

Neiva, E., & Vieira, M. H. (2014). O papel do ensino instrumental em grupo na motivação dos alunos. Construção partilhada de um portefólio de actividades numa disciplina de Música de Câmara. In M. H. Vieira, & R. Soutelo (Edits.). Percursos do Ensino da Música-2014, (pp. 51-74). Tui, Galiza: Arte Tripharia. ISBN: 978-84-86230-51-7.

CAPÍTULO 02

O papel do ensino instrumental em grupo na motivação dos alunos. Construção partilhada de um portefólio de actividades numa disciplina de Música de Câmara

Eva Neiva

Academia de Música Fernandes Fão
Instituto de Educação da Universidade do Minho

evaneiva@msn.com

M. Helena Vieira

Instituto de Educação da Universidade do Minho
Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)

m.helenavieira@ie.uminho.pt

Introdução

O projecto que a seguir se apresenta inseriu-se no contexto da Prática Profissional do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, que se desenvolveu na Academia de Música Fernandes Fão em Ponte de Lima, sob a orientação da Prof. Helena Vieira. A realização deste estágio coincidia com a implementação da disciplina de Música de Câmara pela primeira vez nesta instituição, não existindo ainda um programa oficial aprovado. Assim, com um pouco de liberdade nas aulas, mas tendo em conta que os alunos tinham que apresentar uma a duas obras nas audições obrigatórias no final de cada período, apareceu a oportunidade de aplicação de diferentes estratégias pedagógicas e construção partilhada das mesmas. Os princípios pedagógicos abordados na unidade curricular de Princípios e Práticas do Ensino Instrumental em Grupo do referido mestrado tinham, neste contexto, uma oportunidade única de experimentação.

O título do projeto de estágio *A disciplina de Música de Câmara do 3º grau. Construção partilhada de um portefólio de sugestões didáticas* surgiu, precisamente, devido à liberdade proporcionada pela ausência de um programa pré-definido para a disciplina. Como não havia nenhuma linha orientadora para guiar a área disciplinar (apenas a indicação de que os alunos teriam que se apresentar no final de cada período numa audição), tornou-se fundamental a criação de diferentes atividades que explorassem conteúdos diversos no contexto de grupo. Além disso, logo nas primeiras aulas foi perceptível que os alunos não mostravam grande interesse pela disciplina. Assim, considerou-se que, através da

construção partilhada das actividades, eles poderiam tornar-se agentes mais activos e envolvidos na sala de aula.

O objetivo principal era conseguir, através do desenvolvimento da criatividade a vários níveis, manter os alunos interessados pela disciplina e dar oportunidade para desenvolverem as suas capacidades, e partilharem e exporem as suas ideias, tendo em conta sempre a sua opinião. A construção partilhada de um conjunto de actividades com objectivos diversificados teria um papel importante no envolvimento pessoal dos alunos, na sua motivação para a aprendizagem e para o estudo, e no desenvolvimento do seu espírito crítico e reflexão, bem como do espírito de grupo e das competências sociais.

ENSINO INSTRUMENTAL EM GRUPO: ORIGEM, VANTAGENS E DESVANTAGENS

Origens

O ensino instrumental em grupo, segundo Liu Man Yin (2007 p. 11), foi desenvolvido nas universidades norte-americanas desde 1850 e a partir de 1890 começou a ser aplicado em Inglaterra, difundindo-se assim pelo resto da Europa. Para Oliveira, contudo, (1998, citada por Cruvinel, 2004 p. 76), este ensino começou na Europa, mais concretamente no Conservatório de Leipzig na Alemanha, em 1843, e mais tarde nos Estados Unidos, no Conservatório de Boston. Em qualquer dos casos, trata-se de um ensino cuja expansão data de meados do século XIX e que apresenta vários formatos e tipologias, não se confundindo com outras formas de tocar em grupo, como a música de câmara, por exemplo.

Nos Estados Unidos o ensino em grupo era aplicado de três

formas distintas: nas academias, frequentadas por um grande número de alunos; nos conservatórios, com quatro alunos por turma; e, por último, nas escolas públicas, com muitos alunos a tocar em conjunto (Idem, *Ibidem*, p. 77). Porém, com o aparecimento das escolas superiores nos Estados Unidos no século XIX, este ensino teve um grande declínio, dando lugar ao ensino individualizado.

No Brasil este ensino surge em 1950, através do professor José Coelho Almeida, com a criação de bandas de música em fábricas do interior de São Paulo. Mais tarde, abre o Conservatório Estadual Dr. Carlos de Campos, na cidade de Tatuí, com instrumentos de cordas (Cruvinel, 2004 p.78). Neste conservatório contratam-se actualmente professores especializados em “ensino colectivo de cordas”, como se pode verificar no endereço electrónico da instituição (<http://www.conservatoriodetatu.org.br/cursos.php?id=1>). O ensino em grupo de cordas desenvolveu-se no Brasil com Alberto Jaffé e Daisy de Luca nos anos 70. Actualmente, o ensino instrumental em grupo de vários instrumentos está a ser abordado academicamente por vários autores no Brasil, entre eles Renata Jaffé (filha de Alberto Jaffé, recentemente falecido), Flávia Cruvinel, Joel Barbosa, Abel Moraes, Cristina Tourinho, João Maurício Galindo, Ana Roseli Paes dos Santos e Alda de Oliveira, entre outros. Trata-se de princípios pedagógicos que estão a ter ampla divulgação no Brasil, sendo que, em muitas universidades e escolas, existem projectos centrados nesses princípios.

Em Portugal, a Portaria nº 691/2009, de 25 de Junho definiu um novo plano de estudos no ensino especializado de música, introduzindo a ideia de ensino instrumental em mini-grupo. A portaria permite, mas não obriga, a esse tipo de ensino. No entanto,

talvez por razões não pedagógicas (mas financeiras) muitas escolas e academias começaram a aplicá-lo. Contudo, muitas dessas escolas limitaram-se a fazer uma leitura da legislação que destruiu as possibilidades pedagógicas do verdadeiro trabalho em grupo, uma vez que dividiram o tempo pelos dois alunos, passando estes a ter duas aulas individuais mais pequenas, tal como se estivessem a assistir a uma pequena *masterclass* com os colegas. Dessa forma, o trabalho musical em conjunto continua impedido, e cada aluno toca, efectivamente, metade do tempo que deveria tocar segundo a lei. A carga horária de instrumento é por vezes dividida também entre uma aula individual de quarenta e cinco minutos e uma aula de grupo constituída por dois alunos, também de quarenta e cinco minutos. A partir desta nova legislação, Portugal começa a dar os primeiros passos (forçados, reconheça-se) para este tipo de ensino, no meio de muita controvérsia e de muitas resistências, bem como no meio de um mau aproveitamento pedagógico (musical, motivacional, socio-cultural e afectivo) do que a nova legislação permite.

Vantagens testemunhadas na literatura da especialidade

Podemos encontrar diversas vantagens para a implementação do ensino instrumental em grupo. Além do desenvolvimento de competências sociais, temos também a inclusão social e o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos com mais dificuldades. Encontramos também a vertente da motivação, já que os alunos aprendem e cooperam mais, ajudando também os colegas na compreensão dos conteúdos. Além de todas as vantagens referidas, o ensino instrumental em grupo desenvolve ainda as capacidades técnicas através da observação, imitação e interacção com os colegas (Fisher, 2010 p.11). Esta imitação e

comparação entre os alunos suscita uma competição saudável que influencia na evolução da técnica de cada aluno, (como por exemplo a postura, a expressividade, e sonoridade), o que não aconteceria na aula individual, na qual o modelo que o aluno observa é apenas o do professor, que é muito mais distante e, por vezes, até percebido como inatingível. O aluno que observa um colega que realiza um trabalho passa a pensar que o objectivo ou resultado não só é alcançável, como realmente esperado de si.

Outro motivo para a implementação do ensino instrumental em grupo poderá ser por razões financeiras, motivo esse que se torna bem expectável no contexto actual. No entanto, o melhor motivo para a difusão do ensino instrumental em grupo será, na verdade, segundo Vieira (2011 pp. 798-799) a democratização do ensino de instrumentos na base da pirâmide de selecção dos alunos, a democratização da própria detecção de aptidões e orientação vocacional dos alunos. Trata-se de um motivo de ordem da política educativa, mas que também encontra eco nas vantagens pedagógicas enunciadas. Neste momento, as escolas especializadas do país ainda oferecem muitas resistências a este tipo de ensino, por temerem que as razões da sua aplicação sejam sobretudo financeiras e resultantes de “cortes cegos” nos orçamentos governamentais; no entanto, a experiência de outros países e a do nosso país em diversos projectos de investigação já realizados na Universidade do Minho, noutras universidades e neste projecto concreto, é que uma aplicação cuidada com professores devidamente preparados trará inúmeras vantagens pedagógicas para o desenvolvimento musical das crianças na iniciação musical.

Para Swanwick (2003 p. 67) “os alunos, em pequenos grupos, trarão suas próprias interpretações e tomarão suas próprias decisões musicais em muitos níveis. Eles começarão a se “apropriar”

da música por eles mesmos.” Neste ensino, o aluno melhora as suas capacidades através da visualização e audição de outros colegas, identificando muitas vezes os enganos cometidos e tentando-os corrigir autonomamente, contribuindo ainda para a interacção entre colegas e uma maior motivação para aprender. Swanwick afirma também (Idem, p. 72) que nas aulas de grupo “as crianças estavam adquirindo confiança e competência com os instrumentos, estavam cantando e tocando, ouvindo cuidadosamente, trabalhando junto e valorando o fazer musical.” Aqui, o papel do professor torna-se fundamental e de extrema importância para o desenvolvimento das relações interpessoais, promovendo a aprendizagem activa. Além disso, o professor tem um papel importante na preparação das aulas e a sua atenção deve ser constante, para que os alunos não se distraiam, perdendo o essencial da aula. A preparação das aulas de instrumento em grupo é muito mais exigente, mas os frutos são muito positivos.

O ensino tradicional do instrumento sempre foi identificado como um ensino a nível individual e, apesar das várias tentativas de implementação do ensino em grupo, continua a haver uma determinada desconfiança e resistência pela parte de muitos professores que se questionam acerca das vantagens para os alunos e para o desenvolvimento das suas capacidades técnicas. No entanto, em diversos países há experiências concretas e diversificadas da aplicação de diferentes tipos de ensino instrumental em grupo que, bem articuladas com o ensino individual, podem contribuir muito para a melhoria dos sistemas de ensino e dos processos pedagógicos em sala de aula. Para a devida interacção entre o que se passa numa sala de aula de ensino instrumental e a conjuntura global e política da educação musical de todos os cidadãos do país, é necessário potenciar uma maior abertura dos

profissionais de ensino para continuarem a desenvolver a sua formação contínua, num espírito de abertura a metodologias novas, como a do ensino instrumental em grupo.

“Desvantagens” frequentemente apresentadas

A razão mais frequente para a resistência ao ensino instrumental em grupo, é o pensamento de que o instrumentista tem que ter uma técnica perfeita, numa tentativa de criação de virtuosos, e a ideia de que o ensino instrumental em grupo não permite alcançar esses objectivos. Até aos dias de hoje, e apesar de uma grande taxa de desistência de alunos do ensino especializado, prevalece essa ideia nos conservatórios e nas escolas de música, limitando o acesso a este ensino em grupo. Apesar dos benefícios do ensino individual no desenvolvimento das capacidades físicas, mentais, intelectuais e emocionais, a sociedade actual tende a fomentar cada vez mais as relações interpessoais, reforçando ainda mais as possíveis vantagens da implementação do ensino em grupo e das suas estratégias de ensino pois, além de oferecer todas as potencialidades acima referidas, também promove o sentido de socialização, responsabilidade e solidariedade, orientando-se para questões que cooperam para a boa formação do ser humano. Para além disso, as experiências de ensino em grupo têm mostrado que há processos de aprendizagem técnica e expressiva que se desenvolvem até muito mais rapidamente no contexto de grupos (Swanwick, 2003; Green, 2008; Fisher, 2010; Vieira, 2011).

Também na escolha de repertório para o grupo, poderão surgir conflitos, de acordo com o gosto de cada membro de um grupo. No entanto, o mesmo pode acontecer no ensino individual quando, muitas vezes, os professores impõem certas peças por

motivos técnicos ou de programa. Assim, a escolha do repertório poderá levar ao desinteresse por parte dos alunos, sendo importante uma análise prévia do grupo por parte do professor, de modo a atender aos gostos e motivações diversificados. Tocar uma peça de que se gosta e que foi escolhida pelo próprio poderá ser, sem dúvida, um factor de enorme motivação, e que conduzirá o aluno a um estudo muito mais intensivo.

Continua a haver quem defenda no ensino em geral a formação de grupos homogéneos (mesmo nível de competências) e heterogéneos (diversos níveis de competências), sendo mais fácil obter sucesso nos homogéneos, dadas as características cognitivas, sociais e outras que, por serem niveladas, contribuem para o desenvolvimento das capacidades dos alunos. Porém, nos grupos heterogéneos há a oportunidade de todos os alunos se integrarem, adaptando-se ao tipo de grupo, e vislumbrando o seu próprio futuro, o que contribui para a inclusão social (Freitas & Freitas, 2002 p. 39). A questão da homogeneidade e heterogeneidade também se coloca ao nível musical, referindo-se, contudo, neste caso, respectivamente, a instrumentos do mesmo naipe ou napes diversos. O ensino instrumental em grupo com instrumentos homogéneos é, naturalmente, o que permite uma evolução técnica mais consistente e controlada no grupo, enquanto o de instrumentos heterogéneos exige uma outra formação do professor e uma centração maior no desenvolvimento da expressividade e do trabalho de câmara ou orquestral (Cruvinel, 2005).

Numa entrevista dada por João Galindo a Cruvinel (2003, citado por Issacaba, 2010 p. 11), este afirma que será difícil manter um grupo homogéneo, pois cada aluno tem o seu momento de desenvolvimento, que poderá não ser igual ao dos colegas. Galindo também se interroga sobre o tempo despendido nas au-

las em grupo. Afirma que o ensino instrumental em grupo é importante numa fase inicial, mas que mais tarde os alunos deverão ter aulas individuais para o desenvolvimento da performance. As possibilidades do ensino instrumental em grupo na iniciação parecem largamente desaproveitadas no nosso país.

O papel do professor no ensino em grupo

Fisher (2010, p. 12) refere que o professor de ensino instrumental em grupo deve ter as seguintes competências: ser capaz de diagnosticar problemas técnicos dos alunos e construir soluções para ultrapassá-los; ser observador durante toda a aula antecipando possíveis problemas tanto a nível social, pessoal ou da performance; ser competente a nível musical e na performance demonstrando elementos técnicos e expressivos aos alunos; ter conhecimento a nível da teoria musical e da história da música; ter sensibilidade musical e auditiva, reconhecendo se o aluno está a tocar desafinado ou com algum ritmo ou notas erradas; ser flexível; ser imaginativo; ser capaz de gerir o tempo; saber preparar cada aula e ser organizado na sua planificação. Para Fisher estas competências devem ser um ponto de partida para os professores obterem outras capacidades.

Lucy Green, por seu lado, (2008, p. 30) menciona que o professor deve ter dois papéis: o primeiro, de observador, e o segundo, de orientador. Relativamente ao primeiro papel, o professor não deve intervir, na fase inicial, na escolha das músicas por parte dos alunos nem do seu instrumento. Nessa fase de observação dos alunos e dos seus objectivos, o professor deve ter outro papel: o de diagnosticar o que os alunos precisam, para atingir os objectivos por eles traçados. O segundo papel, depois da escolha da música e do instrumento, é um papel de orientação, em que o

professor deve guiar o aluno através de sugestões e de demonstrações. Ou seja, a raiz das decisões e das escolhas deve ser deixada ao aluno, com alguma orientação supervisionada, o que se espera aumentar em muito a sua motivação. O professor não abdica do seu papel de ensino, mas deixa ao aluno muita mais liberdade nas escolhas iniciais. O preço a pagar por uma verdadeira motivação intrínseca do aluno para o estudo de um instrumento é a liberdade de escolha: de repertório, do próprio instrumento a tocar, de grupos de amigos com quem queira tocar.

Para Ortins, Cruvinel e Leão (2004 p. 63) “o professor não é ‘conhecedor’ e ‘redentor’ único do saber, mas exerce, antes, certas funções que estão para além da aprendizagem, um papel em que deve lidar com questões pessoais e interpessoais; caso contrário senão o trabalho fica a *laissez-faire* ou autoritário, esquecendo da democracia que deveria existir num grupo.” Nesse sentido, a excelência técnica e o virtuosismo instrumental não são opostos ao trabalho desenvolvido no ensino instrumental em grupo mas, pelo contrário, são potenciados por ele, na medida em que permitem o desenvolvimento da motivação do aluno.

Metodologia didática

Keith Swanwick (1979) criou um modelo pedagógico que intitulou de *C.L.A.S.P.* (reflectindo as iniciais das palavras *composition, literature, audition, skills e performance*). Cada letra corresponde a uma actividade e todas as actividades devem existir numa planificação equilibrada de uma aula. Apesar do autor reconhecer que deve haver uma harmonia entre os cinco elementos, para ele os elementos mais importantes, porque mais criativos ou potenciadores do desenvolvimento da criatividade dos alunos, são a audição, a composição e a interpretação; considerando a literatura

musical e a técnica, como secundários, apesar de evidentemente importantes. Para Swanwick é necessário desenvolver mais as actividades criativas do que as de leitura e técnica, que têm sido as preponderantes, de modo a poder fomentar o desenvolvimento da própria criatividade dos alunos.

Swanwick (2003) também acha importante o professor ter em conta a sociedade cultural em que o aluno vive. Nesse sentido, o professor deve conseguir estimular a criança com músicas conhecidas, de forma a que o aluno se sinta motivado a tocar. Assim, o aluno terá contacto com diferentes formas e géneros musicais, para além do programa instituído pela entidade escolar. Swanwick também privilegia a livre experimentação, quer através do instrumento musical, quer através de outros materiais ou mesmo do próprio corpo. Esta realidade da variedade de repertórios e actividades tem, aliás, evoluído lentamente no nosso país, verificando-se hoje a interpretação de repertórios que há poucas décadas seriam totalmente proibidos no estudo oficial.

Lucy Green (2001) corrobora essas ideias, tendo realizado um estudo que veio a publicar (“How popular musicians learn”), segundo o qual, sem qualquer tipo de bases de leitura musical é possível tocar um instrumento. Ao longo do estudo a autora percebeu que os músicos populares, frequentemente muito ágeis na interpretação instrumental, escolhiam as suas músicas a partir de músicas que conheciam e tocavam por ouvido; percebeu também que, além disso, tocavam com pessoas que tinham os mesmos gostos musicais, o que é um factor social e contextual importante. Green reparou que, além de conseguirem tocar de ouvido, durante todo o processo aprendiam também a compor e a improvisar (capacidades muito lacunares nos alunos de música de escolas especializadas, mesmo nos níveis mais adiantados de estudo).

Adaptou estes procedimentos e estratégias a alunos de iniciação, estimulando os alunos a escolherem os seus instrumentos, os seus colegas de trabalho e as suas próprias músicas, através do processo de “tirar de ouvido” a partir de cds. Desta forma, o papel do professor altera-se. Não escolhe previamente a música nem dá imediatamente instruções, deixando os alunos serem independentes nas suas escolhas musicais e realizarem com o grupo de colegas esta tarefa. Apesar do receio inicial por parte dos professores em relação a esta experiência, o resultado foi positivo, visto que os alunos ficaram mais autónomos, com a autoestima e a motivação muito mais elevada e com um maior conhecimento do seu instrumento e da sua forma de funcionamento. Não abandonando os métodos tradicionais de ensino instrumental, estas estratégias pedagógicas inspiradas nas práticas dos músicos populares revelaram-se potenciadoras de grandes e rápidas melhorias na aprendizagem de um instrumento e na aprendizagem da linguagem musical de um ponto de vista funcional.

Edwin Gordon é outro pedagogo importante no campo da Educação Musical, cuja contribuição é relevante para o ensino de instrumentos. Uma das grandes problemáticas que Edwin Gordon investigou era, não como “ensinar música” mas como esta era “aprendida”. Segundo o autor, a música é aprendida e apreendida da mesma forma que a língua materna, uma vez que ouvimos, tentamos imitar, pensamos sobre o que falamos e, por fim, improvisamos (2000, p. 9). Na visão de Gordon, quando aprendemos um instrumento musical estamos, na realidade, a aprender dois instrumentos, um instrumento auditivo, dentro da nossa cabeça e um instrumento físico tocado com as próprias mãos. Se os alunos forem capazes de “audiar” (segundo Gordon, compreender e ouvir cantar interiormente o som não estando ele fisicamente

presente) na performance terão uma melhor execução (idem, p. 29). Para isso, enquanto o aluno começa a dar os primeiros passos no instrumento, o professor deve proporcionar ao máximo um ambiente musical, onde sejam estimulados o cantar, o ouvir e o tocar de ouvido. Para Gordon, esta é “a base da aptidão musical” (2000 p. 29).

Os autores mencionados acima referem a importância de tocar de ouvido, da imitação e da improvisação. Fisher, além das estratégias referidas acima, enumera também atividades concretas para diferentes conteúdos, sempre aplicadas no ensino instrumental em grupo. Estas tendem a desenvolver não só a cooperação entre colegas mas também o ouvido, o sentido crítico, o sentido rítmico, a improvisação e a associação de sons a sentimentos, dando ao aluno um maior conhecimento sobre o seu instrumento. Apesar de todos os alunos serem diferentes e cada um com as suas capacidades e dificuldades, neste ensino, além de se corrigir individualmente o erro de cada aluno, os colegas, ao assistirem, saberão como proceder, se eventualmente realizarem esse mesmo erro mais à frente.

A procura de um método que seja fora do tradicional, com mais resultados, e levar os alunos a explorarem o seu potencial era o principal objetivo dos autores acima mencionados. Explorar a improvisação, a criatividade, a audição e a imitação são alguns dos elementos propostos pelos autores, para que o ensino do instrumento seja muito mais do que ler uma partitura e executá-la, e incida, fundamentalmente, numa perspetiva funcional da aprendizagem musical. Gordon costumava dizer metaforicamente nas suas conferências dos anos 80 e 90 na Gulbenkian que tocar um instrumento não pode ser como escrever à máquina, “directamente dos olhos para o teclado sem passar pela cabeça”. A busca

desta perspectiva de compreensão funcional e da construção do pensamento musical nos alunos do estágio passou muito pelo trabalho em grupo, fundamentando-se em diversas propostas de actividades concretas de Christopher Fisher, mas também na própria imaginação criativa dos alunos.

Algumas actividades sugeridas pelos alunos

Durante o processo de intervenção, enquanto professora estagiária, não só ia sugerindo e realizando algumas actividades, como também pedia para os alunos darem o seu contributo para a construção de outras actividades, com vista à construção do portefólio da disciplina.

Várias actividades foram realizadas, tendo maior impacto as actividades mais didácticas. As actividades realizadas foram variadas: a) Ampliação: um aluno emite um som, o colega repetirá, mas mais intenso, e assim sucessivamente; b) Entradas diferentes: os alunos tocarão a peça, mas cada um entrará em sítios diferentes; c) Dinâmica: um aluno tomará o lugar de maestro e através de gestos os colegas terão que seguir e tocar a dinâmica pretendida; d) Audição/Memória (duas actividades): na primeira serão utilizadas figuras rítmicas (um aluno toca um ritmo o outro aluno imita e reproduz o seu ritmo) e na segunda actividade, será usada uma linha melódica (os alunos terão que memorizar bem o som e depois adivinhar a ordem das notas); e) Criatividade: os alunos, através do seu instrumento, exploram temas ou sentimentos – o que conduz à criatividade melódica; f) Improvisação: um aluno de cada vez improvisará no seu instrumento enquanto os colegas jogarão o conhecido jogo da cadeira; g) Anulação: os alunos anularão uma nota; quando executarem a peça não poderão tocar essa nota sempre que ela apareça; h) Erro: um aluno

executará o seu solo, e tocará conforme a partitura; de seguida, tocará a mesma peça, mas comete erros propositadamente; os outros alunos terão que descobrir quais foram os erros e depois enunciá-los, assinalando os compassos e tempos em que ocorreram; i) Andamento: os alunos tocarão a peça com diferentes andamentos. Estas actividades, entre outras, surtiram um efeito de motivação verdadeiramente surpreendente nos alunos, fazendo pensar que, muitas vezes, centrados nas preocupações técnicas e de repertório, os professores negligenciam a idade e a fase de desenvolvimento dos alunos, muitas vezes crianças pequenas, e acabam por propor actividades que não os motivam; pelo contrário, ao aproveitar a ludicidade dos jogos em grupo, é possível levar os alunos a atingir os mesmos objectivos muito mais rapidamente, porque se envolvem com muito mais gosto e entusiasmo e despertam para o sentido humano e contextual do estudo do instrumento.

Depois das várias actividades propostas fui solicitando aos alunos que, quando se lembrassem de alguma actividade que pudesse ser feita em grupo, e que incluísse os instrumentos musicais deles, se pronunciassem. Também nalgumas actividades que iam sendo realizadas os alunos foram dando ideias para outras actividades e, com estas ideias, foi sendo construído o portefólio das actividades em grupo.

As seguintes actividades foram sugeridas pelos alunos ao longo do estágio: A Cebra-Cega: um aluno é escolhido e vendado, enquanto os restantes colegas tocam ao mesmo tempo diversas melodias, ou improvisam algumas melodias. Depois de alguns compassos um dos colegas toca especificamente a melodia da peça que estão a trabalhar, o aluno vendado, através do som, tem que identificar o colega que está a tocar a melodia da peça. Nesta

atividade é necessário bastante concentração, não só para identificar a melodia, mas também qual o instrumento que a está a tocar. Correção: um aluno toca a parte mais desafinada da peça. Os restantes colegas vão ajudando e corrigindo o colega para tocar melhor. O Telefone Sem Fio: um aluno toca uma pequena célula rítmica. O colega ao seu lado deve tentar repeti-la no instrumento e assim sucessivamente até se chegar ao final. Imitação: todos os colegas saem da sala excepto um aluno; esse inventa um ritmo, uma melodia ou uma sucessão de sons que executa perante o primeiro colega que entra, esse primeiro colega reproduz o que ouviu para o segundo colega, e assim sucessivamente. No final, comprova-se os resultados. Transposição da Peça: nesta atividade os alunos escolhem um intervalo. De seguida terão que executar toda a peça segundo esse intervalo de transposição; Memorização de Melodia: os alunos escolhem cinco notas e ouvem estas com muita atenção. Um dos alunos toca essas notas escolhendo agora a sua ordem e os outros colegas têm que imitar o que ouvirem. Dinâmica: os alunos escolhem um ritmo que executam na peça que estão a trabalhar. Depois de escolhido o ritmo, associam esse ritmo a uma dinâmica; por exemplo, no ritmo colcheias os alunos tocam com a dinâmica *piano*; quando forem a reproduzir a peça os alunos têm que associar o ritmo à dinâmica. Ritmo: um aluno escolhe um colega e informa que esse colega terá que tocar a peça que estão a trabalhar na aula com um único ritmo; por exemplo uma pulsação única e constante; assim, o aluno terá que tocar toda a peça sempre com esse ritmo, alterando o ritmo original da peça, mas mantendo as notas no que respeita à altura. O Jogo da Estátua: neste jogo estão todos os alunos a tocar a peça, menos um. Esse colega está de costas, mas, mal se vira, os outros alunos têm que parar; assim que se virar para

a frente os colegas têm que continuar a tocar a peça, e é assim até ao final da peça. O Jogo da Cabra-Cega: enquanto um aluno está vendado, os restantes colegas estão a tocar a peça. A meio da peça a professora pede com um gesto para um dos alunos deixar de tocar e o colega vendado tem que descobrir qual foi o aluno que parou.

Os alunos propuseram bastantes actividades (que envolviam ora aspectos de percepção auditiva, ora aspectos de criatividade, ora aspectos performativos), mostrando grande criatividade e empenho na tarefa, o que foi bastante surpreendente. De facto, a seriedade da focalização tradicional no repertório fez pensar, no início do estágio, que algumas propostas poderiam ser infantis, mas a verdade é que os alunos aumentaram imenso o seu interesse nas aulas, passaram a estudar mais, e o aluno mais desinteressado passou a ser dos mais interessados quando compreendeu que tinha capacidades de discriminação auditiva superiores às das colegas; o que provavelmente tem acontecido é que a focalização no repertório tem feito os professores esquecerem a realidade de que estão a lidar com crianças, e que as crianças se motivam muito para a aprendizagem por via do jogo em grupo. Quase todas as actividades propostas pelos alunos foram experimentadas nas aulas, dando-lhes uma noção mais realista das actividades úteis e/ou exequíveis, de forma a poderem ser integradas no portefólio. Todas as actividades escolhidas para execução foram produzidas com sucesso. Porém, outras actividades sugeridas pelos alunos foram postas de lado antes de executadas, pelo facto de não serem realmente praticáveis. Os próprios alunos se riram e acharam que eram muito difíceis ou sem interesse. Apesar disso, no final, o balanço é bastante positivo, tendo-se conseguido elaborar dezoito actividades sugeridas pelos alunos e dezoito sugeri-

das por mim, reunindo no final um leque variado para desenvolver em grupo, de forma a abordar vários conteúdos importantes para o desenvolvimento da performance.

Em todas as aulas foram testadas actividades que levassem os alunos para fora das propostas pedagógicas tradicionais. Inicialmente os alunos pareciam não demonstrar muita vontade em realizar as actividades, principalmente as que requeriam um pouco mais de trabalho em casa, como por exemplo, tirar uma música de ouvido a seu gosto (actividade que os alunos demoraram mais tempo a concretizar). Apesar do receio inicial nas diversas actividades, todas estas foram realizadas e os alunos, aos poucos, aperceberam-se de que podiam realizar diversos conteúdos de formas diferentes. As actividades mais lúdicas eram as que tinham mais sucesso, notando-se na postura dos alunos que queriam repetir e estavam mais abertos para as realizar. Aos poucos, os alunos estavam mais receptivos às actividades, mais entusiasmados em realizá-las e, com isto, o trabalho de reunir actividades sugeridas pelos alunos foi mais fácil. Os alunos baseavam-se nas actividades das aulas para inventar as deles. Assim, após um início um pouco lento e hesitante, os alunos tiveram uma evolução bastante positiva, sendo esta reflectida na sua motivação, atitude, postura e por fim, na sua própria performance. Nas últimas aulas estavam muito entusiasmados, o que se reflectia numa prestação bastante satisfatória nas actividades de audição e também na sua apresentação final em público.

Conclusão

Os alunos de música de câmara do 3º grau, apesar de terem alguma experiência na execução do seu instrumento, mostravam-se inicialmente muito reticentes aquando da tomada de conhecimento sobre as actividades a desenvolver. As aulas tradicionais

não os convocam para tomar iniciativas criativas e, por isso, a primeira reacção foi de muita timidez. Só com o decorrer das mesmas (e sobretudo a partir de jogos didácticos e lúdicos) é que os alunos começaram a mostrar mais interesse e empenho na aula e, muitas vezes, até entusiasmo.

Pudemos constatar que os alunos tinham criado o hábito de tocar sempre com a pauta à frente, e não pensavam em explorar o seu instrumento através de pequenas improvisações, nem em tirar maior proveito da capacidade de tocar um instrumento musical (como por exemplo, tocando algumas músicas de que mais gostam, tirando estas de ouvido, etc.). Apesar de afirmarem que já costumavam tirar músicas de ouvido, inicialmente manifestaram muitas dificuldades na execução deste tipo de actividades, evidenciando por vezes falta de conhecimento, quer em termos práticos e técnicos, quer em termos de falta de concentração; por outro lado, manifestaram também dificuldades em aplicar técnicas de improvisação ao repertório que já trabalhavam. Estas dificuldades demonstraram também que é possível que a formação dos alunos ao nível da disciplina de Formação Musical esteja a ser desenvolvida sobre bases muito teóricas e com pouca ligação directa ao seu desenvolvimento instrumental. Por outro lado, a disciplina de instrumento também não estará a fazer a devida ponte com o raciocínio musical desejável num aluno de música.

Depois de algumas aulas dedicadas às músicas escolhidas pelos alunos, apercebemo-nos de que algumas das escolhas feitas iniciais não o foram em plena consciência do grau de dificuldade da execução envolvido, o que originou um moroso desenrolar das actividades, sobretudo no processo de construção da música. Noutros casos, como já indicado, as músicas foram substituídas por outras ao gosto dos alunos, mas mais ao seu alcance técnico

e conceptual. Esta tomada de consciência do grau de dificuldade das actividades e da sua utilidade pedagógica foi também um dos próprios frutos do trabalho em grupo. Os alunos apropriaram-se do próprio conceito de dificuldade ou facilidade das obras, a partir das suas próprias escolhas, em vez de receberem apenas uma peça “pronto a vestir” previamente escolhida pelo professor. Em termos motivacionais isto é também muito importante, pois o aluno sabe que tem que avançar mais até poder vir a tocar a música de que gosta e que, neste momento, ainda não está ao seu alcance.

Na parte mais focada especificamente na criatividade, os alunos mostraram algumas reticências e até timidez na hora de improvisar. Porém, no final conseguiram criar efeitos engraçados e até novas ideias para esta actividade. As últimas actividades foram efectivamente as mais produtivas, reflexo do trabalho executado até aqui, estando os alunos a evoluir naturalmente no seu instrumento sem se aperceberem. Das actividades desenvolvidas, aquela que criou mais impacto foi o Jogo da Cadeira, em que os alunos conseguiram improvisar melodias e tocar de maneira livre, sem medo de estarem a tocar mal, expondo naturalmente todas as suas capacidades no instrumento. Eles próprios ficaram surpreendidos com o que realizaram.

Apesar dos obstáculos iniciais, todas as actividades foram bastante produtivas, conseguindo-se que fossem realizadas várias actividades construídas e idealizadas pelos próprios alunos. O entusiasmo dos alunos foi fonte de satisfação e um bom indicador de que o trabalho planificado e o projeto de intervenção, na sua essência, funcionou muito bem.

As conclusões principais do ponto de vista pedagógico foram:

1. Os alunos deste grupo e destas idades têm maior motivação

para participar na aula em atividades de grupo que sejam lúdicas e que solicitem a sua colaboração específica e a sua imaginação.

2. O factor competitividade aliado ao jogo é um forte apoio para a aprendizagem (ao contrário da competitividade promovida pelo ensino individual, que fomenta mais receios e isolamento do aluno).

3. O aluno menos participativo revelou em alguns casos, maior capacidade auditiva e criativa, nas actividades que convocaram essas capacidades.

4. A aluna com mais dificuldades técnicas revelou uma grande capacidade na improvisação rítmica, na improvisação de melodias, e soube escolher a sua música (conseguindo cantá-la e executá-la no seu instrumento).

5. As actividades lúdicas que sejam aproveitadas para veicular conteúdo musical têm um potencial enorme no desenvolvimento da motivação e empenho dos alunos.

6. A criação de actividades sugeridas pelos alunos levou a que estes começassem a interagir como um grupo e que se ajudassem mutuamente para a construção do portefólio.

7. Os alunos, a partir da construção partilhada do portefólio, tornaram-se mais autónomos nas tomadas de decisões e mais motivados no processo da aprendizagem.

8. Se forem sistematicamente confrontados com actividades inovadoras e que exijam a sua colaboração mais activa e o seu empenho criativo, os alunos acabam por desistir dos seus medos e resistências, e encaram esses desafios como naturais.

Numa palavra, o ensino instrumental em grupo promove mais variedade, criatividade, interacção, surpresas, acuidade auditiva, desafios alcançáveis, soluções à vista, apoio mútuo, experiências de palco não intimidatórias, colaboração, humor e ludicidade.

de: tudo coisas de que as crianças (sabemo-lo há muito) gostam. Como poderemos continuar a evitá-las nas nossas salas de aula de ensino de instrumento?

Referências

- Cruvinel, F. (2004). Ensino coletivo de instrumentos musicais: aspectos históricos. *I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical*. 01 a 04 de Dezembro, Goiânia, 76-79.
- Cruvinel, F. (2005). *Educação Musical e Transformação Social*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura.
- Fisher, C. (2010). *Teaching piano in groups*. New York: Oxford University Press.
- Freitas, L, V., & Freitas, V. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições ASA
- Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Green, L. (2001). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. London: Ashgate.

- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. London and New York: Ashgate Press.
- Issacaba, I. (2010). *Contribuições da prática coletiva de violões para o aprendizado do violonista*. Dissertação de Bacharelato em Música, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Brasil.
- Ortins, F., Cruvinel, F., & Leão, E. (2004). O papel do professor no ensino coletivo de cordas: facilitador do processo ensino aprendizagem e das relações interpessoais. *I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical*. 01 a 04 de Dezembro, Goiânia, 60 – 67.
- Swanwick, K. (1979). *A Basis for Music Education*. Routledge.
- Swanwick, K. (2003). *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Editora Moderna.
- Vieira, M. H. (2011, Julho 4 a 8). Instrumental group teaching. An agenda for democracy in Portuguese Music Education. *15th Biennial of the International Study Association on Teachers and Teaching: Back to the Future*. Legacies, continuities and changes in educational policy, practice and research. 04 a 08 de Julho, Braga, 796 – 801.
- Ying, L.M. (2007). O Ensino Coletivo direcionado no violino. Dissertação de Mestrado em Artes, Universidade de São Paulo, Brasil.

M. Helena Vieira
Rudesindo Soutelo

**PERCURSOS DO
ENSINO DA MÚSICA**
2014

Arte Tripharia

<i>Título</i>	Percursos do Ensino da Música - 2014
<i>Organizadores do volume</i>	M. Helena Vieira Rudesindo Soutelo
<i>Organização</i>	Simpósio Nacional 'Percursos do Ensino da Música'
<i>Parcerias</i>	Instituto de Educação da Universidade do Minho. Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). Câmara Municipal de Ponte de Lima.
<i>Composição, paginação e capa</i>	Rudesindo Soutelo
<i>Impressão</i>	VASP DPS, Aqualva Cacém (Portugal).
<i>© 2014 by</i>	Autores dos textos
<i>Edição</i>	Arte Tripharia Apartado 147 E-36700-Tui (Galiza)
<i>Depósito Legal</i>	396357/15
<i>ISBN</i>	978-84-86230-51-7

Nota: Os textos seguem as opções ortográficas de cada autor.