXÃO FINAL

Terminada, chegou o momento de refletir sobre o trabalho realizado no decorrer desta investigação. Relativamente aos objetivos estabelecidos para o projeto de intervenção pedagógica que foi executado, pode-se concluir que estes foram, na sua maioria, cumpridos com sucesso. No entanto, terminada a investigação e analisando tudo o que foi feito como um todo, chega-se facilmente à conclusão de que este projeto era demasiado ambicioso, tendo em conta o tempo de estágio e a quantidade de alunos intervenientes no estudo que, infelizmente, era pequena relativamente ao que estava idealizado.

Em termos gerais verificou-se um balanço positivo entre a proposta e a concretização dos objetivos. De forma a compreender quais os aspetos que foram cumpridos e quais mereciam mais atenção ou poderiam ter sido feitos de outra forma, segue uma reflexão sobre cada um dos objetivos instituídos:

- i. Perceber se é possível aplicar o método *Colourstrings* ao ensino/aprendizagem da trompa com benefícios:

O primeiro objetivo definido é claramente o mais abrangente. Aqui é possível afirmar com segurança que o mesmo foi cumprido. Todos os três alunos mostraram ter beneficiado de uma maneira ou de outra da utilização do método Harmónicos Coloridos. Apesar de não participado em todas as atividades devido às condicionantes apresentadas na sua caracterização (ver 3.2.2), o aluno A apresentou desde o primeiro dia de intervenção melhorias a nível comportamental, motivacional e musical. O facto de abordagem à aprendizagem ser feita em formato de “jogo”, fazia com que o aluno quisesse sempre melhorar e aprender mais, de forma a avançar para o “nível seguinte”. Com os restantes alunos os benefícios foram mais evidentes a nível musical, nomeadamente na precisão da emissão sonora e na série de harmónicos. Estes revelaram grande facilidade quando realizaram exercícios de harmónicos utilizando apenas as cores.

ii. Conhecer e analisar quais os benefícios da adaptação do método *Colourstrings* ao ensino da trompa:

Os benefícios da adaptação do *Colourstrings* ao ensino da trompa são, de uma forma geral, aqueles que foram previstos ainda antes da sua implementação. O método Harmónicos Coloridos permite uma introdução interativa de todos os conteúdos e conceitos de forma progressiva e natural, o que é um grande benefício, principalmente para o professor, que sente, por vezes, algumas dificuldades na inserção de certos conteúdos, principalmente como crianças mais pequenas. Por outro lado, ao longo deste processo foi possível constatar que os alunos beneficiam, de modo geral, de maior facilidade na leitura da notação musical, de uma melhoria na precisão da emissão sonora, de uma maior motivação e, também, de um aumento do interesse na aprendizagem.

iii. Verificar se a introdução do método diminui o tempo do processo ensino/aprendizagem:

O objetivo em questão foi apenas parcialmente cumprido. Com o aluno A foi possível verificar esta diminuição de tempo, pois o aluno absorvia com alguma facilidade os conteúdos e, de acordo com o professor cooperante, este demonstrou uma maior evolução após a introdução do método do que durante todo o tempo de aprendizagem até então. Relativamente aos restantes alunos não se verificou efetivamente uma diminuição do tempo do processo ensino/aprendizagem com o uso do método Harmónicos Coloridos, o que se deve ao facto de estes já estarem em contanto com a notação tradicional há algum tempo e esta ser, portanto, mais natural para eles. Não obstante, quando se introduziram as cores associadas às imagens nas partituras convencionais, ou seja, quando colorimos algumas notas estratégicas nas partituras do repertório que estavam a interpretar, as melhorias foram imediatas, *ergo* houve uma diminuição no tempo do processo ensino/aprendizagem.

iv. Conhecer e analisar quais os benefícios do trabalho de harmónicos e transposição na aula de trompa:

O trabalho de harmónicos e transposição é importante para qualquer trompista e ninguém pode negar os seus benefícios. Assim sendo, o que está aqui em questão não são os benefícios da prática destes conteúdos, mas sim da sua introdução dentro da sala de aula, a alunos nos primeiros anos da aprendizagem. Quanto ao trabalho de harmónicos, foi fácil de verificar que este ajudou os alunos, principalmente na precisão da emissão sonora e nas articulações (*legato e staccato*). Já no que à transposição diz respeito, os benefícios só podem ser verificados a longo prazo, quando os alunos começarem a tocar repertório mais exigente, onde é requerida a transposição. Até lá, espero que o trabalho desenvolvido lhes venha a facilitar a tarefa da transposição no futuro. No fundo, o grande objetivo da introdução desta temática com alunos tão novos é que a forma natural e quase “dissimulada” com que este conteúdo é ensinado seja uma mais valia para as crianças quando estiverem a aprender a teoria por trás transposição de forma “mais séria”.

v. Verificar se a introdução do método *Colourstrings* potencia o desenvolvimento e motivação dos alunos:

Como já foi referido anteriormente, o uso dos materiais relativos à adaptação do método *Colourstrings* teve como um dos seus benefícios o aumento da motivação dos alunos. Como exemplo temos o aluno A, que desde a primeira intervenção demonstrou um aumento substancial a nível motivacional, o que levou à potencialização do seu desenvolvimento. Com os restantes alunos, o aumento da motivação não foi tão exacerbado numa fase inicial, contudo ambos demonstraram especial interesse pela atividade final relativa ao exercício de música de câmara. Com efeito, o professor cooperante reafirmou estas observações na sua entrevista, onde diz que este projeto manteve os seus alunos “motivados e interessados na aprendizagem” (Anexo III – A: R14).

- vi. Apurar se a inclusão de canções populares/tradicionais portuguesas, com base no método *Colourstrings*, estimula a motivação do aluno:

Mais uma vez, de forma a fazer uma avaliação concisa da concretização dos objetivos, é essencial fazer uma distinção entre o trabalho realizado com o aluno A, daquele realizado com os alunos B e C. Relativamente ao primeiro é difícil precisar se a sua motivação aumentou devido a este fator, pois o seu professor sempre trabalhou este tipo de repertório com ele. Enquanto se pode afirmar que a sua motivação sofreu melhorias com a introdução dos novos materiais didáticos, não se pode ter a certeza de que as canções populares/tradicionais foram um fator de relevo.

No tocante aos restantes alunos também é difícil afirmar que o uso das canções estimulou a motivação dos mesmos. A atividade pela qual estes revelaram mais interesse foi, com efeito, a que envolveu este conteúdo, mas é impossível ter a certeza se tal se deveu à música de câmara, às canções, ou à junção das duas.

- vii. Verificar se o envolvimento dos encarregados de educação aumenta com a aplicação do método *Colourstrings* no ensino dos educandos:

Infelizmente, este foi o único objetivo que não foi possível cumprir. Antes de iniciar a intervenção o professor cooperante avisou que ia ser difícil ter o envolvimento parental da forma que eu gostaria. Os encarregados de educação dos alunos envolvidos no projeto eram interessados e faziam questão de assistir a todas as audições dos alunos, mas ter a presença dos mesmos durante as aulas e durante as sessões de estudo dos alunos em casa era muito difícil. De qualquer das formas fiz questão de falar com os mesmos e de lhes fornecer o manual para pais e professores do método Harmónicos Coloridos, para que estivessem informados acerca de tudo o que os seus educandos estavam a fazer.

- viii. Averiguar qual a opinião do professor cooperante de trompa face à introdução do método:

Este objetivo foi cumprido e a opinião do docente ajudou a confirmar o sucesso da realização do projeto de intervenção pedagógica. Além da entrevista (ver Anexo III – A), o professor manifestou ao longo de todo o processo o seu grande interesse por

este projeto, dizendo que este era muito inovador e que poderia vir a ser muito importante para ensinar trompa os alunos mais jovens. Mais tarde, no início do ano letivo seguinte, manifestou novamente interesse, dizendo que planeava usar este método com os seus alunos mais jovens, de Iniciação Musical.

Analisando a reflexão feita em cada um dos objetivos é possível concluir que, no geral, os resultados desta intervenção foram positivos. Foi um percurso de aprendizagem, com picos positivos e negativos, em que muitos aspetos poderiam ter sido tratados de forma diferente. Percebi, por exemplo, durante a análise de resultados que muitos dos exercícios de harmónicos eram um pouco aborrecidos para as crianças, e esse é um dos muitos aspetos que pode vir a ser melhorado no futuro.

Continuo a acreditar, cada vez mais, em todos os benefícios que esta adaptação pode vir a trazer ao ensino da trompa e, espero, num futuro muito próximo poder vir a partilhá-la com toda a comunidade educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ammer, C. (2004). *Dictionary of Music*. New York: Facts on File.
- Azevedo, Z., & Laranjeira, C. (2019). Investigação-ação um novo paradigma de mudança social. In *Teoria e Prática em Investigação Qualitativa* (pp. 91–103). Lisboa: Edições Piaget.
- Bent, I. D. (2019). Musical Notation. In *Encyclopædia Britannica*. Disponível em <https://www.britannica.com/art/musical-notation>
- Björkman, M. H. (2016). Teaching violin holistically: towards a deeper understanding of the *Colourstrings* violin approach. Disponível em <http://scholar.sun.ac.za/handle/10019.1/98811>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cheyette, I. (1953). On teaching rhythmic reading. *Educational Music Magazine*, 33, 23–24.
- Choksy, L. (1988). *The Kodály Method: Comprehensive Music Education from Infant to Adult*. New Jersey: Prentice Hall. Disponível em http://elementarypraxis.weebly.com/uploads/8/3/6/6/8366015/choksy_-_the_kodaly-4-255.pdf
- Colley, B. (1987). A Comparison of Syllabic Methods for Improving Rhythm Literacy. *Journal of Research in Music Education*, 35(4), 221–235.
- Cobb, H. (1962). Rhythm – Easy as a pie. *Clavier*, 1(1), 18.
- Courses | *Colourstrings*. (s.d.). Consultado em junho 14, 2019, em <http://www.Colourstrings.fi/courses-2/>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção : metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia da Educação e Cultura*, XIII(2), 455– 479
- Cruz, C. B. da. (1998). Sobre Kodály e o seu Conceito de Educação Musical: Abordagem Geral e Indicações Bibliográficas, 3–9. Disponível em

- https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1458/1/kodaly_1998.pdf
- Dauprat, F. (1994). *Method pour Cor Alto et Cor Basse*. Paris: Birdalone Music. Disponível em [http://hz.imslp.info/files/imglnks/usimg/2/28/IMSLP19726-PMLP46241-Dauprat_Method_de_cor_\(F._Bremond\).pdf](http://hz.imslp.info/files/imglnks/usimg/2/28/IMSLP19726-PMLP46241-Dauprat_Method_de_cor_(F._Bremond).pdf)
- Decreto-Lei nº 553/80 de 21 de novembro. Disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/458182>
- Decreto-Lei nº 71/99, de 12 de março. Disponível em <https://dre.pt/pesquisa/-/search/145240/details/maximized>
- Dronge, M. (2005). *US 2005/0011332 A1*. Estados Unidos da América. Disponível em <https://patentimages.storage.googleapis.com/19/82/97/2e081e3c72ca1e/US20050011332A1.pdf>
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press. <https://doi.org/10.4102/pythagoras.v38i1.380>
- Farkas, P. (1956). *The Art of French Horn Playing*. Chicago: Summy Birchard Inc.
- Gaare, M. (1997). Alternatives to Traditional Notation. *Music Educators Journal*, 83(5), 17–23. <https://doi.org/10.2307/3399003>
- Gergely, J. (1954). *Zoltán Kodály: Músico Húngaro e Mestre Universal*. Lisboa: Gazeta Musical.
- Gerou, T., & Lusk, L. (1996). *Essential Dictionary of Music Notation*. Van Nuys: Alfred Publishing Co.
- Getchell, R. W. (1961). *First Book of Practical Studies for French Horn*. California: Bellwin-Mills Publishing Corp.
- Gibbs, A. (1973). Come on Chelsea. *Music Teacher*, 52, 27.
- Grout, D. J., & Palisca, C. V. (2007a). Canto litúrgico e canto secular na Idade Média. In *História da Música Ocidental* (pp. 50–97). Lisboa: Gradiva.
- Grout, D. J., & Palisca, C. V. (2007b). Os primórdios da polifonia e a música do século XIII. In *História da Música Ocidental* (pp. 96–129). Lisboa: Gradiva.
- Gudmundsdottir, H. R. (2010). Advances in music-reading research. *Music Education Research*,

12(4), 331–338. <https://doi.org/10.1080/14613808.2010.504809>

Henrique, L. (1999). *Instrumentos Musicais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Henriques, L. (2002). *Acústica Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Holcombe, J. E. (2006). *US 6987220 BE*. United States of America. Disponível em <https://patentimages.storage.googleapis.com/91/f8/93/4159d0c60d4c88/US6987220.pdf>

Humphries, J. (2000). *The Early Horn: A Practical Guide*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponível em [https://books.google.pt/books?id=ZZ5Sy2HVrFwC&pg=PA28&lpg=PA28&dq=johann+werner+horn&source=bl&ots=DKSVw8Peq-&sig=ACfU3U1CHiD4MFI0orNC9HuBn3opaQcZCg&hl=pt-PT&sa=X&ved=2ahUKEwjAqNyRuIriAhWKAWMBHYEzDfEQ6AEwD3oECAgQAQ#v=onepage&q=johann werner horn&f=false](https://books.google.pt/books?id=ZZ5Sy2HVrFwC&pg=PA28&lpg=PA28&dq=johann+werner+horn&source=bl&ots=DKSVw8Peq-&sig=ACfU3U1CHiD4MFI0orNC9HuBn3opaQcZCg&hl=pt-PT&sa=X&ved=2ahUKEwjAqNyRuIriAhWKAWMBHYEzDfEQ6AEwD3oECAgQAQ#v=onepage&q=johann%20werner%20horn&f=false)

Kinder, J. (s.d.). What Are Group Dynamics? - Definition & Theory. Consultado em novembro 4, 2019, em <https://study.com/academy/lesson/what-are-group-dynamics-definition-theory-quiz.html>

King, J. (2000). *Foundations for Superior Performance (Full Range Fingering and Trill Chart)*. San Diego: Neil. A. Kjos Music Company.

Kling, H. (1910). *Transposition*. New York: Carl Fischer Inc.

Kuiper, K. (2018). Zoltán Kodály | Hungarian composer. In *Encyclopædia Britannica*. Disponível em <https://www.britannica.com/biography/Zoltan-Kodaly>

Kuo, Y.-T., & Chuang, M.-C. (2013). A proposal of a color music notation system on a single melody for music beginners. *International Journal of Music Education*, 0(0), 1–19. <https://doi.org/10.1177/0255761413489082>

Kyme, G. H. (1960). An experiment in teaching children to read music with shape notes. *Journal of Research in Music Education*, 8(1), 1–8. <https://doi.org/10.2307/3344231>

Larkin, C. (2018). Raoux Family. Consultado em outubro 8, 2019, em <https://www.hornsociety.org/ihs-people/past-greats/28-people/past-greats/1305-raoux->

family

- Lewin, K. (1943). Defining the “Field at a Given Time.” *Psychological Review*, 50(3), 292–310.
<https://doi.org/10.1037/10269-015>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Michels, U. (2003a). Organologia. In *Atlas de Música I* (pp. 24–64). Lisboa: Gradiva.
- Michels, U. (2003b). Teoria da música. In *Atlas de Música I* (pp. 66–108). Lisboa: Gradiva.
- Miranda, A. L., Alves, F., Fernandes, F., Fráguas, R., Cruz, R., Cortez, S., & Pacheco, A. (2017). Educação pela música... e para a música: Projeto Educativo do Conservatório do Vale do Sousa. Lousada. Disponível em <http://www.acmlousada.pt/wp-content/uploads/2018/07/ProjetoEducativoCVS2017-2021.pdf>
- Mitchell, B. S., & Selness, N. (1993). Upper Midwest: A Colourful Conference in Mankato. *American String Teacher*, 43(4), 49.
- Mitchell, B. S. (1998). String Teaching plus Kodály Equals *Colourstrings*. *American String Teacher*, 48(1), 73–77. <https://doi.org/10.1177/000313139804800113>
- Mitchell, B. S. (1994). *A qualitative study of Géza Szilvay's Colourstrings method for violin*. Arizona State University. Disponível em https://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/747030781/fmt/ai/rep/SPDF?_s=XE5TnNo7NN%2FEs7o6IF3ESn%2FHFZI%3D
- Neff, C. (s.d.). Harmonic Series in Music: Definition & Overview. Consultado em fevereiro 1, 2019, em <https://study.com/academy/lesson/harmonic-series-in-music-definition-lesson-quiz.html>
- Ortiz, A. (s.d.). Entrevista a Géza Szilvay, creador del Método *Colourstrings*. Consultado em janeiro 14, 2019, em <http://www.cepic.es/p/entrevista-geza-szilvay.html>
- Pacheco, A. (2013). *O Ensino da Música em Regime Articulado. Projeto de Investigação-Ação no Conservatório do Vale do Sousa*. Universidade do Minho.
- Pintão, R. P. S. e S. (2013). *O Ensino de Piano em Grupo para uma nova Literacia Musical. Impactos de um Projeto de Investigação-Ação numa Escola Pública*. Universidade do Minho. Disponível em

https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/40416/2/Rui_Pedro_Soeiro_e_Silva_Pintao.pdf

Portaria 36/2011, de 13 de Janeiro. Disponível em <https://dre.pt/pesquisa/-/search/485648/details/maximized?dreId=133701>

Proust, P. (2002). Scènes du far-west. In *Cor Solos: 12 pièces avec CD*. Charnay-Les-Macon: Robert Martin.

Richards, P. J. (2012). *A Pedagogical Guide and Argument for Using the Harmonic Series in Teaching Beginning and Intermediate Level Horn Students*. Disponível em <https://aquila.usm.edu/dissertations/824>

Rider, W. (2002). *Real World Horn Playing*. San Francisco: Wendell Rider Publications.

Rogers, G. L. (1991). Effect of Color-Coded Notation on Music Achievement of Elementary Instrumental Students. *Journal of Research in Music Education*, 39(1), 64–73. <https://doi.org/10.2307/3344609>

Sadie, S. (1995). Kodály method. In *The new Grove dictionary of music and musicians*. Grove Press.

Sanzone, D. (2017). *Teaching the Colourstrings Violinist: Student Development Through and Beyond Colourstrings*. University of Tasmania. Disponível em https://eprints.utas.edu.au/28439/1/Sanzone_whole_thesis.pdf

Suzuki, S., Selden, K., & Selden, L. (2012). *Nurtured by Love*. Van Nuys, CA: Alfred Music Publishing Co.

Szilvay, Géza. (2010). *Thirty Years of Colourstrings*. Disponível em <http://leesonparkschoolofmusic.com/wp-content/uploads/2013/03/Colourstrings-30-Years.pdf>

Szilvay, Géza. (s.d.). *Colourstrings Books*. Consultado em janeiro 30, 2019, em <http://www.Colourstringsbooks.com/>

Szilvay, Géza. (2007). *Violin ABC: Book A*. Helsínquia: Fennica Gerhman Oy.

Szilvay, Géza. (2018). *Colourstrings Violin ABC: Handbook for teachers and parents*. Helsínquia: Fennica Gerhman Oy.

- Thompson, A. (2010). *A Study of French Horn Harmonics*. Institute of Acoustics. Disponível em <http://www.adrianjamesacoustics.co.uk/papers/A Study of French Horn Harmonics.pdf>
- Torres, H. (2015). *O uso dos meios tecnológicos no ensino da trompa*. Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/41307>
- Torres, R. M. (1998). O contributo de Zoltán Kodály para o ensino da música. In *As Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música* (pp. 37–52). Lisboa: Editorial Caminho.
- Training Team | *Colourstrings*. (s.d.). Consultado em fevereiro 5, 2019, em <http://www.Colourstrings.fi/training-team/>
- Transposition. (2018). In *Artopium's Music Dictionary*. Disponível em <https://musicterms.artopium.com/t/Transposition.htm>
- Tuckwell, B. (1978). *Playing the Horn*. Oxford: Oxford University Press.
- Vales, I. M. A. C. (2016). *John Cage e a notação gráfica: música e artes visuais nos anos 1950-60*. Universidade de Aveiro. Disponível em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/17521/1/Dissertação final.pdf>
- Varme, B. K. (2004). *US 6831220 B2*. Estados Unidos da América. Disponível em <https://patents.google.com/patent/US6831220B2/en>
- Vig, D. (2013). *Estudo sobre transposição e a sua necessidade na vida de um trompista*. Universidade de Aveiro.
- Voima, N. (2009). *CHILD-FRIENDLY APPROACH TO INSTRUMENTAL EDUCATION The Colourstrings Violin School*. Lahti University of Applied Sciendes. Disponível em http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/7246/Voima_Noora.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vuuren, C. J. Van. (2016). *A structured comparison between the Suzuki and Colourstrings violin methods with critical reference to the teaching of notation reading skills*. University of Pretoria. Disponível em https://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/57187/JansenVanVuuren_Structured_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Wade-Mathews, M., & Thompson, W. (2011a). Horn. In *The Encyclopedia of Music: Instruments of*

- the orchestra and the great composers* (pp. 160–161). Leicestershire: Hermes House.
- Wade-Mathews, M., & Thompson, W. (2011b). Valves. In *The Enciclopédia of Music: Instruments of the orchestra and the great composers* (pp. 36–37). Leicestershire: Hermes House.
- Westley, B. (2010). *Key elements of the Kodály Concept*. Disponível em http://www.britishkodalyacademy.org/kodaly_approach_archive_key-elements-kodaly_ben-westley.htm
- Wolf, T. (1976). A Cognitive Model of Musical Sight-Reading. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5(2), 76. Disponível em <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF01067255.pdf>

ANEXOS

ANEXO I – DECLARAÇÕES/AUTORIZAÇÕES

bgvAnexo I – A: Declaração de autorização de identificação da instituição de ensino



Declaração

(Para efeitos de autorização de identificação)

De acordo com os termos previstos na Parte 1, nº 18 do Despacho RT-31/2019 da Universidade do Minho, declara-se que a estagiária Paula Sofia Midão Teixeira está autorizada a identificar o Conservatório do Vale do Sousa, no âmbito do seu relatório de estágio, salvaguardando o anonimato dos alunos intervenientes.

A diretora pedagógica do Conservatório,

Lousada, 15 de janeiro de 2020
ASSOCIAÇÃO DE CULTURA MUSICAL DE LOUSADA
CONSERVATÓRIO DO VALE DO SOUSA
NIF: 501 326 936



Apresentação do projeto

Exmº Sr./Sra. Encarregado(a) de Educação,

O meu nome é Paula Midão e graças a um protocolo que vincula o Conservatório do Vale do Sousa com a Universidade do Minho, estou neste momento a realizar o meu estágio curricular nesta instituição. O meu projeto de intervenção pedagógica insere-se no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, no ano letivo 2018/2019. O mesmo será posto em prática na disciplina de trompa e tem com tema: “Adaptação do método *Colourstrings* ao ensino da trompa”. Este projeto é supervisionado pelo professor cooperante da classe de trompa, Nuno Costa e pelo professor orientador do estágio Dr. Nuno Aroso.

Descrição do projeto

Conforme menciona o tema, proponho como atividade a adaptação do método *Colourstrings*, inicialmente idealizado para o ensino de violino por Géza Szilvay, ao ensino da trompa. Esta adaptação focar-se-á no ensino de transposição e harmónicos nos primeiros anos da aprendizagem do instrumento, nomeadamente Iniciação Musical e 1º grau. O projeto será posto em prática até ao final do presente ano letivo durante as aulas de trompa e sempre com a supervisão do professor responsável pela disciplina.

O principal objetivo deste projeto é ajudar a colmatar uma das maiores dificuldades dos alunos neste nível de ensino: a precisão na emissão sonora, ou seja, falta da capacidade de acertar no harmónico pretendido à primeira tentativa. Para tal, estou a desenvolver material de acordo com o método, que em breve será fornecido, tanto aos encarregados de educação como aos alunos.

As aulas a lecionar serão gravadas (mediante a autorização dos encarregados de educação), apenas e exclusivamente para auxiliar na análise de dados para a redação do relatório de estágio, sendo que a identidade e a privacidade dos alunos serão sempre protegidas. Mais ninguém, além de mim, terá acesso a estas gravações, bem como a qualquer outro dado dos alunos.

Para qualquer dúvida sintam-se à vontade para me contactar:

- Email: paulamidao@gmail.com
- Telemóvel: 915896455

Anexo I – C: Declaração de autorização de captação de imagem para encarregados de educação



Universidade do Minho
Instituto de Educação



Conservatório do Vale do Sousa
Associação de Cultura Musical de Lousada

DECLARAÇÃO

Eu, _____ encarregado de educação do aluno _____ do Conservatório do Vale do Sousa, declaro que tomei conhecimento do projeto de intervenção pedagógica: “Adaptação do método *Colourstrings* ao ensino da trompa”, a desenvolver até ao final do ano letivo em vigor pela professora estagiária Paula Midão.

Declaro que _____ (autorizo / não autorizo) a participação do meu educando no projeto e que _____ (autorizo / não autorizo) a captação de imagens, gravações áudio e/ou vídeo nos quais conste o meu educando, apenas e exclusivamente com a finalidade de melhor se documentar o relatório do referido projeto de intervenção pedagógica.

O encarregado de educação,

Braga, 20 de março de 2019

Anexo I – C: Autorização de reprodução imagem da editora

Dear Ms Midão,

Thank you for your permission request.

Hereby Fennica Gehrman Oy grants you the permission to use a limited number of images from the publication: *Violin ABC - Book A and Handbook for Teachers and Parents' by Mr. G. Szilvay*. The following copyright note is to be published in connection with the images:

Copyright © Fennica Gehrman Oy, Helsinki
Published with permission

As this permission concerns an academic thesis in this case we grant the permission without charge.

With best regards,

Susanna Lehtinen
Nuotisto / Hire library
Julkaisuluvat / Reprint licensing

Fennica Gehrman Oy
P.O. Box 158 / Lönnrotinkatu 20
FI-00121 HELSINKI
FINLAND
tel. +358 (0)10 3871 220
susanna.lehtinen@fennicagehrman.fi
www.fennicagehrman.fi

ANEXO II – GRELHAS DE OBSERVAÇÃO

Anexo II – A: Categorias de Análise de Interações de Ned Flanders

CATEGORIAS DE ANÁLISE DE INTERAÇÕES DE NED FLANDERS (FIAC – FLANDERS INTERACTION ANALYSIS CATEGORIES)				
FALAS DO PROFESSOR		CATEGORIA	ATIVIDADE	Nº DE VEZES
*INFLUÊNCIA INDIRETA	RESPOSTA	1	ACEITA SENTIMENTOS	
		2	ELOGIA OU INCENTIVA	
		3	ACEITA OU USA IDEIAS DOS ALUNOS	
		4	FAZ PERGUNTAS	
*INFLUÊNCIA DIRETA	INICIAÇÃO	5	PALESTRAS	
		6	DÁ INSTRUÇÕES	
		7	CRITICA OU JUSTIFICA ATORIDADE	
FALAS DO ALUNO	RESPOSTA	8	FALAS DE RESPOSTA	
	INICIAÇÃO	9	FALAS DE INICIAÇÃO	
SILÊNCIO		10	SILÊNCIO OU CONFUSÃO	

Anexo II – B: Grelha de Observação de Comportamentos de Ryans

Grelha de Observação de Comportamentos de Ryans									
Comportamento do aluno									
1	Apático	1	2	3	4	5	6	7	Vivo
2	Obstrucionista	1	2	3	4	5	6	7	Responsável
3	Incerto	1	2	3	4	5	6	7	Autoconfiante
4	Dependente	1	2	3	4	5	6	7	Empreendedor
Comportamento do professor									
5	Parcial	1	2	3	4	5	6	7	Justo
6	Autocrático	1	2	3	4	5	6	7	Democrático
7	Distante	1	2	3	4	5	6	7	Disponível
8	Estreito	1	2	3	4	5	6	7	Compreensivo
9	Duro	1	2	3	4	5	6	7	Amável
10	Sem rigor, triste	1	2	3	4	5	6	7	Sabe estimular
11	Estereotipado	1	2	3	4	5	6	7	Original
12	Apático	1	2	3	4	5	6	7	Vivo
13	Apagado	1	2	3	4	5	6	7	Insinuante
14	Evita as dificuldades	1	2	3	4	5	6	7	Responsável
15	Excêntrico	1	2	3	4	5	6	7	Sério
16	Excitável	1	2	3	4	5	6	7	Assente
17	Incerto	1	2	3	4	5	6	7	Confiante
18	Desorganizado	1	2	3	4	5	6	7	Metódico
19	Inflexível	1	2	3	4	5	6	7	Sabe adaptar-se
20	Pessimista	1	2	3	4	5	6	7	Otimista
21	Imaturo	1	2	3	4	5	6	7	Maduro
22	Estreito de Espírito	1	2	3	4	5	6	7	Largo de Espírito
Repertório:									

ANEXO III – ENTREVISTAS

Anexo III – A: Entrevista por escrito ao professor cooperante de trompa (M20)

Caracterização Social

P6. Idade

R1. 37 anos

P7. Naturalidade

R2. Santo Tirso

P8. Residência

R3. Santo Tirso

P9. Habilitações literárias

R4. Mestrado

P10. Tempo de serviço

R5. 13 anos

Questões relativas à aprendizagem dos alunos nos anos iniciais

P9. No que diz respeito aos alunos que estão a iniciar a prática do instrumento, como é feita a estrutura da aula?

R6. A estrutura da aula é baseada em exercícios, sendo eles de respiração, com bocal e só depois com o instrumento.

P10. Existe uma diferenciação na estrutura das aulas entre os alunos que estão a iniciar a prática do instrumento e os alunos mais avançados?

R7. Considero que não, acho que a estrutura pode ser flexível e deve ser adaptada às dificuldades e facilidades dos alunos. No entanto, no início da aprendizagem do instrumento é dada mais importância à realização de exercícios enquanto que, nos alunos mais avançados devem ser próprios a dar importância aos mesmos no estudo diário sendo essa parte menos valorizada em contexto de sala de aula.

P11. Utiliza algum método específico para cada grau de aprendizagem?

R8. Não, sou da opinião que o método deve ser adaptado ao aluno e às suas características e não ao grau em que se encontra.

P17. Quais as maiores dificuldades que enfrenta quando está a dar aulas a um aluno que está a iniciar a aprendizagem do instrumento?

R9. Acho que a maior dificuldade é fazer os alunos terem a sensibilidade de perceber como se altera o registo através da vibração dos lábios (gerir a pressão do ar com a vibração).

P9a. O que faz para resolver essas dificuldades?

R9a. Tento inculir uma rotina diária ao aluno para que a prática ajude a superar a dificuldade, na trompa como em quase tudo a prática é um ponto-chave para o sucesso.

P18. Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades para as crianças no início da aprendizagem? Porquê?

R10. Acho que a maior dificuldade é inculir nos alunos e encarregados de educação uma rotina para a prática diária do instrumento. Todas as dificuldades são minimizadas com a prática do instrumento.

P19. Já era do seu conhecimento a existência do método *Colourstrings* antes da apresentação da proposta do projeto de investigação pedagógica?

R11. Sim.

P20. Qual é a sua opinião em relação à utilização de cores associadas ao ensino de música?

R12. É um método extremamente estimulante e criativo, uma forma muito divertida e didática de ensinar a notação musical.

P21. Após o conhecimento deste método o que acha que pode ser relevante no ensino da trompa?

R13. Tendo em conta que um dos entraves à aprendizagem do instrumento é muitas vezes a leitura musical, considero que a utilização deste método de ensino pode ser muito útil porque é estimulante e os alunos aprendem quase “brincando” colmatando, dessa forma as dificuldades de leitura.

P22. Posteriormente à execução do projeto de intervenção pedagógica o que tem a dizer sobre este método os efeitos que teve nos seus alunos?

R14. A intervenção pedagógica deste método foi um sucesso com os meus alunos, manteve-os motivados e interessados na aprendizagem.

P23. Para si, este método pode ser relevante para o ensino da prática inicial do instrumento?

R15. Sim, como referi anteriormente, o facto de os alunos aprenderem a notação de uma forma lúdica e descomplicada mantém-nos empenhados e interessados na aprendizagem.

P24. Tem algumas sugestões para a melhoria deste método e para a sua aplicação prática?

R16. Não.

ALUNA B – E1

P1. Qual a tua opinião sobre o trabalho desenvolvido ao longo das nossas aulas?

R1. Gostei. Achei divertido aprender de uma forma diferente. E acho que é fixe.

P2. Para ti é mais fácil ler uma partitura convencional ou uma partitura do método?

R2. As outras [Harmónicos Coloridos]

P2a. Relativamente ao ritmo.

R2a. As novas. Porque aquilo como estivemos a trabalhar, aquilo já facilita muito mais.

P2b. Relativamente às notas

R2b. As outras [convencional].

P3. Quando te é pedido para atacar uma nota é mais fácil que eu te diga o nome da nota ou que utilize uma imagem/cor? (ex.)

R3. Nome da nota.

P4. Se utilizarmos cores na partitura convencional torna-se mais fácil para ti tocares?

R4. Ficou muito mais fácil. Comecei a perceber melhor. Facilita.

P5. Se tivesses aprendido as duas ao mesmo tempo qual é que achas que seria melhor?

R5. Acho que ia ser mais fácil. Como praticamos a outra, se praticarmos aquela igual acho que vai ser mais fácil. Porque aquela de qualquer forma é mais fácil.

P6. Achas que é mais fácil tocar com cores? É mais fácil associar as cores ao som?

R6. Sim.

ALUNO C – E2

P1. Qual a tua opinião sobre o trabalho desenvolvido ao longo das nossas aulas?

R1. Achei bem. Gostei mais disto [Música de Câmara]. Achei bonito.

P2. Para ti é mais fácil ler uma partitura convencional ou uma partitura do método?

R2. Acho mais fácil ler por isto [Harmónicos Coloridos].

P2a. Relativamente ao ritmo

R2a. Esta.

P2b. Relativamente às notas

R2b. A outra [convencional].

P3. Quando te é pedido para atacar uma nota é mais fácil que eu te diga o nome da nota ou que utilize uma imagem/cor? (ex.)

R3. A nota.

P4. Se utilizarmos cores na partitura convencional torna-se mais fácil para ti tocares?

R4. Mais fácil. Porque deu-me jeito.

P5. As duas coisas juntas é mais fácil do que só uma?

R5. Sim.

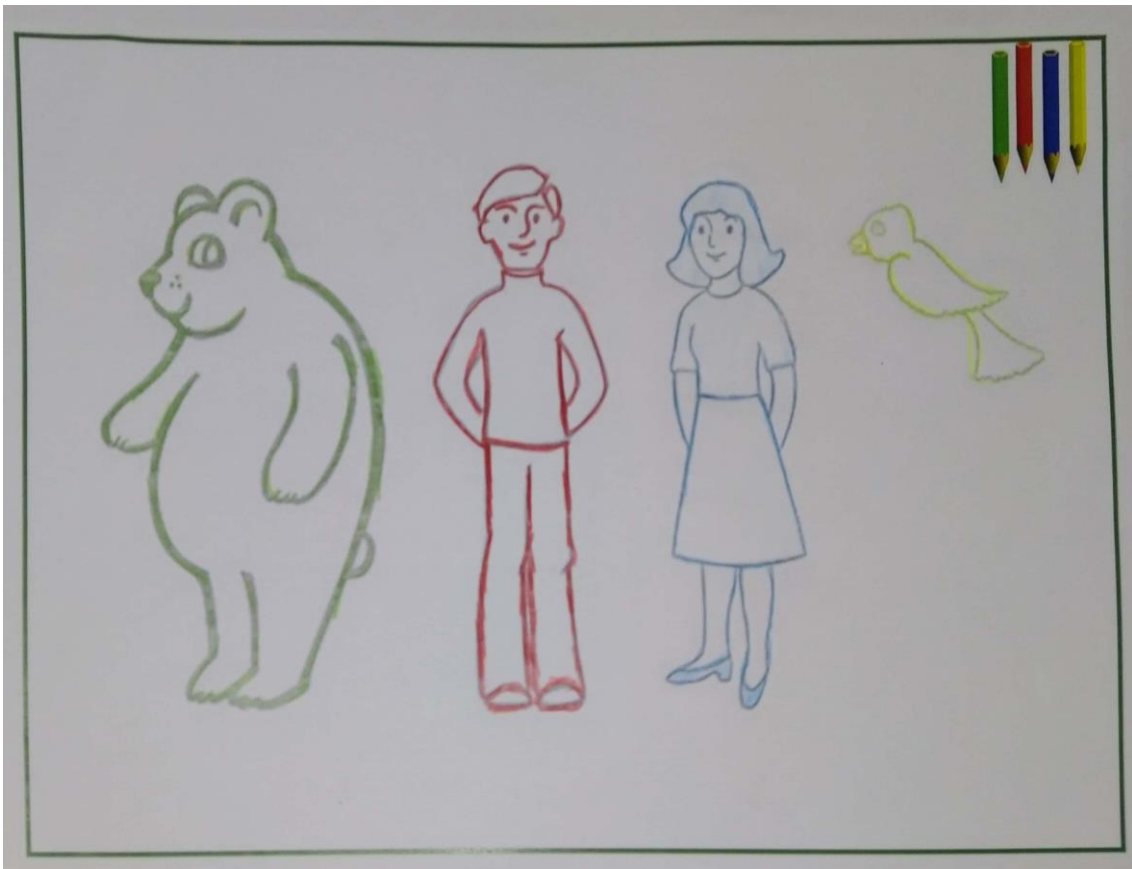
ANEXO IV – MATERIAL PRODUZIDO PELOS ALUNOS

Anexo IV – A: Harmônicos Coloridos, Anexo 2

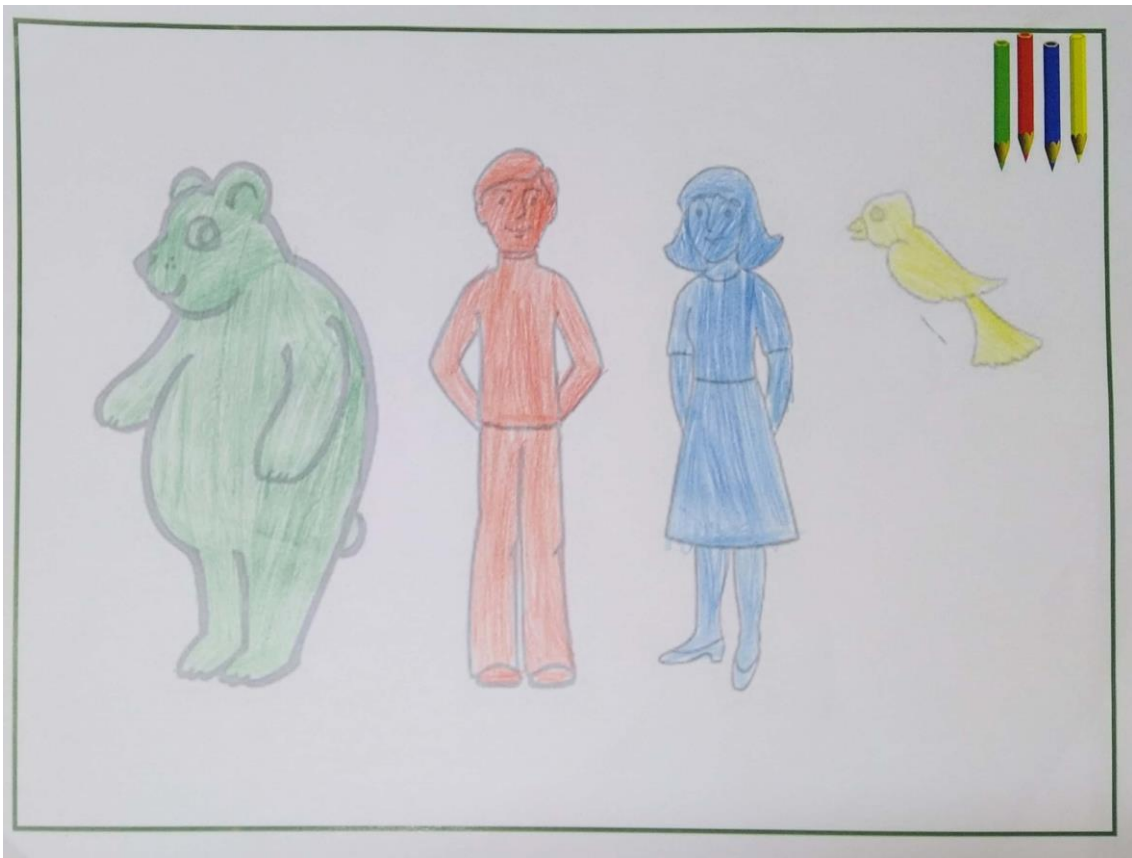
Aluno A



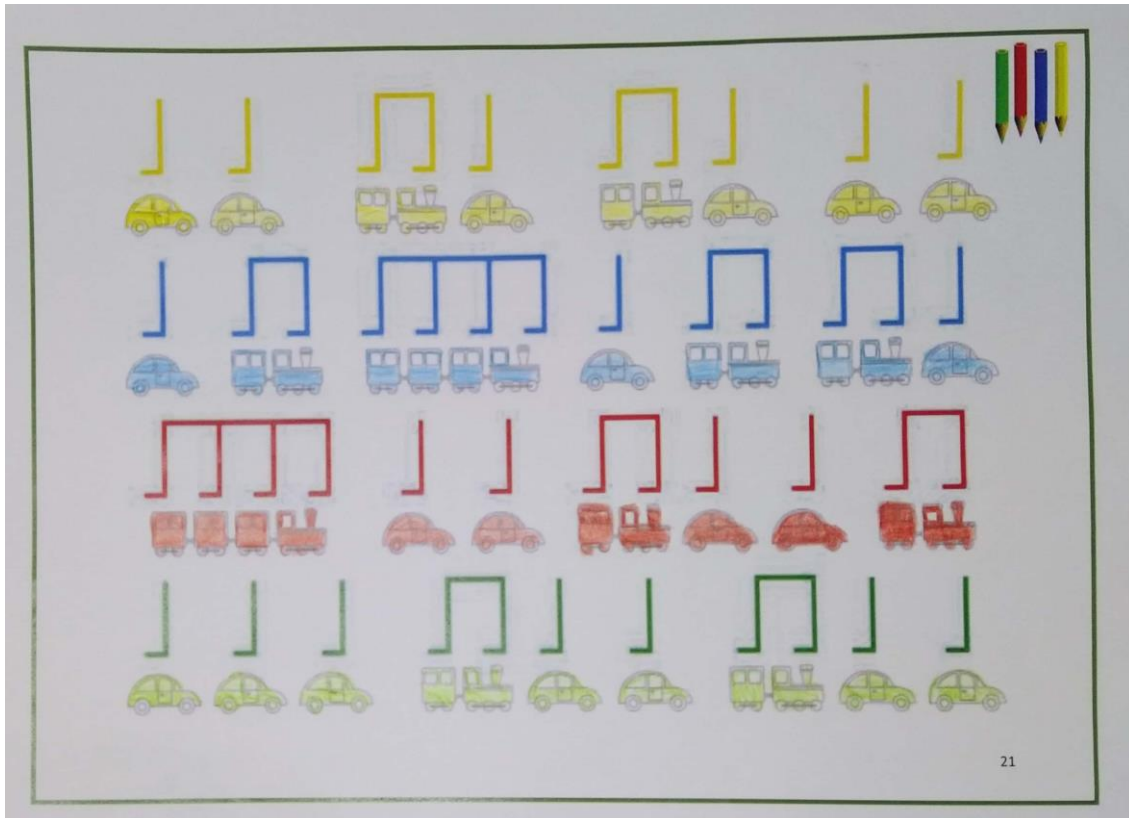
Aluna B



Aluno C



Aluna B



Aluno C

21

Aluna B

The worksheet is divided into four horizontal sections, each with a different color theme. Each section contains musical notes above corresponding vehicle icons. The first row is yellow, the second is blue, the third is red, and the fourth is green. In the top right corner, there are three colored pencils (green, blue, yellow). At the bottom left, a white box contains the instruction: "Desenha, com a cor igual à das imagens, os ritmos equivalentes às figuras!". The page number "22" is located in the bottom right corner.

Aluno C

Desenha, com a cor igual à das imagens, os ritmos equivalentes às figuras!

22

Alunos B e C

Page 26 contains musical notation for the song "O balão do João". At the top, there are two short phrases of notes: the first has notes colored blue and red with fingerings 0 and 1, and the second has two blue notes with a 0 fingering. In the center is an illustration of a wooden ladder with three rungs. Each rung has a small face with a number above it: the top rung has a blue face with '1', the middle rung has a red face with '0', and the bottom rung has a green face with '0'. Below the ladder are several lines of musical notation. The first line has notes colored green and red with fingerings 0 and 1. The second line has notes colored blue and red with fingerings 0 and 1. The third line has notes colored green and red with fingerings 0 and 1. The fourth line has notes colored blue and red with fingerings 0 and 1. The page number '26' is in the bottom right corner.

Page 27 continues the musical notation. The first line has notes colored red and blue with fingerings 1, 0, 1, 0. The second line has notes colored blue, green, and red with fingerings 1, 0, 1. The third line has notes colored blue and red with fingerings 0 and 1. The fourth line has notes colored green and red with fingerings 0 and 1. The fifth line has notes colored blue and red with fingerings 0 and 1. In the bottom right corner, there is an illustration of a boy in a blue shirt and shorts, sitting on the ground and holding a red balloon. The page number '27' is in the bottom right corner.

R. Getchell – Estudio 25 (Aluno C)

The image shows a handwritten musical score for 'Estudio 25' by R. Getchell. The score is written on six staves of music. At the top left, there is a handwritten '9-1' and the tempo marking 'Andante'. A circled '25' with an arrow points to the fifth measure of the first staff. The music is in a 2/4 time signature and features a variety of rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes. There are several dynamic markings, including 'f' (forte) and 'p' (piano). The score is heavily annotated with handwritten checkmarks, circles, and lines. Various notes and rests are highlighted with colored markers: blue, green, red, and yellow. A double bar line is present at the end of the sixth staff. In the bottom left corner, the text 'EL 1748 - 30' is printed.

R. Getchell – Estudo 29 (Aluna B)

The image shows a handwritten musical score for 'Estudo 29' by R. Getchell. The score is written on four staves of music. At the top left, the tempo is marked '♩ = 60' and the mood is 'Grave'. The first staff begins with a dynamic marking of 'mp'. The number '29' is circled in the upper right area of the score. The music consists of a series of eighth and sixteenth notes, often beamed together. There are several performance annotations: a red '2' is written below a measure on the second staff, and a '11' is written at the end of the second staff. Various notes and groups of notes are highlighted with colored markers: blue, green, yellow, and red. There are also some handwritten scribbles and lines connecting different parts of the score.